

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

НАУЧНАЯ ШКОЛА О.С. ГРЕБЕНЮКА

Сборник научных статей

Калининград
Издательство Калининградского государственного университета
2002

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выход этой книги обусловлен несколькими причинами. Во-первых, юбилейной датой – 65 лет – нашего учителя, профессора Олега Семеновича Гребенюка. Мы, ученики его научной школы, уже имеющие ученые степени и ученые звания и еще только обучающиеся аспиранты, хотели выразить все богатство чувств, которое испытывают благодарные ученики к любимому учителю. По этому поводу поэт Владимир Высоцкий как-то пошутил: если можешь объяснить, за что человека любишь, это уже не любовь, а хорошее отношение. Решая такую сложную для нас проблему, мы собрались и - рискнули, потому что точно знаем масштаб нашего чувства. Эта книга издается, чтобы ее прочли студенты, аспиранты, люди, связавшие свою судьбу с педагогикой, и вместе с нами еще раз приобщились к прогрессивному направлению педагогической науки – педагогике индивидуальности.

Во-вторых, за 14 лет (Олег Семенович ведет научную деятельность в Калининградском государственном университете с 1988 года) на кафедре педагогики и психологии выполнено более 40 диссертационных исследований. Все они реализуют идеи научной школы профессора О.С. Гребенюка в различных направлениях общей и профессиональной педагогики. Концепции и принципы, подходы и теоретические положения, разработанные Олегом Семеновичем совместно с Татьяной Борисовной Гребенюк, нашли применение в сферах военной педагогики, коррекционной педагогики, педагогической конфликтологии, начальной, средней и высшей школах. Очевидна необходимость обобщить весь этот научный материал, показать применимость идей педагогики индивидуальности, зафиксировать имеющийся уровень развития теоретических положений в педагогике. А.П. Чехов, говоря о великом русском писателе Л.Н. Толстом, сказал, что им, писателям, следующим за Л.Н. Толстым, легко, так как он в отечественной литературе уже все открыл, а им остается только додумывать и дописывать. Мы, ученики профессора О.С. Гребенюка, предполагаем, что эта книга со временем приобретет статус периодического издания, и новые педагогические исследования подтвердят ценность идей педагогики индивидуальности.

Название книги «Научная школа профессора О.С. Гребенюка» отражает не только принадлежность наших исследований к идеям педагогики индивидуальности. Школа О.С. Гребенюка – это и уровень научных исследований, это и стиль научной работы. Кто из нас не помнит указаний Олега Семеновича: «Делаем воронку! Идем в глубину!», «Не начинайте абзац фамилиями! Не заканчи-

вайте абзац скобками и цитатами!». А эта историческая фраза: «Вопрос – факт - вывод!». Скромность и благородство, щедрость и вера в нас – это также особенность научной школы профессора Гребенюка. Он объединил нас любовью и благодарностью. Мы объединились и издаем эту книгу – с любовью и благодарностью!

По содержанию книга представляет собой сборник материалов научных исследований, выполненных под руководством доктора педагогических наук, профессора О.С. Гребенюка. Открывается сборник вступительной статьей о научной деятельности Олега Семеновича, написанной его первым учеником - член-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук, профессором Г.И. Ибрагимовым. Раздел «Реализация идей педагогики индивидуальности» содержит статьи, написанные учениками профессора О.С. Гребенюка, имеющими ученые степени и аспирантами. В статьях обозначены идеи научной школы и показана их реализация в различных направлениях общей и профессиональной педагогики. В книгу вошли материалы научных исследований единомышленников и последователей профессора О.С. Гребенюка в других регионах России. Сборник дополняется списком кандидатских диссертаций, выполненных под руководством О.С. Гребенюка. В конце книги в виде хронологического указателя приводится список наиболее значительных трудов из 200 научных работ О.С. Гребенюка.

Авторами научных статей являются: доктора педагогических наук, профессора М.И. Рожков (Ярославль), Г.И. Ибрагимов (Казань), Т.Б. Гребенюк, Л.В. Байбородова (Ярославль), А.М. Саранов (Волгоград), В.А. Фокин (Тула), Е.М. Ибрагимова (Казань); кандидаты педагогических наук Н.В. Андреева (Клемешова), Л.Г. Борисова, Л.С. Глушкова, Г.Г. Даниленкова, В.И. Королев, А.Е. Наумова (Ярославль), О.А. Пантюшин, Н.В. Самсонова, А.А. Суслина, Н.В. Тамарская, А.В. Трохимец, а также аспиранты и соискатели М.С. Бондаренко, Е.В. Журавская, И.Б. Морозли, Н.И. Ермакова, К.Ю. Грачев (Волгоград), И.А. Колобутина, М.М. Синявский (Ярославль).

Приглашаем всех поддерживающих идеи педагогики индивидуальности к изданию следующего сборника.

Ученики профессора Олега Семеновича Гребенюка

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССОРА О.С. ГРЕБЕНЮКА

Научно-педагогическая деятельность Гребенюка Олега Семеновича, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета, началась в 1972 году. В этом году он был принят на должность младшего научного сотрудника НИИ общей педагогики АПН СССР. Затем с 1978 года работал заведующим лабораторией в НИИ профтехпедагогики АПН СССР. А с 1988 года возглавляет кафедру педагогики и психологии Калининградского государственного университета. Таким образом, О.С. Гребенюк уже тридцать лет занимается научно-педагогической деятельностью (этому предшествовали двенадцать лет практической работы в общеобразовательной школе). Эту деятельность можно разделить на два периода: 1) 1972-1988 - работа в Академии педагогических наук СССР и 2) с 1988 года по настоящее время - работа в Калининградском государственном университете.

Попробуем проанализировать научную деятельность по этим условно выделенным периодам. Что способствовало становлению Олега Семеновича как ученого? Какие факторы сыграли решающую роль в этом становлении?

С 1972 года О.С. Гребенюк исследует проблемы мотивации учения, являясь младшим научным сотрудником Ростовской лаборатории НИИ общей педагогики АПН СССР. Руководил деятельностью лаборатории уже тогда известный педагог-методолог профессор В.С. Ильин. Присущая Владимиру Сергеевичу увлеченность научными поисками, энергия, эрудиция, исследовательская прозорливость, работоспособность передавались его сотрудникам и последователям, которые могли сутками напролет читать, писать, обсуждать, спорить, творить. В.С. Ильин не считал зазорным обсуждать написанные им научные статьи, части своего ставшего впоследствии известным труда «Формирование личности школьника (целостный процесс)» со своими учениками, которые могли (хотя и боялись) высказывать критические замечания и предложения. Именно в ходе таких обсуждений и ковались научные качества О.С. Гребенюка. Именно это обстоятельство сыграло немалую роль в становлении этого ученого.

Другим важнейшим фактором следует считать его работу в качестве учителя школы (1962-1977) и преподавателя ПТУ (1979-1982), которая дала ему многое: огромное количество фактов, возможность быть непосредственным участ-

ником и наблюдателем педагогических явлений, возможность экспериментировать. Накопленный практический опыт (до работы в научной лаборатории Академии наук СССР) и продолжающаяся работа в школе одновременно с работой в лаборатории явились тем существенным рычагом, который осуществлял переворот в сознании молодого ученого, направлял исследовательскую мысль в нужное русло, не давая витать в облаках, теоретизировать, а, напротив, позволяя делать выводы практически значимыми и понятными учителю.

О.С. Гребенюком выполнена и защищена кандидатская диссертация на тему «Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно математического цикла у учащихся старших классов» (М., 1975). После защиты диссертации он уже самостоятельно продолжал исследования мотивационной сферы человека, выбрав в качестве предмета исследования мотивацию учения и труда учащихся общеобразовательной и профессиональной школы. Данный этап исследования пришелся на деятельность в качестве заведующего лабораторией НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР (г. Казань). Развитие исследовательской позиции О.С. Гребенюка, его научная закалка продолжались в той атмосфере, которая складывалась с первых дней существования молодого института, возглавляемого академиком М.И. Махмутовым. Это было время становления новой научной отрасли педагогики – «Профессионально-техническая педагогика», становления академического института, призванного развивать эту отрасль, становления нового исследовательского коллектива и каждого его члена как представителя новой педагогики. Самым, пожалуй, примечательным для этого процесса было то, что с первых же дней в молодом институте (благодаря демократическому стилю руководства М.И. Махмутова) складывалась творческая, поисковая атмосфера: сообща формулировались научные проблемы, определялись темы и исполнители, в соответствии с этим образовывались лаборатории как структурные подразделения, приглашались ученые других институтов для консультаций и выступлений перед сотрудниками и т.д. Все – от директора до рядового сотрудника – действовали как единая семья. Заседания, совещания, научно-практические конференции в Москве, Ростове-на-Дону, Кишиневе, Омске и многих других городах страны, встречи с ведущими учеными, диссертационный совет, руководство аспирантскими исследованиями, подготовка к публикации научных трудов, вечера отдыха, субботники и многое другое не могли не закалить, не способствовать научному росту каждого, в том числе и Олега Семеновича. Деятельность в НИИ ПТП АПН СССР позволила ему увидеть собственные возможности в научной сфере и определить собственное

исследовательское кредо. В результате была разработана концепция формирования мотивации учения и труда учащихся общеобразовательной и профессиональной школы.

Как известно, концепции и принципы, лежащие в их основе, потому и являются исходными положениями для организации практики, что они выступают результатом развития научного знания, теории. Справедливо также утверждение, что концепции и принципы дидактики остаются верными лишь тогда, когда их проверяют, исправляют и обновляют в процессе педагогической деятельности. Такая задача в принципе не решаема одним человеком. Поэтому О.С. Гребенюком была создана научная школа, в которую входили сотрудники его лаборатории и аспиранты. Так, чтобы использовать выдвигаемый им дидактический принцип мотивации в качестве регулятивных норм практики, необходима была разработка на его основе дидактической системы развития мотивационной сферы. Эта система была разработана Олегом Семеновичем, а затем применена в практике школ, профтехучилищ и техникумов Москвы, Ашхабада, Казани, Калининграда, Кишинева, Ростова-на-Дону, Нижнего Новгорода и др. Экспериментальная проверка осуществлена в массовой практике и в ряде диссертационных исследований, выполненных под научным руководством О.С. Гребенюка аспирантами Г.И. Ибрагимовым, Н.Ш. Сабировым, А.Н. Николаевым, И.В. Московской, М.А. Чоклей, О.Е. Лисейчиковым, Д.М. Мамиевым и др. (см. ниже список кандидатских диссертаций). В этот период была

- раскрыта сущность мотивации учения и труда как педагогической категории;
- выдвинуто положение об объективной необходимости специальной разработки проблем мотивационного обеспечения учебной деятельности;
- разработан принцип мотивации, регулирующий функционирование мотивационной стороны процесса обучения;
- разработаны дидактические основы формирования мотивации учения и труда.

В результате первый период был завершен защитой докторской диссертации на тему: «Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы» (М., 1988). Творческий опыт, приобретенный О.С. Гребенюком во время его работы в АПН СССР с такими корифеями педагогической науки, как Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев, В.С. Ильин, А.К. Маркова, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др., позволил ему продолжить исследования педагогических проблем во второй период, начавшийся для него в 1988

году с переезда в Калининград и поступления на работу в Калининградский государственный университет. Это было время коренных реформ – социальных, экономических, образовательных, научных и др. Общество стало освобождаться от идеологических барьеров, теория и практика образования получили возможность свободно мыслить и действовать, стали четко определяться приоритеты, ценности, парадигмы во имя человека, во имя его потребностей, интересов, способностей и склонностей.

В это время Олег Семенович совместно с Т.Б. Гребенюк и рядом их учеников и последователей начинают разрабатывать концепцию педагогики индивидуальности. Начало этому научному направлению положила мысль о том, что идеи И. Канта, К.Д. Ушинского, Н.А Бердяева, экзистенциалистов (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер) о человеке как самоценности, наконец-то, могут быть воплощены в современных условиях, когда система образования деидеологизирована, и каждый ребенок, каждый учитель может почувствовать себя субъектом педагогического процесса. Постепенно сложился подход к рассмотрению индивидуальности человека как такой психологической характеристики, которая отражает не только субъектность (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), но и те психические свойства, которые определяют эту субъектность. О.С. Гребенюк предложил включить в содержание понятия «индивидуальность человека» содержание семи психических сфер, которые позволили бы увидеть в каждом человеке проявление его природных сил. При этом впервые в состав этих сфер психики была включена экзистенциальная сфера (впервые потому, что в психологии экзистенциальная сфера не рассматривается как самостоятельная характеристика психических свойств и процессов). Если для психологии данный подход и не имеет определяющего значения, то для педагогики он играет принципиальную, решающую роль. Педагогика получила новое направление развития! Введение нового для педагогической теории и практики понятия «индивидуальность», во-первых, обращает внимание на такую сторону деятельности педагогов, которая ранее не выступала центральной – на развитие психических свойств и качеств ребенка и взрослого в педагогическом процессе, во-вторых, обращает внимание на перестраивание самого педагогического процесса с тем, чтобы в нем сложились благоприятные условия для развития всех сфер психики учащегося, иначе – на психологическую сторону педагогического процесса, которая должна специально структурироваться таким образом, чтобы способствовать максимальной активизации всех психических процессов человека.

Индивидуальность как внутренний психический мир человека получила новое осмысление с позиции значимости для развития общества и самого индивида, стала ценностью общества, его приоритетной целью. Понимание индивидуальности как самостоятельного феномена, характеризующего психический мир человека, который находится в диалектическом единстве с его личностной характеристикой, развитие которого обусловлено и природными свойствами человеческого организма, и социализацией, выдвигает на одно из первых мест социальную задачу формирования и развития целостной индивидуальности человека.

Рассмотрение индивидуальности человека как педагогической категории подвело ученого к новому взгляду на цели, содержание, методы, формы обучения и воспитания, т.е. к пересмотру и обновлению этих сугубо педагогических категорий с новых позиций. Так зарождалась и складывалась концепция педагогики индивидуальности. Назову исследования аспирантов и соискателей научной школы О.С. Гребенюка, в которых были развиты идеи данной концепции.

В диссертационных исследованиях М.В. Гончар, Г.Г. Даниленковой, Е.Л. Матовой, Н.В. Ковалевой, Г.Г. Корсаковой, С.Г. Палий, И.П. Сухачевой, Н.В. Тамарской представлено решение проблемы формирования индивидуальности школьника, студента, учителя в процессе учебной и профессиональной педагогической деятельности. Г.Г. Корсаковой доказано, что успешность формирования учебной деятельности студентов и развития их интеллектуальной, мотивационной и эмоциональной сфер в процессе обучения иностранному языку определяется использованием разработанной в исследовании системы дидактического обеспечения преподавателя вуза, которая включает: 1) знание о возможностях и специфике учебного предмета "иностранный язык" в формировании учебной деятельности студента в единстве с развитием его сфер; 2) концептуальную номенклатуру педагогических целей, направленных на развитие рассматриваемых качеств и связанных с этапами процесса обучения; 3) комплекс педагогических средств и условий, способствующих эффективности работы преподавателя по формированию учебной деятельности и развитию индивидуальности студента. В исследовании Е.Л. Матовой предложен новый подход к процессу формирования учебной деятельности младших школьников, включающий: 1) обоснование номенклатуры вероятностных педагогических задач формирования учебной деятельности в единстве с развитием индивидуальности младшего школьника; 2) разработку целей развития интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и волевой сфер младшего школьника; 3) отбор и применение системы способов и

приемов, предусматривающих достижение обозначенных целей, а также средств, обеспечивающих осуществление названных целей и успешное формирование учебной деятельности младшего школьника.

Исследованию педагогических условий, способствующих формированию различных сфер индивидуальности школьника, студента, учителя посвящены работы В.Л. Гороховой, Н.В. Клемешовой, Е.Е. Лушниковой, А.В. Назаретовой, А.В. Прошкиной, А.А. Суслиной и др. Так, В.Л. Гороховой доказано, что в учебном процессе возможно формировать эмоциональную сферу старшеклассников как сферу индивидуальности, характеризующуюся эмоциями, чувствами, самооценкой и тревожностью. Успешность формирования эмоциональной сферы в учебной деятельности зависит от комплекса педагогических условий, которыми являются: овладение учащимися понятиями об эмоциональных процессах, сопровождающих учебную деятельность и путях нейтрализации негативных эмоциональных состояний; акцентирование внимания участников учебного процесса на их эмоциональном опыте; выделение в содержании учебного предмета элементов, создающих положительный эмоциональный фон учебной деятельности; применение различных эмоционально насыщенных педагогических средств, обеспечивающих провоцирование эмоциональных переживаний.

Специально выделено направление, в котором на основе концепции педагогики индивидуальности рассматриваются проблемы педагогической конфликтологии (Н.В. Самсонова, З.З. Дринка, Д.В. Ивченко, Г.С. Харханова и др). В этих исследованиях выявлены сущность и функции мотивации конфликта в педагогике; обоснована и разработана педагогическая технология формирования мотивации конфликта, выявлены факторы ее формирования у подростков в процессе педагогической деятельности. Результаты исследований позволяют оптимизировать взаимодействие участников педагогического процесса: апробирована и внедрена оригинальная методика диагностики мотивации конфликта у учащихся старшего школьного возраста, позволяющая определить имеющийся уровень развития конфликтогенных свойств в основных сферах школьника и проводить воспитательную работу с целью перевода учащегося на более высокий уровень развития мотивации конфликта; разработаны программа факультативного курса для старшеклассников, комплекс интерактивных учебных средств для учащихся средних классов. Выводы и рекомендации перечисленных исследований используются в практике подготовки будущих педагогов и психологического просвещения учащихся средней школы, в процессе повышения квалификации учителей.

Проведенный нами обзор диссертационных исследований позволяет заключить, что в изученный период развитие системы педагогического образования в Калининградском регионе происходило в условиях формирования (и утверждения) концепции педагогики индивидуальности. В целом второй период научной деятельности О.С. Гребенюка оказался инновационным. Это нашло свое выражение в следующем.

1. Впервые разработана концепция индивидуальности человека. Определены признаки индивидуальности и выдвинуто фундаментальное положение: индивидуальность человека может стать целостной, если создать предпосылки для гармоничного развития семи ее сфер - интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции. Категорию «индивидуальность» предложено считать педагогическим понятием.
2. Впервые разработана концепция педагогики индивидуальности, основной идеей которой стала мысль о формировании целостной индивидуальности как важной педагогической задаче. Педагогика индивидуальности включает представление о целях развития всех сфер, соответствующих принципах, системе средств и условий формирования индивидуальности.

Разработанные концепции вносят определенные изменения в педагогическую теорию: развитие индивидуальности рассматривается как необходимый компонент педагогического процесса, чего не было в отечественной педагогике.

Завершая анализ научной деятельности О.С. Гребенюка, следует отметить и его вклад в научный статус Калининградского государственного университета: в 1992 году по инициативе Олега Семеновича при кафедре педагогики и психологии была открыта аспирантура по педагогике, а в 1995 году – диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, бессменным руководителем которого он является по сей день. За время работы этих научных структур прошли обучение и защитили кандидатские диссертации свыше 70 человек – преподаватели вузов, учителя, директора школ. Олег Семенович ведет активную деятельность и как член других диссертационных советов, и как оппонент докторских диссертаций (Ярославль, Казань, Волгоград). В связи с этим необходимо признать, что и как ученый, и как научный руководитель Олег Семенович заслуженно пользуется большим авторитетом, признательностью и любовью своих учеников, коллег, почитателей.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

(Краткий обзор исследований школы О.С. Гребенюка)

Н.В. Андреева

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

В рамках концепции педагогики индивидуальности, разработанной профессором О.С. Гребенюком [1] и активно развиваемой его научной школой, особое место уделяется проблеме формирования учебной деятельности, так как именно по мере развертывания этого процесса происходит развитие индивидуальности студента, формирование основных его сфер.

В качестве средств формирования учебной деятельности отечественными учеными предлагаются следующие составляющие учебного процесса: познавательные задачи, учебные проекты, интерактивные формы и методы обучения, наглядные средства. В нашем диссертационном исследовании с использованием методов сравнительной педагогики были теоретически обоснованы и экспериментально выявлены развивающие возможности мультимедиа как дидактического средства. В процессе дальнейшего изучения возможностей компьютерных технологий в русле сравнительной педагогики наше внимание привлекла проблема формирования учебной автономии учащихся, которая в последнее время активно обсуждается в зарубежной педагогике. Такое внимание к данному вопросу не случайно, учитывая то, что в современной образовательной ситуации все более актуальной становится необходимость самостоятельного приобретения знаний, что предполагает осознанное целеполагание, планирование учебных действий обучающимися, выбор необходимых средств и способов решения конкретных задач, оценку результатов своей деятельности, рефлексия всей цепи действий по достижению определенной цели.

В своем развитом состоянии учебная автономия по основным аспектам сопоставима со сформированной учебной деятельностью в той ее форме, как она понимается в отечественной педагогической науке. Следовательно, можно предположить, что целенаправленное формирование учебной автономии с использованием мультимедиа будет способствовать развитию основных сфер индивидуальности обучающегося. Не останавливаясь в данной статье подробно на характеристике учебной деятельности и способах ее формирования (эти вопросы по-

дробно освещены в работах представителей научной школы профессора О.С. Гребенюка), попытаемся выявить сущность «учебной автономии» и определить роль мультимедиа в ее формировании, опираясь при этом на зарубежные источники.

Само понятие «учебная автономия» (learner autonomy), наряду с другими, является одним из ключевых в рамках общей парадигмы «ориентированного на учащегося» обучения (learner-centered education). Под «учебной автономией» понимается способность обучающегося выбирать само учебное содержание и способы получения знаний. При этом предполагается, что на занятии создается такая учебная среда, где обучающемуся предоставляется достаточная свобода выбора. [5, с. 307]. С точки зрения самих учащихся, как подчеркивает Grabbe [3], обучение наиболее эффективно и характеризуется высокой степенью мотивации, когда оно отвечает учебным стилям и стратегиям обучающихся. По мнению Murray [11] обучающиеся с развитой учебной автономией сами осуществляют контроль и несут ответственность за свое собственное обучение, принимая решения и делая выбор, при этом затрагиваются все аспекты процесса обучения – от постановки цели до самооценки. Учебная автономия, с точки зрения Little [8], это «способность к независимости, критической рефлексии, принятию решений и самостоятельным действиям».

Dickinson [4] выделяет пять основных черт, характерных для студента с высоким уровнем учебной автономии: 1. способность оценить изученное ранее; 2. умение формулировать свои собственные учебные цели; 3. способность выбирать и реализовать соответствующую линию поведения (стратегию); 4. умение контролировать как отдельные учебные действия, так и всю деятельность в целом; 5. умение корректировать способы решения учебных задач в случае их несоответствия или недостаточной эффективности.

Как любая способность человека, учебная автономия формируется на основе практики и может быть утрачена при отсутствии активности со стороны обучающегося. Обучающий должен стимулировать формирование учебной автономии студентов, предоставляя им возможность принятия ответственности за свое обучение. Иными словами, задачей обучающего является создание таких условий, где студенты могли бы самостоятельно осуществлять контроль над своим обучением, выбирать содержание и способы обучения, ставить учебные цели, планировать свои действия по достижению этих целей, вырабатывать стратегии для решения непредвиденных ситуаций, оценивать свою деятельность и, в целом, развивать в себе умения учиться на основе своего опыта [9]. При формиро-

вании учебной автономии отправным этапом обучающего должен быть анализ потребностей студентов с тем, чтобы в дальнейшем формировать соответствующую учебную ситуацию.

Holes разделяет мнение Little о том, что учебная автономия развивается на основе принятия обучающимся ответственности за свое собственное обучение [6; 8] таким образом, что обучение становится сознательным намерением. Однако обучающийся не может взять на себя ответственность за свое обучение до тех пор, пока он не будет иметь представления о том, что, почему и каким образом он пытается изучить. Студент должен проявить, по крайней мере, минимальную инициативу [8], которая придавала бы направленность всему процессу обучения. Кроме того, обучающийся должен уметь оценить свой прогресс и определить, насколько он приблизился к достижению поставленных целей. По мнению зарубежных исследователей, необходимость формирования учебной автономии основывается на теоретическом положении о том, что в ситуациях «формального» обучения именно рефлексия своей деятельности и самоанализ способствуют лучшим результатам в обучении.

Учебная автономия является неотъемлемым результатом эмпирического познания, познания окружающего мира вне учебной аудитории. Так, успех в освоении первого (родного) языка зависит от того, насколько самостоятельно им начинает пользоваться ребенок. Любой обучающийся имеет определенный опыт автономной (самостоятельной) познавательной деятельности, приобретенный в повседневной жизни, однако связь между процессом познания действительности и освоением учебного содержания не является непосредственной. Эмпирическое познание происходит неосознанно, непосредственно сопровождая жизнедеятельность человека, без какого-либо заранее разработанного плана, в то время как обучение в учебных условиях всегда является осознанным и требует иных средств постижения «описаний действительности» [7]. Следовательно, развитие учебной автономии и, в частности, способности к рефлексии, как ее центрального звена, также должно стать предметом целенаправленных усилий как обучающего, так и обучающихся.

Формирование учебной автономии выдвигает на первый план индивидуальность самого обучающегося и его определенную независимость, но отнюдь не означает его изоляции. Учебное познание подразумевает, по крайней мере, двух участников - обучающего и обучаемого. Более того, совместная учебная деятельность (collaborative learning) студентов также является продуктивной с точки зрения формирования учебной автономии. Таким образом, природа учеб-

ного познания, а, следовательно, и учебной автономии является социальной и основывается на взаимозависимости [9; 10]. Процесс обучения, с этой точки зрения, можно рассматривать как сотрудничество обучающего и обучающихся с целью построения знания.

Создание среды, способствующей формированию учебной автономии, становится одной из основных задач учебного процесса, и в частности обучения иностранному языку. Для решения данной задачи обучающий должен исходить из предыдущего опыта обучающихся, их интересов, эмоциональных, коммуникативных и учебных потребностей в целом. Как уже отмечалось выше, учебная автономия формируется тогда, когда обучающийся принимает на себя ответственность за свое обучение. Студенты овладевают иностранным языком, пытаются генерировать высказывания в рамках конкретной ситуации и согласно определенной коммуникативной цели. Иными словами, учебные действия по овладению иностранным языком должны быть максимально значимыми [6]. Сама же учебная деятельность должна быть основана на индивидуальности обучающегося и быть интерактивной, где студенты совместными усилиями создают свое учебное пространство.

Одной из дидактических возможностей компьютерных технологий, обладающих как адаптивным, так и интерактивным потенциалом, является то, что они могут способствовать развитию учебной автономии студентов. Программное обеспечение, предназначенное для использования в обучении иностранному языку и направленное на развитие учебной автономии, должно обладать следующими характеристиками:

- овладение обучающимся целевым языком, предлагаемым в программе, осуществляется на основе прямого контакта с широким спектром аутентичного материала с тем, чтобы обучающийся имел возможность выбора того материала, который соответствует как его личному интересу, так и уровню владения языком;
- выбор, предлагаемый в программе и являющийся ключевым аспектом интерактивности, должен быть значимым и подразумевать подлинное участие обучающегося, его сопричастность;
- учебное содержание должно передаваться такими средствами, чтобы обучающийся имел возможность осваивать его в своем собственном ритме, соответствующем его учебному стилю, и осуществлять контроль над своими действиями.

Сами особенности компьютерных программ учебного назначения, перечисленные выше, являются немаловажным фактором в формировании учебной автономии. Однако решающее значение в реализации учебно-педагогических целей на занятии с использованием компьютера играют дидактические условия применения данного средства. Только при соблюдении таких условий можно ожидать положительного педагогического эффекта от использования дидактического средства. Представляется, что предложенная нами модель практического освоения студентами учебной деятельности с использованием мультимедиа [2] может быть применена при целенаправленном формировании учебной автономии.

Таким образом, предпринятая в данной статье попытка выявления сущности «учебной автономии» и возможностей компьютера в ее формировании позволяет сделать следующие выводы:

- в своем развитом виде учебная автономия студента характеризуется такими особенностями, как самостоятельное целеполагание, самоконтроль, независимость в действиях, способность к самооценке и рефлексии, ответственность за свою деятельность;
- будучи по своим основным чертам сходной со сформированной учебной деятельностью, учебная автономия при условии ее целенаправленного формирования будет способствовать развитию индивидуальности студента;
- одним из средств формирования учебной автономии является мультимедийное программное обеспечение, предоставляющее обучающемуся возможность самостоятельного выбора учебного материала и способов работы с ним, а также контроля за своей деятельностью;
- одним из условий эффективного применения мультимедиа, направленного на формирование учебной автономии, является соблюдение определенных дидактических условий его использования, в частности, следование модели практического освоения студентами учебной деятельности с использованием мультимедиа.

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.
2. Клемешова Н.В. Формирование учебной деятельности студента с применением мультимедиа // Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе. Калининград, 2000.

3. Crabbe D. Fostering autonomy within the classroom: the teacher's responsibility // System 21/4, 1993. Pp. 443-453.
4. Dickinson L. Learner autonomy 2: learner training for language learning. Dublin: Authentik, 1992.
5. Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Ed. Johnson K. and Johnson H. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.
6. Holec H. Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon, 1981.
7. Laurillard D. Rethinking university teaching: a framework for the effective use of educational technology. London and New York: Routledge, 1994.
8. Little D. Learner autonomy 1: definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991.
9. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy // Perspectives, a Journal of TESOL-Italy – Vol. XXIII, № 2, 1997.
10. Mercer N. The guided construction of knowledge. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
11. Murray G. L. Autonomy and language learning in a simulated environment // System 27, 1999. Pp. 295-308.

Л.Г. Борисова

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Концепция педагогики индивидуальности трансформирует цели и задачи педагогики школы. О.С. Гребенюк сформулировал задачу *разработать проблему развития сущностных сил человека*. К таким проблемам относится и проблема формирования стиля учебной деятельности школьника, который выступает одним из условий его саморазвития и обеспечивает становление субъекта учебной деятельности в процессе обучения. Решение данной проблемы возможно в логике поиска ответов на вопросы: Какова сущность стиля учебной деятельности школьника? Что представляет собой процесс формирования стиля учебной деятельности школьника? В чём заключаются особенности процесса формирования стиля учебной деятельности школьника на конкретном уроке? Каковы особенности работы учителя по формированию стиля учебной деятельности школьника?

Прежде чем представить особенности деятельности учителя, обратимся к сущности исследуемых явлений. Сущность стиля учебной деятельности школьника - индивидуального способа протекания учебной деятельности - выявлена на основе положений об учебной деятельности как системе (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) и концепции индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.С. Мерлин). Компоненты стиля учебной деятельности (мотивационный, процессуальный и самостоятельности) обеспечивают способность школьника владеть мотивом учебной деятельности и способами решения учебной задачи. Стиль учебной деятельности школьника выполняет функции адаптации, интеграции, автономизации, рефлексии. Под формированием стиля учебной деятельности понимается создание условий, коррекции, функционирования индивидуального способа протекания учебной деятельности (особенности принятия решений, особенности целеполагания, планирования действия, осуществления исполнения действий, протекания процессов рефлексии, самоконтроля, самооценки).

Чем определяются особенности работы учителя по формированию стиля учебной деятельности школьника? Особенности работы учителя определяются сущностью формируемого качества. Целью формирования стиля учебной деятельности школьника является развитие самостоятельности, которая является основным условием творчества, формирующим стиль и проявляющимся в нём, и формирование у школьника приёмов общения, обеспечивающих диалогические сочетания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). Цели формирования стиля учебной деятельности школьника детерминируются типом стиля учебной деятельности и исходным уровнем сформированности его компонентов. Особенности работы учителя определяются тем, что на уроке одновременно необходимо формировать несколько типов стилей учебной деятельности школьника. Особенности работы учителя также определяются тем, что стиль учебной деятельности школьника формируется только в групповой форме работы. Таким образом, все выше перечисленные положения являются определяющими в работе учителя.

Так в чём же состоят эти особенности? Установлено, что формирование самостоятельности школьника в учебной деятельности связано с созданием условий для становления мотивационного компонента стиля (О.С. Гребенюк). Каковы особенности работы учителя при формировании мотивационного компонента стиля учебной деятельности?

Рассмотрим формирование мотивационного компонента у школьников всех стилей учебной деятельности. Как известно [2, с. 79-80], мотивационный компо-

нент стиля учебной деятельности включает систему целей, потребностей, мотивов учения и компонент целеобразования – интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный, волевой. Сформированность мотивационного компонента выражается в овладении школьником приёмами целеобразования. Типология стилей учебной деятельности школьника составлена нами с учётом ведущих мотивов учебной деятельности школьников: стиль «неадаптивный» – мотивы избегания трудностей; стиль «общительный» – потребность в общении; стиль «интеллектуал» – потребность познавательная; стиль «супер» – потребность в престиже; стиль «нестандартный ребёнок» – потребность в самореализации; стиль «самостоятельный» – потребность интеллектуальная; стиль «идеал» – потребность интеллектуальная, в развитии индивидуальности – и установлено, что ведущим мотивом для школьников всех стилей, кроме стилей «самостоятельный» и «идеал», является мотив вынужденности.

Как видим, потребности и цели школьников в учебной деятельности самые разные, что отражается на сформированности компонента целеобразования, для которого ведущей является интеллектуальная потребность – потребность в овладении способом получения знаний (представлена в стилях «самостоятельный», «идеал»). Соответственно, цели формирования мотивационного компонента направлены на формирование всех компонентов учебной деятельности у школьника стиля «неадаптивный», на развитие интеллектуальной потребности у школьников стилей «общительный», «супер», «интеллектуал» и стимулирование компонентов стиля у школьников стилей «нестандартный ребёнок», «самостоятельный», «идеал».

Для формирования мотивационного компонента необходимо развитие мотивационной, интеллектуальной, волевой, эмоциональной сфер, которые обеспечивают становление компонентов стиля. Средства формирования мотивационного компонента отбираются в соответствии с целями развития и уровнем сформированности компонентов конкретного стиля учебной деятельности. В соответствии с динамической структурой мотивации [3] при формировании стиля определяется, на каком этапе формирования мотивационного компонента необходима школьнику помощь учителя. Так, стиль «неадаптивный» – во всех ситуациях; стили «общительный», «интеллектуал», «супер», нестандартный ребёнок – при разработке целей совместной деятельности, выборе способов и средств достижения поставленных задач, организации продуктивного общения; стили «самостоятельный», «идеал» – в процессе самостоятельного достижения целей совместной деятельности, в организации самоконтроля и самокоррекции учебных

действий, при оценке процесса и результатов деятельности. Таким образом, в процессе педагогического взаимодействия учитель оказывает школьнику помощь исходя из целей формирования и в соответствии с мотивационной структурой учебной деятельности.

Какова роль учителя в формировании стиля учебной деятельности школьника? Как известно [1], творчество является характеристикой стиля деятельности и условием его развития. Поэтому особенности работы учителя по формированию стиля учебной деятельности школьника в учебном процессе связаны с созданием педагогических условий для формирования творчества. В педагогике индивидуальности [3] меняется менталитет учителя: со своей деятельности он переключается на деятельность учащихся, при этом он должен научить учащихся думать, как организовать взаимодействие в деятельности. Для решения этой задачи на уроке необходимо организовать возможность взаимодействовать. Исходя из принципов организации сложных систем, учителю необходимо создать такие условия для учащихся, при которых они должны научиться организовываться. Проиллюстрируем это положение формой организации учебного процесса на уроке. Рассмотрим особенности деятельности учителя в этой форме обучения. При размещении школьников в классе во время занятий необходимо исходить из критериев рабочего места для формирования стиля: самостоятельность (для творчества), принятие (для системы отношений), направленность на развитие (для способа осуществления деятельности) [1]; динамика мотивационных состояний [2]. Согласно приведённым критериям, оптимальный вариант размещения школьника в парах следующий: стиль «неадаптивный-1» – стили «интеллектуал», «нестандартный ребёнок», «идеал»; стиль «неадаптивный-2, 3» – стили «самостоятельный»; «идеал»; стиль «общительный» – стили «неадаптивный-1», «супер», «идеал», «самостоятельный»; стиль «интеллектуал» – стили «неадаптивный-1», «супер», «самостоятельный»; стиль «супер» – стили «нестандартный ребёнок», «интеллектуал», «самостоятельный», «идеал»; стиль «нестандартный ребёнок» – стили «идеал», «неадаптивный-1», «самостоятельный»; стиль «самостоятельный» – стили «интеллектуал», «неадаптивный-2,3», «нестандартный ребёнок», «общительный»; стиль «идеал» – стили «супер», «общительный», «интеллектуал», «нестандартный ребёнок». В представленных сочетаниях учитывается: уровень мотивации («сильный» активизирует работу в паре), направленность одного из пары на развитие (в способах действий), способность одного из пары строить продуктивные отношения (диалогическое общение), адекватность самооценки, которая обеспечивает успех в деятельности;

уровень тревожности (ведущий в паре или оба не имеет высокого уровня тревожности). Таким образом, размещение школьников в парах должно способствовать формированию стиля учебной деятельности школьника.

Как известно, на продуктивность работы школьника влияет окружение. Предложим схему размещения созданной пары относительно школьной аудитории: первая парта: стиль «неадаптивный-1» - обеднённые мотивы, уравновешенность в поступках, трудолюбие, закрытость, слабое проявление эмоций, патогенное мышление, заниженная самооценка; стиль «нестандартный ребёнок» - потребность в самореализации, гибкость ума, невнимательность, хаотичность, отсутствие трудолюбия, продуктивное общение, позитивная Я-концепция; вторая парта: стиль «супер» - социальный мотив, богатое воображение, стремление к признанию, стандартное мышление, низкий самоконтроль, неплодотворная ориентация; стиль «интеллектуал» - эрудиция, отсутствие трудолюбия, закрытость, отсутствие саморегуляции, неадекватная самооценка; третья парта: стиль «неадаптивный-3» - способность противостоять обстоятельствам; отсутствие интереса к учению, неприятие, нескритичность, патогенное мышление, несформированность саморегуляции, завышенная самооценка, отрицательная ориентация; стиль «самостоятельный» - целеустремлённость, продуктивное мышление, организованность, готовность к диалогу, самостоятельность; четвёртая парта: стиль «идеал» - мотивация достижения, самостоятельность, уравновешенность, организованность, потребность в самореализации; стиль «общительный» - связная речь, лёгкость в общении, нескритичность, неустойчивость интересов, неумение проектировать себя. Как видим, учебная пара способна к продуктивному диалогу. Помощь учителя необходима стилю «неадаптивный». Таковы особенности работы учителя по организации рабочего места для формирования стиля учебной деятельности школьника.

Следующая особенность работы учителя в работе с классом заключается в необходимости создать условия для развития каждого стиля. Рассмотрим особенности работы учителя с учебной парой. Если в паре есть стиль «неадаптивный», ведущая роль в формировании стиля учебной деятельности школьника принадлежит учителю и заключается в развитии познавательных потребностей, саногенного мышления. Если в паре представлены одинаковые стили учебной деятельности (учитель может специально сформировать такую пару), то создаётся возможность для развития (шлифовки) компонентов стиля: школьник с более высоким уровнем мотивации будет ведущим в паре.

Возможна проблема делового общения. Для того чтобы снять барьеры общения, необходимо выполнить такие приёмы. Формированию сотрудничества способствует работа школьника в динамических парах [4]. Прежде чем организовывать работу в динамических парах, необходимо научить школьника работать в статической паре: научить навыкам продуктивного общения и навыкам интеллектуального труда. Работа в статической паре применяется на начальных этапах формирования стиля учебной деятельности школьника и позволяет наряду с формированием компонентов стиля развивать у школьников навыки и приёмы взаимодействия: выработать такие элементарные умения, как совместное чтение теоретического материала, взаимодиктант, взаимоопрос, взаимопроверка. Применение работы в динамических парах даёт возможность на уроке трудиться всем учащимся. Эффективность урока возрастает за счёт того, что увеличивается время для активной работы учащихся. Принцип сотрудничества в процессе обучения становится ведущим: ближайшая цель каждого школьника – не только самому учиться, но и учить других. Это создаёт возможность для формирования стиля учебной деятельности.

Рассмотрим работу школьников в динамических парах. При изучении «сквозных» тем уже в 5-м классе после того, как школьники усвоили общие правила общения в статической паре, можно знакомить с работой в динамических парах. Так, изучение темы «Члены предложения» (6 часов) можно организовать в динамических парах, отводя в начале урока 10 минут на повторение орфографии. В течение урока, как правило, пятиклассник работает только с одной карточкой. В классе, где уровень воспитанности и культуры общения детей низкий, можно по этим карточкам работать в статической паре, затем обмениваться карточками с соседней парой. Для того чтобы помочь слабым учащимся, работающим в разных малых группах, можно выдать им карточки под одним номером, в то время как остальные школьники работают в динамических парах, учитель со «слабыми» «разучивает» теоретический материал, учит выполнять правильно задание. В случае необходимости можно вызвать всех работающих по карточке определённого уровня, чтобы предупредить ошибки на первом этапе работы с карточкой, исключить возможность искажения передачи темы. Таким образом, на первом этапе формирования стиля работа в динамических парах способствует формированию компонента целеобразования, навыков самоконтроля, воспитанию приёмов продуктивного общения.

Остановимся на работе со школьниками, имеющими высокий уровень сформированности стиля. Специфика педагогической деятельности в данном

случае заключается в постоянном стимулировании проявлений того или иного компонента стиля учебной деятельности школьника. Покажем, каким образом на уроке создаются условия для проявления процессуального компонента стиля учебной деятельности школьника. Так, на уроке применения знаний в незнакомой ситуации можно провести ролевую игру «Регламентированная дискуссия», предполагающую работу в малых группах (допустим, зачёт по теме). Консультанты (4 школьника стилей «идеал», «самостоятельный») принимают зачёт у учащихся, работающих в малых группах. Группа садится за стол к каждому из консультантов, и каждый школьник согласно очерёдности, указанной в карточке, отвечает на предложенный вопрос. Успех школьника зависит от умения решать учебную задачу, владеть навыком самоконтроля. В случае «неответа» (ответы обязательны для всех) выручает группа, что воспитывает чувство коллективизма, взаимовыручки и формирует навыки продуктивного общения. Данный вид организации учебной деятельности содержит возможность реализации школьниками всех стилей своих потенциальных возможностей. Таким образом, особенности учителя в процессе формирования стиля учебной деятельности школьника связаны с обеспечением способности учебной пары к сотрудничеству.

Выявленные и описанные особенности работы учителя по формированию стиля учебной деятельности позволяют оказать воздействие не просто на отдельные мотивы, интересы и стремления учащихся (или на их качества), а формировать потребность самостоятельно принимать решения, потребность в самооценке качества своего труда, стремление к ответственному и добросовестному отношению к выполняемому делу. Всё это обеспечивает становление индивидуальности школьника в процессе обучения.

Литература

1. Вачков И.В. Трёхмерная модель педагогического труда и типология учителей // Высшее образование в России. – 1998. - №3. – с. 36-43.
2. Гребенюк О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения труда у учащихся профессиональной школы: Дис. докт. пед. наук. - Казань, 1988. – 459 с.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Когда говорят о трудностях подросткового периода, имеют в виду обострившиеся противоречия между поведением подростка и внешним миром, прежде всего требованиями социального окружения. Но аналогичное обострение противоречий наступает и во внутреннем мире подростка, в его представлениях о себе и понимании себя. И то и другое приводит к острым или тягостным переживаниям. Существенное рассогласование между внешними условиями и требованиями, собственными возможностями (способностями, способами поведения) и изменившимися потребностями отражает состояние кризиса. Как показывает практика, современный старшеклассник не обладает конфликтологической подготовкой, которая позволяла бы ему, вскрывая сущность конфликта, видеть его истоки, содержание, ход развития, последствия и возможные способы его разрешения и на этой основе выстраивать взаимодействие с окружающими взрослыми (родители, учителя, другие взрослые). Возникло не до конца осознанное противоречие между нарастанием конфликтных ситуаций в окружающей школьника среде и недостаточной (или вообще отсутствующей) его подготовкой к их преодолению. Поэтому мы считаем, что современному старшекласснику необходимо овладеть системой конфликтологических умений, которые позволят ему творчески использовать конфликтную ситуацию, придать ей конструктивный характер.

Так что же такое «конфликтологические умения» и каков их состав? Под конфликтологическими умениями нами понимается владение системой психологических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности с помощью имеющихся у субъекта конфликтологических знаний.

В качестве методологической основы определения содержания и структуры конфликтологических умений старшеклассника выступает концепция педагогики индивидуальности О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк, а также положение о конфликтогенных свойствах в основных сферах индивидуальности в качестве показателей мотивации конфликта (Н.В. Самсонова) [4]. Данная концепция реализует идею человековедческой направленности во всех сферах жизнедеятельности, идею формирования человеческого в человеке, а не только и не столько личности и личностных качеств. Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предмет-

но-практической, саморегуляции и экзистенциальной. В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Поскольку именно потребности и производные от них трансформации - мотивы, интересы, убеждения, стремления, влечения, желания, ценностные ориентации и т.п. - представляют основу и движущую силу человеческого поведения, его побуждение и цель, эти потребности следует, по мнению психологов (С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов), рассматривать как ядро индивидуальности, как самую существенную ее характеристику [2; 3].

Приведем некоторые примеры выделенных нами согласно концепции педагогики индивидуальности конфликтологических умений в интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, и предметно - практической сферах, сфере саморегуляции.

В интеллектуальной сфере – комплекс когнитивных умений по диагностике и прогнозированию развития конфликта (умение определять природу, объект и оппонентный круг конфликта, тип оппонента и тип конфликта).

В эмоциональной сфере - умение управлять конкретными конфликтными эмоциональными состояниями (производить самонаблюдение с целью выявления собственного психофизического состояния в данной конфликтной ситуации, использовать психологическую защиту с целью снятия психического напряжения, устанавливать психологический контакт с оппонентом и др.)

В мотивационной сфере – комплекс регулятивных умений: умение актуализировать иницирующие конфликтные мотивы.

В предметно-практической – комплект коммуникативных и организационных умений: умения по предупреждению, моделированию и разрешению конфликта.

В сфере саморегуляции и экзистенциальной сфере: комплект регулятивных умений: умение соотносить объект конфликта с системой ценностных ориентаций; навык смыслоопределения конфликтной ситуации; умение совершать свободный выбор и нести за него ответственность; навыки анализа конфликтных ситуаций; умения критически осмысливать свое поведение.

Таким образом мы предполагаем, по мере овладения школьниками вышеописанными конфликтологическими умениями, жизнь подростка становится менее конфликтной, острой и тягостной. Сформулированные и структурированные по основным сферам индивидуальности конфликтологические умения представляют собой программу конфликтологической подготовки школьников, реализуемую в логике положения педагогики индивидуальности о развитии психики в единстве.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., ЮНИТИ, 1999.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.
3. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. Калининград, 1995.
4. Самсонова Н.В. Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов: Дис...канд. пед. наук. Калининград, 1995.

А.О. Бударина

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ В МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Развитие системы образования в настоящее время происходит в контексте мега-тенденций, к числу которых можно отнести становление гуманистического типа научно-педагогического сознания обучающего, ориентацию образовательного процесса на развитие не только познавательных, но и личностных возможностей обучающихся, интеграционный характер обучения. Гуманизация педагогического процесса и межличностных отношений определяет интерес исследователей к проблеме профессиональной коммуникативности и обуславливает требования к построению такого процесса обучения, в котором главный акцент ставился бы на формировании у обучающихся профессионально значимых коммуникативных умений и который мог бы способствовать высокому уровню развития основных сфер индивидуальности человека (О.С. Гребенюк).

Решение проблемы формирования профессиональной коммуникативности непосредственно связано с созданием специальной модели профессиональной коммуникативности, которая понимается как комплекс дидактических условий, целей и задач ее формирования. В качестве дидактических условий выступают принципы формирования профессиональной коммуникативности, которые придают целостность ее содержанию. Деятельность преподавателя, направленная на формирование профессиональной коммуникативности студентов в единстве с развитием сфер их индивидуальности, регулируется принципом выделения целей формирования профессиональной коммуникативности, принципом моделирования индивидуальности будущего специалиста, принципом интеграции,

принципом проблемности. При этом, интеграция обучения выступает и как путь, и как условие его осуществления, и способствует формированию коммуникативной компетентности профессиональной направленности.

В решении задачи формирования профессиональной коммуникативности реализация интеграционных связей обеспечивает более высокий уровень знаний, высокую степень владения материалом. Интеграция может рассматриваться как средство комплексного подхода в обучении, так как межпредметные связи приводят в действие все стимулы познавательного интереса, связанные с учебной деятельностью: вносят проблемность, разнообразят формы самостоятельной работы, побуждают к овладению новыми умениями [2]. Принцип интеграции предполагает, что чем выше уровень интеграции учебной и профессиональной деятельности, тем эффективнее формируются отдельные сферы и качества индивида, то есть закладываются основания для социализации студента. Другое свойство связано с неразрывностью формирования отдельных сфер и качеств личности между собой и с формированием индивидуальности и личности в их единстве (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк). Мы считаем, что если придать процессу обучения указанные свойства, то и формирование профессиональной коммуникативности будет происходить эффективно. Это значит, что формирование профессиональной коммуникативности должно происходить в единстве с формированием сфер индивидуальности студента. Индивидуальность рассматривается нами как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни. Это своеобразие определяется совокупностью черт и свойств психики, формирующейся под воздействием разнообразных факторов, обеспечивающих анатомо-физиологическую, психическую организацию любого человека. Мы определяем индивидуальность как обобщенную характеристику особенностей человека, устойчивая актуализация которых в ситуациях профессионального общения определяет стиль деятельности как личностное образование. Индивидуальность человека формируется в ходе саморазвития, самопознания, самореализации в различных видах деятельности. В формировании профессиональной коммуникативности учет индивидуальности означает раскрытие возможности максимального развития каждого студента, создание социокультурной ситуации развития, исходя из признания уникальности и неповторимости психологических особенностей человека.

Развитие индивидуальности студента выступает важнейшей задачей профессиональной подготовки специалиста. В процессе профессиональной подго-

товки происходит постепенное развитие психических свойств и качеств студента. Для повышения эффективности развития индивидуальности будущего специалиста важно иметь четкое представление об основных показателях, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Требования профессиональной деятельности отражаются в модели специалиста при формировании профессиональной коммуникативности в виде профессионально значимых задач и функций, что позволяет конкретно программировать деятельность преподавателя вуза по их обеспечению в индивидуальности студента. Моделирование индивидуальности при формировании профессиональной коммуникативности выступает важнейшей задачей профессиональной подготовки специалиста.

Моделирование ситуаций профессионального общения можно рассматривать как основу формирования коммуникативных умений профессиональной направленности. При этом моделирование должно отражать процесс решения коммуникативных задач, соотносящихся с ближними и дальними целями обучения, на основе которых формируются необходимые коммуникативные умения; позволять закрепить содержательные, вербальные, смысловые опоры профессиональной коммуникативности; развивать умения использовать разнообразные речевые средства в процессе интеллектуального общения профессиональной направленности. Следовательно, моделирование представляет собой всеобщий аспект познавательного процесса, проектирование определенной ситуации, отражающей фрагмент реальной действительности с определенными видами деятельности, конкретными действиями, направленными на овладение каким-либо способом деятельности, и является средством обучения и развития практических умений. Моделирование позволяет на примере аналогов профессиональной деятельности пооперационно и поэлементно отработать необходимые виды профессиональной коммуникативности с адекватным речевым оформлением и является фактором усиления познавательной активности студентов, профессиональной направленности обучения, обеспечивающего мотивационный настрой и способствующего развитию сфер индивидуальности. При выборе приоритетных составляющих обучающей модели, предпочтение следует отдавать ситуациям профессионального общения на основе фреймов и скриптов. Моделирование ситуаций профессионального общения является основой формирования специальных коммуникативно-интеграционных умений профессиональной направленности.

Интеграция обучения, а также принцип внутри- и междисциплинарной интеграции знаний обусловлены сложностью и многоуровневостью проявления

профессиональной коммуникативности. Только при условии синтеза, интеграции научных знаний о профессиональной коммуникативности рассматриваемый вид подготовки обеспечит глубокое знание ее сущности и проявления в обществе, в педагогических процессах, в самой индивидуальности студента. Использование принципа интеграции, как необходимого условия формирования профессиональной коммуникативности, позволяет активизировать имеющиеся у студентов знания специальных дисциплин и на их основе определить первоначальный профессиональный, терминологический уровень владения научным стилем изложения материала.

Для более детального раскрытия принципа интеграции обучения как одного из дидактических условий формирования профессиональной коммуникативности представляется необходимым проанализировать возможности реализации интеграционных связей языка специальности со специальными дисциплинами. Выделяют три возможных типа связи, раскрывающие суть взаимодействия языка специальности со специальными дисциплинами: связи по содержанию учебных дисциплин, связи по объектам обучения, связи по используемым материалам, приемам и средствам обучения [4]. Подход к установлению интеграции с позиции этих связей позволяет наметить общность приемов и методов обучения языку специальности и специальным дисциплинам, что будет способствовать формированию профессиональной коммуникативности студентов.

Процесс профессионально направленного общения на интеграционной основе должен представлять аналог процесса профессионального общения в естественных условиях или приближаться к нему. В рассмотрении проблемы интеграции через призму профессиональной коммуникативности мы придерживаемся данной точки зрения и предполагаем использование интеграционных связей в качестве взаимосвязи и взаимодействия мотивационной и содержательно-процессуальной сторон профессионально-направленной деятельности интеграционного характера. Такая деятельность направлена на углубление и расширение профессиональных знаний, развитие навыков обобщения научной информации, установление логических связей и причинно-следственной зависимости между предметами специальных дисциплин. С учетом данной направленности возможно формирование общепредметных умений профессиональной деятельности, что позволяет сделать вывод о возможности использования принципа интеграции в качестве одного из дидактических условий формирования профессиональной коммуникативности и решить следующие задачи: познакомить студентов с основными требованиями реализации интеграционных связей языка специ-

альности со специальными дисциплинами; определить группы необходимых коммуникативных умений интеграционного характера; моделировать ситуации профессионального общения интеграционной направленности для формирования профессиональной коммуникативности.

При решении данных задач, важное место отводится решению проблемы формирования коммуникативных профессиональных умений интеграционного характера. Приоритетным фактором овладения профессиональной коммуникативностью на языковых факультетах является рассмотрение ситуаций профессионального общения с опорой на фреймы и скрипты на языке специальности как средства приобщения к профессии. Поэтому основной акцент ставится на решение двуединой задачи: научить студентов языку специальности и через него приобщить будущих специалистов к основным требованиям формирования профессиональной коммуникативности.

Интеграционный характер обучения необходимо рассматривать как ступень дальнейшего развития речепонятийной базы студентов, как предпосылку для формирования интеграционных коммуникативных умений. Задачи профессионально ориентированного обучения определяются, в первую очередь, коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. В соответствии с этим положением интеграционный характер обучения языку специальности на основе ситуаций профессионального общения рассматривается как средство формирования коммуникативной компетентности профессиональной деятельности.

Успешность овладения коммуникативно-интеграционными умениями, в большей степени, зависит от соблюдения необходимых дидактических условий вспомогательного характера [3], а именно: уместное использование координационных форм обучения и методов презентации по другим дисциплинам; конкретизация целей и задач обучения и воспитания на основе реализации интеграционных связей; систематическое формирование содержательных и операционных знаний и умений по реализации интеграционных связей; рациональная реализация разнообразных средств усиления познавательной активности при проведении уроков интеграционного характера.

Таким образом, уровень интеграции учебной и профессиональной деятельности находится в прямой пропорциональной зависимости от эффективности развития сфер индивидуальности. Использование принципа интеграции позволяет познакомить студентов с основными требованиями реализации интеграционных связей языка специальности со специальными дисциплинами, определить

группы необходимых профессиональных коммуникативных умений интеграционного характера, моделировать ситуации профессионального общения интеграционной направленности для формирования профессиональной коммуникативности. Интеграционный характер обучения языку специальности способствует формированию интеграционных коммуникативных умений на основе интеграционных моделей профессиональной деятельности, и является средством формирования коммуникативной компетентности профессиональной деятельности. Формируемые на основе принципа интеграции коммуникативные умения рассматриваются как важная составляющая дидактической модели формирования профессиональной коммуникативности студентов. Интеграционные модели профессиональной деятельности в процессе обучения наполняются реальным содержанием профессиональной направленности и применяются при моделировании ситуаций профессионального общения.

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
2. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
3. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.
4. Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. Cambridge Teacher Training and Development. Series Editors: M. Williams and T. Wright. Cambridge University Press, 1991, 7th printing. - 1999. – 180 p.

Г.Г. Даниленкова

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин важно развивать у студентов педагогическое мышление, что невозможно сделать вне концепции педагогики индивидуальности. Авторы педагогики индивидуальности – профессора Т.Б. Гребенюк и О.С. Гребенюк – считают, что в основу преподавания психолого-педагогических дисциплин в вузах «...целесообразно положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке, а не только и не столько личности и

личностных качеств». Современная педагогика – в том числе и отечественная – перестала отвечать общественным потребностям сегодняшнего дня. Новые социально-экономические и политические условия требуют обновления мировоззренческих позиций как учителей, так и учащихся. Новая философия образования осознает необходимость заботы об экологии человека, об экологической среде обитания человеческой цивилизации. В этой связи следует особое внимание обратить на то, какие актуализируются сферы психического мира человека, взаимодействие которых образует грани разносторонности: мотивационная, интеллектуальная, предметно-практическая, эмоционально, волевая и сфера саморегуляции. Данное положение до сих пор не прорабатывалось в курсе психолого-педагогических дисциплин, его разработкой и внедрением в процесс преподавания занимаются представители научного направления, основанного О.С. Гребенюком. Без развития основных сфер индивидуальности, без индивидуального способа существования человеку сложно ориентироваться в постоянно меняющемся мире. В зависимости от того, какую область объективного мира познает человек, его мышление преобразуется в определенный тип. В этой статье мы хотим акцентировать внимание на педагогическом мышлении, которое возникает как профессиональная мыслительная способность воспитателя, позволяющая осмысливать, анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать воспитательную практику, создавать педагогические теории и концепции, делать методические открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять обучение.

Когда система устаревшего привычного мышления с его стереотипами установок, выводов, оценок, представлений, понятий взрывается и преобразуется, приводится в соответствие с логикой изменившейся жизни, возникает новая система установок, понятий, подходов, идей, теорий, концепций, т.е. образуется новое мышление. Новое педагогическое мышление возникает как результат противоречия: несоответствия устаревших, привычных, сложившихся в иных условиях педагогических представлений новым обстоятельствам и требованиям жизни. Оно представляет собой прорыв творческой, новаторской мысли сквозь заграждения сложившихся окостенелых схем и шаблонов, революционный процесс освобождения сознания и мышления от груза обветшалых императивов и догм, сковывающих воспитательные отношения и педагогическую деятельность. Одновременно новое педагогическое мышление раскрепощает духовные, интеллектуальные силы, направляет их на поиск научно достоверных, адекватных оценок изменившихся воспитательных обстоятельств, создание современных систем, подходов, структур, форм и методов эффективных педагогических дей-

ствий. Постоянному обновлению педагогического мышления, как главного условия совершенствования школьной практики, способствует создание педагогики индивидуальности, направленной на развитие сущностных сил человека, всех его сфер.

Развивая педагогическое мышление у студентов в курсе преподавания психолого-педагогических дисциплин, мы акцентируем внимание на необходимости знаний и о стилях мышления, т.к. эти знания снижают вероятность возникновения вражды между людьми как на уровне деловых, формальных, так и на уровне личных отношений. Стиль мышления представляет собой открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотивации до характерологических свойств).

Каждый из нас мыслит в рамках того стиля, который сложился у него в ходе жизни, часто полагая этот стиль единственно правильным. А некоторые вообще не могут представить себе, что можно по-другому размышлять, по-другому формулировать вопросы, принимать решения и т.п. В этой связи мы можем констатировать большое количество педагогических конфликтов, которых могло бы не быть, если бы учителя и преподаватели имели знания о стилях мышления.

Любой стиль должен обладать как бы встроенным в него механизмом самосохранения, иначе он перестанет быть стилем. Благодаря такому механизму всякий успех закрепляет привычные стратегии, навыки и схемы мышления и подтверждает для субъекта их ценность. Тогда как любой промах, вызванный, в частности, приверженностью к излюбленному стилю мышления, индивиды стараются оправдать или хотя бы объяснить обстоятельствами, ситуациями, судьбой, лишь бы только не менять себя. А это – показатель патогенного мышления, наличие которого затрудняет педагогическое общение. Следовательно, можно сделать вывод о том, что развитие саногенного мышления у преподавателя – первый шаг к личностному росту и развитию педагогического мышления.

Реальная педагогическая практика заставляет воспитывать саногенномыслящего учителя, который характеризуется следующим образом:

- имеет достаточно высокий уровень общего кругозора и внутренней культуры;
- обладает способностью к рефлексии на фоне глубокого внутреннего покоя;
- имеет достаточно высокий уровень сосредоточения и концентрации внимания на объектах размышления;

- знает природу конкретных психических состояний;
- умеет вовремя выполнять акт прекращения мышления;
- не имеет привычки ожидать неприятные ситуации, неудачи в будущем.

Развивая педагогическое мышление студентов – будущих педагогов мы акцентируем внимание на необходимости развития их рефлексии или самосознания. К сожалению, данные нашего исследования показали, что профессиональное самосознание у студентов пятого курса не обеспечивают того уровня сложности и интеграции самосознания, который отвечал бы требованиям педагогической деятельности учителя как субъекта управления учебной деятельности учащихся. Эти данные и заставили нас выделить признаки зрелости профессионального самосознания и совместно со студентами работать над их совершенствованием в ходе лекционных и практических занятий. К признакам зрелости профессионального самосознания мы относим:

- осознание учителем несоответствия между реальным и желаемым положением дел;
- объем и степень дифференцированности знаний учителем своих достоинств и недостатков работы;
- осознание трудностей в педагогической работе;
- степень соответствия оценки и самооценки различных сторон профессионально-педагогической деятельности.

Нами были определены условия, необходимые для развития профессионального самосознания и педагогического мышления, а именно: обращенность сознания учителя на себя как на субъекта профессионально-педагогической деятельности; постановка субъектно-ориентированных целей, т.е. целей саморазвития; привлечение для работы и самосознания профессионально-научной терминологии и понятий; интериоризация эталонных характеристик деятельности; способности к рефлексии; осознание трудностей в педагогической работе и их вербализация; обязательное использование коллективных форм деятельности; вовлечение будущих учителей в профессионально-нормативные отношения; организация исчерпывающей и своевременной обратной связи; формирование и наличие правильного оценочного отношения к себе.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

Развитие нового педагогического мышления возможно только в рамках новой педагогической теории, к которой, на наш взгляд, относится педагогика индивидуальности (О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк).

Студентам и учителям необходимы знания о стилях педагогического мышления, так как данные знания ведут к снижению уровня конфликтности. Развитие нового педагогического мышления возможно при условии саногенности мышления учителя. Развитию педагогического мышления способствует формирование у студентов–будущих учителей навыков самоосознания и саморефлексии.

Е.В. Журавская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ

Впервые научно-педагогическое определение понятия «экзистенциальная сфера» введено авторами концепции педагогики индивидуальности О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк [2, с. 277]. Их понимание экзистенциальной сферы тесно взаимосвязано с проблемой сущности человека, разрешением смысложизненных вопросов (вины и ответственности, решения и выбора, отношения человека к своему призванию и смерти и т.д.). Данная сфера выполняет функцию отбора идей, взглядов и ценностных ориентаций.

В педагогическом смысле экзистенциальная сфера обеспечивает развитие человека, его гармоничное отношение к себе и к другим. Она отвечает за нравственный выбор, который человек вынужден делать постоянно, находясь в различных жизненных ситуациях. Развитая экзистенциальная сфера помогает человеку совершать этот выбор с позиций справедливости, нравственности, честности, что, несомненно, позволяет ему оставаться *Человеком* всегда. Развитая экзистенциальная сфера помогает людям не только познать себя, но и реализоваться в соответствии со своими возможностями.

Люди с развитой экзистенциальной сферой обращают взор к тому, чего они могут достичь, кем они могут быть. Эти люди гибки, адаптивны, терпимы и непосредственны. Они открывают структуру своего опыта в процессе его переживания, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний. Это означает жить насыщенно, осознанно, полностью ощущать человеческое бытие.

Результаты педагогического исследования, проведенного автором в школах Калининградской области, показывают, что значительные изменения экзистенциальной сферы школьников происходят именно в старшем подростковом воз-

расте. Для старших подростков, например, особенно характерны углубленный самоанализ, самооценка всех своих качеств, способностей, поиск ответа на самые сокровенные и сложные вопросы жизни: для чего я живу, в чем смысл жизни, каково мое место в жизни, что я могу и т.д. Все это вызывает у старшеклассников стремление к самовоспитанию, которым они охотно, однако, порой, не достаточно умело занимаются. Школьникам старшего подросткового возраста часто требуется умелая и тактичная помощь школьного педагога и психолога, воспитателей и родителей.

Особенности развития экзистенциальной сферы старших подростков во многом связаны с особенностями протеканием психологических процессов детей этой возрастной группы. Центральный психологический процесс старшего подросткового возраста – формирование личной идентичности, чувства индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства [4]. В этот период в экзистенциальной сфере особенно заметны значительные перемены: усиливается склонность к самонаблюдению, застенчивость, эгоцентризм, снижается устойчивость образов «Я», несколько снижается общее самоуважение и существенно изменяется самооценка некоторых качеств [4].

Исследования показывают, что у старших подростков чаще, чем у детей других возрастов отмечается поведенческая конфликтность. Им кажется, что родители, учителя и сверстники о них плохого мнения, что они недооценивают их умственные способности, проявляют к ним излишнюю требовательность, предвзятое отношение. Многие старшие подростки зачастую испытывают депрессивные состояния, состояния абсолютного безразличия, озлобленности, «впадают в транс», не воспринимают критику, справедливые требования и упреки старших.

С переходом из подростковой фазы развития в юношескую положение меняется соответственно в лучшую сторону. Снова происходит рост самоуважения, ослабевают застенчивость, устойчивее становятся самооценки. Вот почему именно старшую подростковую среду можно считать наиболее универсальным и показательным полем научно-педагогического исследования, а также развития экзистенциальной сферы человека.

Сформулированные выше положения позволяют с позиций концепции педагогики индивидуальности определить *педагогическую цель* развития экзистенциальной сферы старшего подростка. По мнению автора, этой целью должен быть гармонично развитый человек, способный с позиций нравственности, справедливости, честности решать различные проблемные ситуации морального вы-

бора в своей жизни и деятельности, в отношениях со сверстниками, младшими, старшими, учителями, воспитателями и родителями.

Подход, определяемый авторами концепции педагогики индивидуальности к достижению идеальной цели развития экзистенциальной сферы старшего подростка, предполагает решение двух групп педагогических задач:

Первая группа связана с созданием условий для формирования представлений идеального порядка в интеллектуальной сфере.

Вторая – связана с созданием условий для формирования навыков социального взаимодействия в мотивационной, эмоциональной, волевой и предметно-практической сфере а также сфере саморегуляции.

Ведущими выступают задачи, направленные на способность индивида к жизненному самоопределению: побуждение к осознанию смысла и цели жизни; раскрытие смысла жизни, стимулирование поиска ответов на вопросы: каким быть, как жить, какие идеи исповедовать, во что верить, каким нормам следовать, на что ориентироваться; побуждение к сознательному выявлению и утверждению собственной позиции в проблемных ситуациях.

Отличительная особенность экзистенциальной сферы старшего подростка заключается в наличии сформированных и развитых жизненных позиций, имеющих признаки плодотворной ориентации. Поэтому и в содержании цели и задач нашли отражения сформулированные положения о развитии признаков (привычки, способы мышления и поведения) принца и изживании признаков позиции лягушек.

Содержание представленных выше целей и задач формирования экзистенциальной сферы старшего подростка позволяет предполагать, что в результате их реализации может быть воспитана нравственная личность, с присущими ей этическими чертами, выражающими отношение индивида к другим людям.

Решение задач развития экзистенциальной сферы старших подростков осуществимо путем отбора и применения соответствующих *педагогических средств*. К ним можно отнести: 1) содержание учебного материала; 2) методы и формы обучения и воспитания, включающие в себя постановку проблемных ситуаций нравственного и этического характера; 3) межличностные отношения в учебной группе.

Содержание учебного материала имеет объективные возможности развития экзистенциальной сферы школьников старшего подросткового возраста. В его состав входят: содержание предметов гуманитарного цикла, используемое в качестве образца плодотворной ориентации в жизни, способности «проектиро-

вать себя», наличия жизненной позиции «принца»; содержание реальных жизненных ситуаций учащихся, используемое в качестве учебного материала; биографический материал, лежащий в основе факультативных занятий.

Методы обучения, общения, воспитания также оказывают значительное влияние на развитие экзистенциальной сферы старших подростков. К таким методам могут быть отнесены проблемные ситуации, приемы аттракции, убеждение, положительный пример, упражнение, одобрение, осуждение, требование и контроль, переключение. В процессе формирования экзистенциальной сферы целесообразно использование комплексных методов. Такими методами могут быть познавательные внутренние нравственно-конфликтные ситуации в условиях учебно-игровых дискуссионных форм обучения, а также реальные жизненные ситуации, преобразованные учителем в проблемные. В процессе преобразования возникшая стихийно жизненная ситуация переводится в проблемную ситуацию, в которой в результате ее предварительного анализа формулируется задача (проблема) в собственном смысле этого слова.

Следующая группа средств – это, прежде всего, *оперативные педагогические средства*, помогающие устранить возникший эмоциональный дискомфорт, достаточно быстро снять напряжение в отношениях, способствующие сохранению контакта между учащимся и учителем. К ним относятся общеизвестные и широко практикуемые средства психотехники, а также вербального и невербального общения.

Основная задача педагога - помочь ребенку в его развитии. Исходя из этого, педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сфер его индивидуальности. Воздействия педагога, направленные на воспитание человека, призваны вызвать соответствующее ему действие, направленное на самовоспитание. Отсюда следует, что методы воспитания бинарные. Бинарные методы воспитания предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания». Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого школьника должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно.

Педагогическая практика в старших классах школ города Калининграда подтверждает полезность использования в работе с детьми упражнения по формированию у них способности к суждениям на основе принципа справедливости, путем решения моральных дилемм Л. Кольберга. Соответствующий методу дилемм метод самовоспитания представляет собой рефлексия, означающую процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти.

О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк [2] разработали методику решения моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы. В педагогической практике выделяется пять основных характеристик дилемм [2, с. 294-295]. Они должны: 1) иметь отношение к реальной жизни учащихся; 2) быть по возможности простыми для понимания; 3) быть не законченными; 4) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать на выбор учащимся варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?».

Методическую реализацию изложенных выше подходов можно найти в работах профессора Н.Е. Щурковой. В методическом материале «Собрание пустых дел» [5] автор предлагает использовать новые формы групповой работы с детьми, в которых прослеживается идея жизни, достойной человека. В нем, по утверждению автора, сокрыто «новое педагогическое мышление», в основе которого лежат философские представления о человеке, смысле жизни, счастье, свободе, совести, воле, долге, чести и на таких общих характеристиках достойной человека жизни, как Добро, Истина, Красота» [5, с. 3]. Наиболее изученными и разработанными Н.Е. Щурковой выступают средства формирования таких компонентов экзистенциальной сферы, как целей и смысла жизни. Работы Н.Е. Щурковой демонстрируют уровень достижения обозначенных компонентов. Вместе с тем жизненные позиции индивида здесь остаются без достаточного внимания. Преобладают групповые формы педагогической работы с детьми, целостная же система средств развития экзистенциальной сферы старшего подростка не разработана. Индивидуальные упражнения в силу явно выраженного субъективного начала описываются и используются в практике недостаточно, хотя отдельные разработки заданий и упражнений по формированию жизненных позиций у школьников в педагогической литературе описаны, а их содержатель-

ный уровень достаточно высок [1]. Таким образом, есть основание утверждать, что в теории и практике педагогической деятельности существует реальное противоречие между необходимостью развития экзистенциальной сферы старших подростков и неготовностью педагогической науки и практики к реализации данной педагогической задачи в условиях образовательного учреждения, не разработанностью соответствующего научно-методического обеспечения.

Проведенный анализ научной литературы и педагогической практики в школах Калининградской области позволяет выдвинуть научное предположение о том, что развитие экзистенциальной сферы старшего подростка может быть педагогически эффективным, если разработать критерии, принципы отбора соответствующего учебного материала как педагогического средства развития экзистенциальной сферы и выявить условия его применения, при этом содержательная часть процесса обучения будет ориентирована на общечеловеческие ценности, а формы и методы направлены на развитие экзистенциального начала в деятельности школьников, то это позволит развивать экзистенциальную сферу школьников в единстве с развитием интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и предметно-практической сфер а также сферой саморегуляции, так как в этом случае будет развиваться адаптивность, аутентичность, идентичность, критичность мышления и уверенность в себе, умение управлять своими физическими и психическими состояниями. Разработке данных проблем посвящено проводимое мною научно-педагогическое исследование.

Литература

1. Битинас Б.П. Мой мир и я. - М., 1993.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. - Калининград, 2000.
3. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
5. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел: Методический материал для работы с детьми. - М., 1994.
6. Щуркова Н.Е. «Философия жизни» в школе: Методические материалы к учебному курсу человековедения. - М., 1994.
7. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П. Новые технологии воспитательного процесса. - М., 1994.

МОТИВАЦИЯ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Одной из основополагающих идей концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк) является педагогическое наполнение идеи полимотивации поведения и деятельности индивидуальности, суть которого заключается в необходимости выстраивать какую-либо, формирующую или корректирующую, педагогическую работу на основе выявленных мотивационных тенденций. Это положение выступало базовым для нашего исследования в области военной педагогики. На материале педагогической работы в частях ВМФ РФ обоснована актуальность исследования проблемы делинквентного поведения военнослужащих. Рассмотрена сущность и содержание мотивация делинквентности военнослужащих по призыву.

Исследование проблемы делинквентного поведения военнослужащих по призыву представляет особую актуальность. Это обусловлено в значительной мере ее недостаточной изученностью в научной литературе, ухудшением качества призывного контингента, изменениями в сознании и системе ценностей, взглядах и мотивации поведения современной молодежи, а также необходимостью пересмотра доминирующих задач педагогической деятельности адекватно новым для нашей страны и Вооруженных Сил РФ социальным отношениям. Психолого-педагогические, социологические исследования, проводимые, в том числе и в Вооруженных Силах РФ фиксируют ощущение смыслоутраты, “экзистенциального вакуума”, присущие больше молодым людям, чем старшему поколению. Отказ от традиций не может не порождать интенсивного распространения ощущения бессмысленности [8, с. 25-58], проявления агрессивности, антисоциального поведения, вандализма, рост преступности.

Подобные тенденции массового молодёжного сознания оказывают существенное негативное влияние на морально-нравственный климат в воинской среде. В этой связи все большее значение приобретает необходимость повышения эффективности педагогической деятельности по предупреждению конфликтных ситуаций во взаимоотношениях среди военнослужащих, разнообразных эмоциональных напряжений, а также профилактика происшествий, преступлений и других видов отклоняющегося поведения в специфических условиях воинского коллектива.

Опираясь на положения педагогики индивидуальности, автор рассматривает делинквентное поведение военнослужащих как сложное многофакторное явление, изучение которого требует современных представлений о системных вероятностных процессах.

Сущность каждого поведенческого акта определяется его местом в общей структуре поведения человека. В процессе индивидуального развития поведенческие системы трансформируются в сложный комплекс индивидуальной поведенческой стратегии и образуют *поведенческий тип личности*. Поведение человека детерминировано, закономерно обусловлено системой порождающих его факторов. Традиционно эти факторы подразделяются на две группы - социальные (этос) и биологические (сома). Однако педагогический анализ многочисленных форм проявления отклоняющегося поведения приводит к необходимости вслед за педагогами-новаторами, авторами концепции педагогики индивидуальности разрешать вышеозначенную проблему в ином, системно-интегрированном плане. В дилемму - социальное или биологическое целесообразно ввести системообразующий фактор, третью грань - "индивидуальностное" (психика). И, таким образом, весь комплекс проблем детерминации делинквентного поведения человека можно обозначить как социо-индивидуальностно-биологическую детерминацию. При этом срединное положение фактора "индивидуальностное" означает его интегрирующую функцию в отношении как социального, так и биологического фактора. Для целостного понимания делинквентности в поведении военнослужащего необходимы все три подхода, т.е. постоянное вычленение в каждом человеке названных выше граней [6, с. 80; 53, с. 311-312].

С учетом новых подходов педагогики индивидуальности происходит корректировка и переориентация воспитания на развитие творческой личности, способной занять достойное место в обществе. При исследовании делинквентного поведения военнослужащих автор исходит из психологической структуры деятельности человека [7]. Отказ от взгляда на мышление человека как на источник и движущую силу его деятельности, признание потребностей исходной причиной человеческих поступков представляет начало подлинно научного объяснения поведения людей. Поскольку именно потребности и производные от них трансформации – мотивы, интересы, убеждения, стремления, желания и ценностные ориентации представляют основу и движущую силу человеческого поведения, его побуждение и цель, эти потребности следует, по мнению психологов (С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов), рассматривать как ядро индивидуальности, как самую существенную его характеристику. Таким образом, мотивация [4,

с. 102] является важнейшей характеристикой любой деятельности (поведения) человека.

Вместе с тем, анализ научно-педагогической литературы и педагогической практики показывает, что мотивация делинквентного поведения военнослужащих по призыву в педагогическом аспекте исследована не достаточно: она не выделена как определенный вид мотивации, не рассматривается как педагогическая категория, не исследуется как компонент педагогического процесса. В связи с этим можно выдвинуть предположение, что для повышения эффективности педагогической профилактики отклоняющегося от правовых норм поведения в педагогическом процессе наряду с другими видами мотиваций [1, с. 79-80] необходимо учитывать мотивацию делинквентного поведения (мотивацию делинквентности).

Под мотивацией делинквентности автор понимает связанные с делинквентным поведением потребности, мотивы, цели, позволяющие индивиду не совершать правонарушения (конструктивная мотивация делинквентности), способствующие эффективному разрешению, преодолению противоправных поведенческих ситуаций (непродуктивная мотивация делинквентности) или вовлекающие его в делинквентное поведение, совершение правонарушений (деструктивная мотивация делинквентности).

Следовательно, мотивацию делинквентного поведения можно рассматривать в качестве фактора, регулирующего поведение человека в отношении норм права, приводящего к отклонению от норм законосообразного поведения, совершению правонарушений, конфликту с законом и обществом. Все это ориентирует педагогов на углубленное изучение поведенческого механизма воспитуемых. В самой общей форме генезис делинквентного поведения по аналогии с законосообразным [5, с. 119] можно представить в виде следующей цепочки взаимосвязанных элементов: потребности - интересы - мотивы - возможности - объекты - цели - средства - поступок - результат. Однако, в данном случае элементы цепочки - все или некоторые из них - деформированы, изменены неблагоприятным, в педагогическом смысле, образом. Эта деформация может быть глубокой или поверхностной, относительно закономерной для данного индивида (коллектива) или случайной, обратимой или необратимой. Соответственно и делинквентное поведение, которое является результатом такой деформации, может быть предотвращено с большей или меньшей степенью вероятности путем использования разнообразных методов, приемов и средств педагогического воздействия.

Таким образом, автор разделяет позицию представителей концепции педагогики индивидуальности о том, что основой, системообразующим фактором и причиной любой поведенческой деятельности человека (в том числе противоправной) является мотивационная сфера. Ее искажение ведет к формированию искаженных (дисгармоничных и деформированных) систем потребностей индивида, которые в свою очередь и порождают поведение, вступающее в конфликт с законом (правовой нормой).

Как показало проведенное автором исследование, при дисгармоничной системе нарушается соотношение потребностей: например, когда материальные потребности подавляют духовные, потребности в самоутверждении берут верх над потребностями в знании и творчестве и т.д. Это обстоятельство может сыграть отрицательную роль (т.е. стать причиной) в будущем противоправном поведении. Так при изучении индивидуальностно-личностных качеств военнослужащих по призыву Балтийского флота, совершивших различные правонарушения в 1998-2001 г.г., в 39% случаев была отмечена недоразвитость (подавленность) интеллектуальной сферы, ярко выраженное патогенное мышление, бедность духовных интересов, в 48% - конфликтность, недобросовестность, неспособность контролировать и управлять своими эмоциями и поведением, неадекватная самооценка, низкий самоконтроль. Только 5 - 10% из числа обследуемых военнослужащих иногда читают газеты и журналы, менее 15% - художественную литературу.

На основе нарушения гармоничного соотношения между потребностями разных видов может произойти дальнейшая их деформация, при которой одна или несколько потребностей получают явно преувеличенное - гипертрофированное значение или становятся извращенными - материальная потребность превращается в жадность, потребность социального общения подменяется мстительностью, агрессивностью и т.д. Реализация такого рода деформированных потребностей военнослужащих уже более тесно связана с делинквентным поведением: патология в сфере сознания достаточно последовательно ведет к патологии во внешнем поведении. Как показало исследование, в основе 65% случаев неуставных отношений между военнослужащими по призыву лежали деформированные, в том числе извращенные потребности. Педагогическое исследование военнослужащих по призыву ВМФ РФ, совершивших такие правонарушения, как телесные повреждения, хулиганство, нарушение уставных правил взаимоотношений и т.д., проведенное автором в 1998 - 2001 г.г., показывает, что большая часть из них связана со стремлением к реализации деформированных социаль-

ных потребностей. Среди них: стремление к самоутверждению - 25%; стремление к насилию над окружающими - 42 %; стремление властвовать - 7 %; эгоцентризм - 6 %; стремление к превосходству над окружающими - 10 %. Из деформированных потребностей, лежащих в основе мотивационной сферы человека, вытекают и противоправные цели его поведения. Так, в 68% случаев военнослужащие по призыву, совершившие различные правонарушения, стремились к установлению отношений авторитарной власти над сослуживцами (подчинения, превосходства и страха), 10,7% из них были честолюбивыми, агрессивными; 18% руководствовались мстостью и озлоблением; 26,8% могут быть охарактеризованы как ярко выраженные индивидуалисты.

Деформированные потребности обуславливают делинквентное поведение потому, что стремление к их удовлетворению вступает в конфликт с законом, нормой права. И такие конфликты вполне объяснимы, потому что деформированные потребности противоречат образу жизни большинства людей, они не могут поощряться общечеловеческой моралью, а их осуществление вызывает естественное противодействие со стороны граждан, государственных органов и общественных организаций.

Деформация в мотивационной сфере рассматривается автором исследования как опасный и тяжелый симптом, свидетельствующий о серьезных недостатках в воспитательной работе, развитии индивидуальности и формировании личности военнослужащего по призыву. Вместе с тем деформацию нельзя расценивать как необратимый процесс. Во-первых, в системе потребностей человека обычно имеются и нормальные элементы, опираясь на которые можно исправить и перевоспитать правонарушителя. Например, среди мотивов делинквентного поведения военнослужащих по призыву, как показало исследование, есть и такие, как желание “показаться смелым” (23,7%), жажда приключений (2,1%) и др. Во-вторых, даже извращенные потребности могут быть исправлены, переформированы при длительном и целенаправленном педагогическом профилактическом воздействии.

Проведенное педагогическое исследование позволило выявить условия, способствующие формированию конструктивной мотивации делинквентного поведения военнослужащих по призыву. Основными из них являются: педагогическая диагностика деликтогенности (т.е. совокупности признаков свойств мотивации делинквентного поведения в основных сферах индивида) в поведении военнослужащих по призыву; развитие деликтогенности военнослужащих по призыву с использованием адекватных педагогических средств.

Обобщив имеющиеся в теории и практике взгляды на профилактическую работу с правонарушителями, можно сделать вывод, что мотивация делинквентного поведения военнослужащих по призыву будет конструктивной, если в качестве основных *педагогических средств* ее формирования используется: целесообразное применение методов, тормозящих развитие отрицательных и стимулирующих развитие положительных индивидуально-личностных качеств военнослужащих; смещение акцентов с общей профилактики на индивидуально-профилактическую работу с военнослужащими по призыву; организация досуга военнослужащих по призыву; индивидуально-психологическое консультирование военнослужащих, склонных к делинквентному поведению; сочетание адекватных и оптимальных способов педагогического воздействия.

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. /Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. - С. 28-30, 79-80, 311-312
2. Гребенюк О.С. Вопросы мотивации учения в системе методов обучения. //Вопросы совершенствования форм и методов общеобразовательной подготовки в средних ПТУ. - М. АПН СССР, 1980. – С. 98-111.
3. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. Курс лекций. /Учебное пособие для вузов. – Калининград.: КГУ, 1995. – С. 93, 94.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1972. - 575 с
5. Лунеев В.В. Системный подход к изучению мотивации преступного поведения. //Вопросы борьбы с преступностью. - М.: Просвещение, 1970. – С. 119.
6. Обухова Л.П. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. – С. 80.
7. Рубинштейн С. В. Основы общей психологии: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 488 с.; - Т. 2. - 1989. - 328 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. – С. 25-58.

И.Б. Морозли

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Можно сказать, что Вы потеряли
немного, а можно сказать, что – все.
Что именно?
Индивидуальность!»
(диалог из к/ф «Старшая сестра»).

В условиях революционно-меняющейся действительности, отступает на второй план, так называемая «традиционная» система обучения с ее репродуктивным характером; вербализацией, как основой обучения; доминирующей ролью учителя в учебно-воспитательном процессе; единой «планкой» знаний по всем предметам и для «гуманитариев» и для «математиков». На авансцену педагогического процесса выходят технологии, в которых акценты смещаются в сторону учащегося, и он становится субъектом учебного процесса. А сам учитель из учителя – «транслятора» преобразовывается в учителя – «фасилитатора». Его задача - организация учебного процесса, в котором учащемуся отводится активная и инициативная роль; происходит включение и расширение личного опыта ребенка, а не только вербальное приобщение к опыту других; достигается оптимальный баланс между знаниями, значимыми для общества и для конкретного человека. Другими словами, становится актуальной проблема формирования и развития индивидуальности ребенка.

Теоретические основы учения о развитии индивидуальности учащегося и практические подходы к решению этой проблемы содержатся в концепции педагогики индивидуальности О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк. Осуществлять воспитание человека, согласно этой теории, значит, «развивать в определенной мере все сферы индивидуальности» [2; с. 38]: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, экзистенциальную, предметно-практическую и сферу саморегуляции. Такой подход позволяет решать задачи развития человека:

- преодоление социального начала, инфантильной привязанности, детскости;
- освобождение от давления авторитетов, свободный поиск и выбор цели и средств жизнедеятельности; желание принять ответственность за свою жизнь на себя;
- научение человека иметь дело с реальностью. Это связано с формированием отношения к окружающему миру [2].

Каким образом можно применять идеи педагогики индивидуальности на уроках математики? В своей работе основные усилия я направляю на развитие мотивационной сферы, которая является ядром индивидуальности, и развитие эмоциональной сферы, так как научение через переживание более важно, чем накопление информации. Мотивационная и эмоциональная сферы сопровождают деятельность на всем ее протяжении, в то время, как остальные сферы индивидуальности включаются на отдельных этапах. Поэтому тремя «китами» считаю познавательный интерес, эмоционально-положительное отношение к учению и мотивацию достижения. Формирование и развитие выбранных сфер стремлюсь осуществить на основе потенциала, заложенного в содержании учебного материала, в средствах и методах его подачи; в использовании проектного обучения.

Как реально это осуществляется? Во-первых, изучение каждой темы мы начинаем с экскурса в историю. «Предмет математики настолько серьезен, что полезно не упускать случаев делать его немного занимательным», - сказал О. Паскаль. Я стремлюсь «очеловечить» математику, рассказывая о людях и обстоятельствах, способствовавших открытию; оживить абстрактные конструкции, интегрируя различные области знаний, используя большое количество образных примеров, ситуаций из жизни, наблюдений за природой для стимуляции креативного мышления на основе идентификаторов и ассоциативного мышления. Такие приемы способствуют пробуждению интереса, который укрепляет мотивацию учения. Пусть будущего биолога на уроке математики заинтересует вопрос: «Почему пчелы строят соты в виде правильных шестиугольников? И как они научились это делать?» А художница поймет, что без «золотого сечения» ей не обойтись. И будущий юрист осознает, что логика геометрии – краеугольный камень в цепи расследования уголовного дела. Пусть ребята поймут, что все в мире взаимосвязано, а знания делают ее интереснее.

Во-вторых, задания подбираются в соответствии с зонами актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский), четко определяется тот уровень, который посилен ребенку для самостоятельной работы и тот, который он может достичь в сотрудничестве с одноклассниками и учителем. Учебные задания – это своего рода «барьеры», которые Р.Х. Шакуров советует ставить в соответствии с маятниковой системой при оптимальной частоте колебаний. Не следует стремиться, чтобы все задания ребенок мог сразу выполнить. Полезно, чтобы иногда его постигала неудача. Пусть действует принцип «шаг назад, два шага вперед». При этом вызванная барьером потеря компенсируется последующим приобрете-

нием. «Такая динамика тоже сопряжена с радостью – небольшие огорчения лишь оттеняют и усиливают последующую радость» [4; с. 61]. Маятниковые барьеры – важные факторы поддержания бодрости, а в мягких вариантах – радостного настроения. Следует учитывать, что непреодолимое препятствие ведет к ослаблению мотивации, гасит, прежде всего, ее эмоциональную составляющую. Поэтому учителю-фасилитатору необходимо уметь ставить перед учащимися препятствия – барьеры, покорение которых обеспечивало бы достаточную крутизну восхождения. Большой резкий прирост результатов вызывает восторг, а маленькие шажки радуют чуть-чуть. Особенно много радости приносит ситуация, когда ребенок долго пытается преодолеть препятствия, прилагая для этого большие усилия. В процессе такой деятельности возникает чувство, что вот он – момент истины. Мобилизуются все внутренние ресурсы. И вдруг – прорыв! И взрыв ликования! Сколько раз бывало на уроке: ребята «пыхтят» над непростым заданием и вдруг кто-то подпрыгивает и кричит: «Ура! Получилось!». Вот оно счастье. После таких моментов и появляются внутренние мотивы учения. Но какой сложности должны быть учебные задачи? Если бы барьеры падали сами собой, то радости от этого было бы мало. Поэтому нужно выстраивать такую цепь учебных задач, чтобы решение их было не слишком доступно, так как легкость, как и чрезмерная трудность, разрушает интерес к объекту. В классном коллективе сходятся дети с разными индивидуальными качествами и свойствами, работающие с разной скоростью и даже идеально выстроенный урок может быть провален, если каждый ребенок не получает эмоциональную подпитку. Сделать это можно разными способами. Например, так: успех каждого учащегося и сильного и слабого можно оценить с помощью простого игрового приема – накопления звездочек с последующим получением отличной оценки за каждые 5 штук. Все дети раньше или позже получают свою заслуженную «5», добиваясь локального успеха на конкретных этапах изучаемой темы. А на фоне эмоционально-положительного состояния будет крепнуть уверенность в своих силах, и внешняя мотивация со временем перерастет во внутреннюю.

В-третьих, каждый человек вправе организовывать и планировать свою деятельность, поэтому учителю остается только руководить и направлять ее. Вот уже несколько лет я использую карты ученика и учителя, составленные по технологии академика В.М. Монахова. Они дают возможность перераспределять нагрузки самими учениками в соответствии со своими ближайшими планами; создают комфортную обстановку сотрудничества для ученика и учителя; снижают тревожность ребенка с помощью указания конечных и промежуточных ре-

зультатов, которые необходимо достичь по изучаемой теме. Все задания на уроке и дома разбиваются на три уровня: «стандарт», «хорошо» и «отлично». Это позволяет учащимся оценивать свои знания и предоставляет право выбора уровня, характеризуя стремление к познанию, формируя адекватную самооценку, мотивацию достижения и ответственность за свой выбор.

В-четвертых, огромный потенциал для развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности учащихся заключен в проектном обучении. Его общий принцип заключается в установлении связи учебного материала с непосредственным жизненным опытом ребенка, его деятельностью в практических заданиях (проектах), расширяющих этот жизненный опыт. Сегодня этот метод активно возрождается, и слова Л.С. Выготского, пройдя сквозь десятилетия, звучат необыкновенно актуально: «...Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Ребенок в конечном счете воспитывается сам. В воспитательном процессе личный опыт ученика представляет собой все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам. В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика» [1; с. 51]. Мы с ребятами выполняем проекты, которые согласно типологии, введенной Е.С. Полат [3], относятся к долгосрочным, средней продолжительности и краткосрочными.

Остановлюсь на одном проекте, целью которого было показать целостность и неделимость мира вообще и мира знаний в частности. Продолжался он в течение всего учебного года. На первом этапе ребятам было предложено из газет, книг, телепередач и на основе личного опыта накопить не менее 10 «идей» – примеров использования математических знаний. Этот этап носил информационный характер. К определенному времени конверты с «идеями» были сгруппированы у координатора (в данном случае – учителя), который на основе собранного материала сформулировал около тридцати тем. В конце этого этапа прошел аукцион «идей», целью которого стало накопление материала по выбранной, заинтересовавшей учащегося теме. Сам аукцион «идей» можно отнести к ролево-игровым проектам. Каждая «идея» считалась лотом с начальной стоимостью, и за нее шел торг. Если «деньги» кончались, то обмен лотами осуществлялся по бартерному обмену. В результате ребята пополнили свою копилку новыми «идеями», относящимися к выбранной теме.

На втором этапе проходили обработку информации и оформление работ. Каждая работа носила информационно-исследовательский характер. Много сил

и стараний потребовалось от ребят. Не скрою, работа начиналась тяжело. Однако в процессе выполнения появился интерес и потребность в достижении. «Осилит дорогу идущий!», - говорили древние. Ребята познали эту мудрость на себе. Сколько гордости и удовлетворения они испытали от проделанной работы!

На третьем этапе учащимся было предложено выступить с сообщениями, подготовленными по своим работам. Выступления были приурочены к соответствующим темам и проходили в форме доклада, игры или диалога.

Происходит ли развитие мотивационной и эмоциональной сфер в процессе выполнения такого проекта? Думаю, вопрос риторический.

К проектам средней продолжительности можно отнести практико-ориентированный проект « Благоустройство школы и прилегающей территории». Дети делали разработки зимнего сада, фонтана, комнаты отдыха, посадки газонной травы на футбольном поле и цветов на клумбах. Работы сопровождались рисунками, чертежами и расчетами материалов и денежных затрат.

Краткосрочные проекты мы выполняем непосредственно на уроках. Чаще всего это ролевые игры – аналоги телевизионных с адаптированными условиями («КВН», «Счастливый случай», «Кто хочет стать отличником?», «Брейн-ринг», «Проще простого» и другие), творческие проекты. Особенно хочется отметить литературно-математическую постановку «Уроки Пифагора» (сценарий Олейниковой Э.А.). Это серия театрализованных уроков, которые от начала до конца проводят сами учащиеся. Они исполняют роли учеников Пифагора и его последователей, знакомят с биографией великого ученого, моральными, этическими и научными принципами, царившими в его школе, доказывают теоремы, носящие его имя. Действие сопровождается музыкальным оформлением, горением свечей, зажженных в честь великого Пифагора и матери, воспитавшей его, чтением стихов и высказываниями ученого. В неформальной творческой обстановке ребятами усваиваются моральные и этические нормы поведения.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что все методы, приемы и технологии в той или иной степени влияют на индивидуальность учащегося. Но происходит ли при этом ее развитие? И от чего зависит степень влияния на индивидуальность учащегося? Ограничиваясь рамками данной статьи, отвечу коротко. Думаю, что первостепенную роль здесь играет индивидуальность самого учителя. Весь психолого-педагогический процесс подобен полету «бумеранга». Этот механизм играет ведущую роль в формировании любви и уважения школьников к учителю, а через него и к окружающим его людям и миру в целом.

Развивать индивидуальность учащегося можно только через индивидуальность учителя.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1999.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000.
3. Новые педагогические технологии в системе образования/ Под ред. Полат Е.С. – М., 1999.
4. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. – Казань, 2001.

О.А. Пантюшин

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ВОЛИ

В рамках своей концепции педагогики индивидуальности О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк рассматривают волю как «способность человека настойчиво достигать сознательно поставленные цели, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий» [1]. Они указывают, что сама воля деятельностью не является, но проявляется в деятельности, поэтому она теснейшим образом связана с эмоциональной и мотивационной. Существует огромное количество концептуально противоречивых определений воли, произвольности, силы воли, волевой регуляции и произвольного управления. Поэтому мы дадим характеристику этому лаконичному и емкому определению для того, чтобы четко увидеть его методологическое значение.

Определение воли как способности относит это явление к индивидуальным особенностям студента, не сводимым к знаниям, умениям и навыкам, а относящим ее к его качествам. Определение указывает на это качество – это, прежде всего, настойчивость. Это такое психическое свойство, которое требуется для длительного преодоления трудностей, контролирования действия и направления его на достижение запланированного результата. Определение подчеркивает сознательность воли, таким образом, сужая эту сферу активности человека, ограничивая ее от импульсивных бессознательных действий. Оно определяет достижение цели как движение к образу предмета, предвосхищающего результат

деятельности, способного удовлетворить исходную потребность. Наконец, эта деятельность связана с преодолением внешних и внутренних препятствий, что отличает ее от обычного действия, не связанного с преодолением таковых, что обычно ассоциируют с более широким, чем воля понятием произвольности. Главное в этом определении то, что воля относится к свойствам индивидуальности, качествам личности студента.

Авторы концепции педагогики индивидуальности также подчёркивают, что все волевые качества имеют сходную вертикальную трехслойную структуру. В основании находятся природные задатки – нейродинамические особенности (тип нервной системы), на которые накладывается второй слой – волевое усилие, которое инициируется и стимулируется образующими третий слой социальными, личностными, индивидуальностными факторами – мотивационной сферой, ценностными установками, и, прежде всего, нравственными убеждениями человека. Отсюда следует, что степень выраженности каждого волевого качества, его интенсивность зависит от того, насколько у человека выражена сила потребности, желания, насколько он развит в нравственном отношении, так как именно они выступают мотиваторами, «драйверами» активности человека. Но не только они. Чем выше уровень волевой сферы, тем ниже дифференциальный порог потенциальной активности. Заметим кстати, что направленность потребностей у индивидуальности может совпадать полностью, частично или противоречить, противостоять потребностям общества. Роль вертикальных компонентов (природных задатков, т.е. типологических особенностей проявления свойств нервной системы и мотива, т.е. представленности первого и третьего компонента) в каждом волевом качестве может быть разная. Например, считается, что волевое качество терпеливости в большей степени определяется наследственным, генетическим фактором, чем качество настойчивости, определяемое мотивом достижения. Добавим, что волевые качества могут определяться широтой, силой и устойчивостью, в зависимости от количества видов деятельности, в которых они проявляются, уровня волевого усилия и постоянства его проявления (В.И. Селиванов).

Таким образом, авторы концепции индивидуальности разделяют точку зрения, что каждое волевое качество – есть сложное психологическое явление. Данное положение имеет большое методологическое значение, т.к. показывает, что в процессе учебной деятельности мы можем использовать, главным образом, мотивационный компонент воли, чтобы запустить, средний компонент волевого качества, волевое усилие, дающее через рефлексию дополнительное энергетическое обеспечение деятельности на всех этапах достижения цели. Первый ком-

понент – типологические особенности нервной системы (филогенетический компонент) практически не может быть скорректирован, т.к. имеет наследственный характер. Третий, мотивационный компонент волевого качества закреплён в онтогенезе и носит более или менее устойчивый характер. Однако целый ряд авторов (В.И. Селиванов, Е.П. Ильин, А.И. Высоцкий, Л.И. Божович, И.И. Купцов, В.К. Калинин и А.И. Кочетов) убеждены, и О.С.,Т.Б. Гребенюки разделяют это убеждение, что в результате целенаправленной длительной работы он поддаётся коррекции путем, прежде всего, самовоспитания, в процессе которого развивается и средний компонент волевого качества – волевое усилие, которые взаимодействуют и развиваются по принципу обратной связи, сами становясь источниками активности. «Новые мотивационные образования возникают не в процессе усвоения, а в результате переживания, или проживания» [1]. Из чего следует, что помимо волевого усилия, которое осуществляет «дополнительную энергетизацию», в формировании мотивационного компонента воли участвуют эмоции, составляющие необходимый элемент переживания, которое несводимо также к простому усвоению суммы знаний (информационная загрузка). Эти эмоции возникают как реакция на рассогласование «надо – не могу», «не хочу, но надо». Воля и эмоции всегда идут рядом, но они не тождественны. Воля может подавить эмоцию и наоборот. Однако, именно волевое усилие не без основания считается главным механизмом мобилизации энергии при осуществлении деятельности, в процессе которой эксплицируется и консолидируется то или иное волевое качество.

В психологической и педагогической литературе помимо как способности имеются и другие определения волевых качеств. Одни считают их проявлением воли, тем самым, присваивая ей статус личности или индивидуальности. Другие считают волевые качества – умениями преодолевать трудности. Если это так, то тогда достаточно было бы просто научить человека. Однако практика подтверждает, что волевое качество – это именно способность человека, особенность его волевой регуляции, которая определяется и спецификой его нервной системы (природный базис) и его жизненным опытом – теми умениями и знаниями, которые в процессе жизни превратились в навыки самостимуляции, сформировали устойчивый мотив достижения, установку не уходить от трудностей, легко находя себе оправдание, вырабатывая замещающие цели, а преодолевать их. Причём, все эти навыки должны превратиться в устойчивую привычку, определяющую тип поведения. Правы авторы концепции индивидуальности, считающие, что проявление каждого волевого качества зависит как от одного, так и от

другого компонента, т.е. это и реализация имеющейся на данный момент способности к волевому усилию, и умение его проявлять.

Методологическое значение данного определения волевой сферы индивидуальности состоит в том, что оно одухотворено высоким замыслом и открывает простор для педагогического творчества, побуждает педагога видеть в обучающемся субъекта педагогического процесса и творца собственной судьбы, учитывать конкретное соотношение представленности сфер в структуре индивидуальности обучающегося, к поиску условий превращения внешней цели педагога во внутренний мотив обучающегося, как предпосылки сознательного запуска волевого усилия - эффективного способа решения учебных и жизненных задач.

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000. – С. 320, с. 131.
2. Ильин Е.П. Психология воли – СПб. Издательство «Питер». 2000. – С. 117.
3. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения. Рязань. 1992 С. 137.

Н.В. Самсонова

КОНФЛИКТОГЕННЫЕ СВОЙСТВА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Выявляя сущность мотивационной сферы индивидуальности О.С. Гребенюк предположил, что в нее наряду с мотивацией учения, мотивацией общения, также входит и мотивация конфликта. При этом исходным положением выступала сущность деятельности, которая развивается по законам развития противоречия. Основные понятия генезиса конфликта (противоречие – конфликтная ситуация – конфликт) в нашем исследовании получили, таким образом, методологическое основание. Именно мотивация конфликта была рассмотрена в качестве психологической основы формирования личностных конфликтологических характеристик (конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура специалиста). Исследовании мотивации конфликта проводилось на основе еще одного положения концепции педагогики индивидуальности о развитии всех сфер индивидуальности в единстве. Выявление признаков мотивации конфликта в основных сферах индивидуальности (конфликтогенных свойств индивидуаль-

ности) и установление взаимосвязей между ними выступали главными научными задачами предпринятого исследования.

Проблема предупреждения конфликтов в жизнедеятельности человека взаимосвязана с проблемой развития его психических и социальных качеств, оказывающих регулятивное влияние на возникновение и динамику конфликта. В связи с этим актуальными для педагогики выступают задачи выявления и описания конфликтогенных свойств индивидуальности человека. Решение обозначенных задач возможно в логике решения следующих вопросов: какие субъективные факторы влияют на динамические характеристики конфликта? Что представляет собой феномен «конфликтогенность человека»? Каковы функции экзистенциальной сферы индивидуальности в динамике конфликта? Какими экзистенциальными свойствами и качествами возможно дополнение конфликтогенности человека?

Практика развития конфликтной ситуации в конфликт и дальнейшее конфликтное взаимодействие оппонентов, направленное на достижение цели конфликта, а значит, и его разрешение, убедительно показывает важность динамических характеристик конфликта. К ним конфликтологи традиционно относят *восприятие* или *осознание*, а также *определение* субъектом социальной ситуации взаимодействия как конфликтной. Как указывает Н.В. Гришина, «Именно восприятие ситуации как конфликтной «делает» конфликт – «запускает» для субъекта необходимость реагирования в виде *выбора соответствующей стратегии конфликтного взаимодействия* (или ухода от него) и его последующего развития» [2; с. 165]. Проиллюстрируем данное положение описанием конфликтной ситуации «У меня произошло ЧП на уроке в шестом «А» классе. В учебнике есть упражнение по развитию речи с заданием описать внешность знакомого человека. Еще когда ребята писали, я обратил внимание на какой-то ажиотаж вокруг Аристова. Смешки, переглядки. Особого значения этому не придавал. ... Наконец написали. Объявляю, что две работы обсудим. Кричат: «Спросите Аристова!». «Ну, давай, Толик, - говорю, читай, публика требует». По мере того как он читает, я чувствую, как внутри у меня холодеет. Я знаю – это первый симптом нарастающего гнева. Аристов читает про меня. Он дает мой портрет. Но такой портрет ... Одно ухо у меня с детства оттопырено. У Аристова звучит фраза: «Лопухая дворняга». Еще у меня небольшой шрам на правой брови. Аристов лепит какую-то совершенно дурацкую историю «Человек, которого я описываю, был бандитом ...» Еще худший бред: «отключенная спина», «слюнявые губы» - не буду повторять. Тогда я сказал Толику: «прекрати». Но он не услышал. Во-

шел в раж. Я подошел, одной рукой смял тетрадь, другой взял Аристова за шиворот и выволок за дверь. В классе – полная тишина». Из этого описания видно, как в *процессе восприятия* ситуации меняется состояние учителя от ожидания и неопределенности до нарастающего гнева и аффекта. Принятое решение (сделанный выбор) защитить потерю достоинства рукоприкладством по отношению к ученику иллюстрирует *процесс определения* учителем этой педагогической ситуации как угрожающей для профессионального статуса, а значит, и конфликтной. Не углубляясь в качество содержания принятого решения, сделаем вывод, что имеющийся у педагога опыт защиты собственного достоинства стал единственным фактором, определившим дальнейший выбор стиля конфликтного взаимодействия с учащимся. Вместе с тем, такое ограниченное «критериальное поле» для процесса выбора конфликтных стратегий явно свидетельствует о несформированности конфликтной позиции молодого учителя.

Какие факторы, связанные с проявлением свойств индивидуальности, определяют динамику конфликта? В ответе на этот вопрос обратимся к феномену «конфликтогенность». Конфликтологами выявляются психические качества как субъективные причины конфликта. Так, в систематизированном по конфликтологическим источникам виде они могут быть представлены следующим рядом: потенциально агрессивное восприятие и агрессивная интерпретация как устойчивая особенность мировосприятия и миропонимания; тип невротической личности; эмоциональное тяготение к драматизации отношений и усилению межличностной напряженности; неадекватность представлений о себе и других; самооценка. Понимая сохраняющуюся открытость проблемы поиска субъективных причин конфликтного взаимодействия, мы предприняли попытку выявления сущности феномена «конфликтогенность человека» [4]. В исследовании было установлено, что конфликтогенность – это совокупность свойств индивидуальности, имеющих регулятивные функции по отношению к динамическим характеристикам конфликта. Именно эта совокупность психических свойств индивидуальности представляет собой субъективный генезис и направленность развития конфликта: сформированная конфликтогенность определяет конструктивную конфликтную позицию человека, следовательно, итогом конфликтного взаимодействия индивидов будет оптимально разрешенное внешнее (межличностный конфликт) и внутреннее (внутриличностный конфликт) противоречие. Состав конфликтогенных свойств определялся в основных сферах индивидуальности. Описывались их взаимосвязи.

В обобщенном виде конфликтогенные свойства индивидуальности были представлены следующим образом:

в *интеллектуальной* сфере - гибкость ума; саногенное мышление; творческое мышление, система конфликтологических знаний. *Гибкость ума* помогает преодолевать сложившиеся в индивидуальном опыте стереотипы в отношении себя, других людей и повторяющихся ситуаций, способствует адекватному восприятию и оценке возникающей конфликтной ситуации, преодолению искажения образа конфликтной ситуации и ее составляющих, оперативному самоопределению в конфликтной ситуации и выбору оптимального стиля конфликтного взаимоотношения с оппонентом. *Саногенное мышление* (Ю.М. Орлов) уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания. Разнообразие возникающих конфликтных ситуаций на всех уровнях жизнедеятельности может вызвать у человека конфликтофобию. Оптимизировать конфликтное поведение позволяют *знания по теории и практике конфликта*: структура и динамика конфликтной ситуации, конфликта; типология и виды социальных конфликтных ситуаций, конфликтов; типология оппонентов и «трудных» людей; мотивация конфликта; объективные и субъективные конфликтогены; конфликтогенность (саногенное мышление, знание о природе конфликтных эмоций, ценностные ориентации); формы конфликта; активные и пассивные конфликтные стратегии; стили конфликтного поведения и их применимость в различных ситуациях; способы и приемы разрешения конфликтных ситуаций и конфликтов; понятие стресса; защитные механизмы и способы психологической защиты; психотехнические приемы регуляции психофизического состояния; знания коммуникации; барьеры общения; технологии предупреждения, управления, разрешения конфликта; теоретические и эмпирические методики диагностики конфликта и его составляющих;

в *эмоциональной* сфере - ситуативная тревожность, адекватная самооценка, уверенность в себе, умение управлять конкретными конфликтными эмоциональными состояниями, эмпатия (сопереживание), открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в производственном коллективе. *Ситуативная тревожность* в отличие от личностной тревожности способствует поддержанию должной активности индивида, что в сочетании с актуализированной мотивационной тенденцией обострения объективной конфликтной ситуации направляет конфликтную деятельность в конструктивные рамки. Таким образом создаются условия для наступательных действий в достижении конфликтных целей делового

вого конфликта. *Адекватная самооценка* помогает индивиду оценить собственные психофизические ресурсы, что в свою очередь делает выбор активной или пассивной конфликтной стратегии более оптимальным. *Уверенность в себе* выступает поддерживающим фактором активных стратегий и обеспечивает им должный эмоциональный фон. *Сознательное отношение к эмоциональному состоянию* в конфликте, обоснованное саногенным мышлением, реализуется в умениях и навыках управления отрицательными эмоциями - гнева, раздражения, обиды, использования приемов психологической защиты для снятия внутриличностного напряжения, сопровождающего ситуации расхождения;

в *мотивационной* сфере - отношение к насилию и ненасилию в отстаивании собственных интересов и позиций, отношение к конфликту как средству разрешения объективного противоречия, свидетельствующего о несовершенстве какого-либо явления, актуализация соответственно природе конфликта тенденций вступления в конфликт или его избегания. Данные характеристики в сочетании со сложившимися ценностными ориентациями имеют определяющую функцию в осознании конфликтной основы возникшей трудной социальной ситуации взаимодействия, а также в выборе соответствующей конфликтной стратегии. Сформированные отношения предупреждают возникновение «образа врага», способствуют установлению оппонентных, уважительных и терпимых, равных взаимоотношений с участниками конфликта;

в *волевой* сфере – терпение и владение собой в межличностном общении, настойчивость в осуществлении конфликтной деятельности, в достижении конфликтных целей, целей самоактуализации, саморазвития; волевые устремления при решении конфликтно-профессиональных проблем: инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям;

в *предметно-практической* сфере- система умений и навыков для решения вероятностных конфликтологических задач, возникающих в процессе конфликтной деятельности. Классифицированные в логике процесса управления конфликтом (диагностика, прогнозирование, предупреждение/инициирование, разрешение) по пяти группам вероятностные профессиональные конфликтологические задачи сопровождаются соответствующими умениями. Выделение класса

конфликтологических задач является основанием для структурирования конфликтной деятельности оппонентов, что, несомненно, придает ей эффективность и предсказуемость. Человек, владеющий опытом решения вероятных конфликтологических задач, испытывает в конфликтной ситуации состояние уверенности, удовлетворенности собственной психической безопасности, готовности к отстаиванию объекта конфликта;

в сфере *саморегуляции* - свобода выбора целей конфликтной деятельности и средств их достижения; осознанностью их выбора; совестливостью; самокритичность, разносторонность и осмысленность действий в конфликте; умение соотносить свое поведение с действиями оппонента; рефлексия, способность управлять своим поведением и деятельностью в условиях развивающейся конфликтной деятельности. Сформированные качества и умения сферы саморегуляции способствует нейтрализации и подавлению отрицательных эмоций гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии.

Следуя определенной в данной работе тематической заданности исследования, а именно, исследованию конфликтогенных свойств индивидуальности в экзистенциальной сфере, остановимся на выводах ученых о ее сущности. Как указывают О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк, экзистенциальная сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми (любить или ненавидеть, соперничать или сотрудничать и т.п.). Ориентации, под воздействием которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей и ценностных ориентаций [1; с. 277]. Психологи также устанавливают зависимость субъективных представлений об объекте конфликта и принятом решении в выборе конфликтной стратегии. Так, Н.В. Гришина приводит вывод американских конфликтологов Томаса и Знанецкого о значимости объектов социального взаимодействия для индивида: «Мы не можем пренебрегать смыслом, значениями, которыми эти объекты обладают для осознающего индивида, поскольку именно эти значения детерминируют поведение индивида» [2; с. 169]. Обратимся к приведенной в начале этой работы конфликтной ситуации, возникшей у молодого учителя на уроке русского языка. Очевидно, что в системе его профессиональных ценностных ориентаций не нашлось места не только гуманному отношению к растущему и совершающему оплошности подростку, но и приоритету профессиональных целей (управление конфликтной ситуаций в интересах ребенка) над узко личностными. Анализ содержательной стороны описанного конфликта показывает, что у педагога не выработана конструктивная конфликтная позиция: нали-

цо признаки деструктивной, разрушающей педагогическое взаимодействие, конфликтной позиции.

Продолжая представление содержания конфликтогенности, обратимся к экзистенциальной сфере и опишем конфликтогенные свойства педагога, которые обобщены нами в понятии «конфликтная позиция педагога» в *экзистенциальной* сфере. Конструктивная конфликтная позиция: уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция (концепция, идея), осознанное отношение к себе как к индивидуальности и специалисту, свобода в проявлении себя как индивидуальности в профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой; сознательное отношение к своим действиям, стремление к профессиональному самосовершенствованию, способность адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, педагог должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее.

Все перечисленное, несомненно, может быть отнесено к субъективным факторам, определяющим динамические характеристики любого конфликта. Если в реальном образовательном процессе высшей педагогической школы удастся сформировать перечисленные качества, то можно считать, что будущий педагог будет готов к управлению конфликтными ситуациями с конструктивной конфликтной позиции. Разрешение приведенной выше конфликтной ситуации на уроке русского языка с этой позиции может быть таким. «Ну, выдал, ну, натворил», - сказал бы он с укоризной (притворно-сардонической) усмешкой Толику. Этой реакцией моментально бы убрал ожидание «взрыва», снял напряжение, показал неудовлетворение, но – взрослое, «мудрое» [3; с. 124]. Такое разрешение конфликтной ситуации предложили авторы книги. Соглашаясь с направленностью подобного педагогического воздействия на школьника, отметим, что умение перевести конфликтную ситуацию в ситуацию развивающую и воспитывающую для ученика – это один из главных показателей сформированности конструктивной конфликтной позиции у педагога как главного показателя конфликтологической культуры.

Литература

1. Гребенюк О., Гребенюк Т. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2001. – 572 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб., 2000. – 464 с.

3. Лещинский В.М., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми. – М., 1995. – 240 с.
4. Самсонова Н.В. Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов: Дис...канд. пед. наук. - Калининград, 1995 - 185 с.

А.А. Суслина

ТЕХНОЛОГИЯ МОТИВАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Научная деятельность профессора О.С. Гребенюка отмечена не только созданием концепции педагогики индивидуальности, но и серьезными достижениями в области мотивации учения. В сфере профессиональной педагогики им выявлена и научно обоснована концепция формирования мотивации учения и труда. Эти и другие исследования проводились на основе разработанного профессором О.С. Гребенюком принципом мотивационного обеспечения учебного процесса. Предпринятое нами исследование, направленное на создание технологии мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком в социально-педагогическом колледже основывается на этом принципе.

Согласно данной концепции осуществление целей учебной деятельности невозможно без мотивационного сопровождения, когда, при сменяющих друг друга в определенной последовательности мотивационных состояниях, каждому элементу учебной деятельности соответствует его мотивационный компонент. Именно мотивационное сопровождение определяет динамику и направленность учебной деятельности обучающегося. Элементами мотивационного обеспечения учебной деятельности студента являются: 1) сосредоточение внимания обучающегося на учебной ситуации; 2) получение им информации о предмете потребности (актуализация потребности); 3) осознание потребности (выбор мотива); 4) выбор решения (постановка студентом цели); 5) стремление к цели (осуществление учебных действий); 6) получение оперативной информации, корректирующей действия (подкрепление уверенности в своих действиях); 7) самооценка процесса и результата деятельности. Проектирование технологии мотивационного обеспечения учебной деятельности студента осуществлялось на основе признаков педагогической технологии: целям, указывающим на то, чего можно достичь, применяя данную технологию; диагностирующим средствам, помога-

ющим отслеживать процесс и результаты педагогического воздействия; педагогическим средствам.

Рассмотрим процесс реализации данной технологии применительно учебной деятельности студентов социально-педагогического колледжа города Калининграда. Значимость колледжа в региональной системе развития непрерывного педагогического образования в комплексе «лицей-колледж-вуз», как показывает практика, неуклонно растет из года в год. Выпускники колледжа в большинстве случаев сразу же после окончания становятся студентами 3-го курса педагогического факультета КГУ. Вполне очевидно, что готовность студента колледжа к продолжению своего образования в вузе во многом зависит от должного уровня сформированности сфер его индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, экзистенциальной, эмоциональной, предметно-практической, волевой, саморегуляции). Применение технологии мотивационного обеспечения в учебном процессе колледжа, по мнению автора, во многом способствует решению данной проблемы как с точки зрения развития личности и индивидуальности студента, так и повышения его языковой компетентности относительно занятий иностранного языка.

Определение номенклатуры целей технологии мотивационного обеспечения основано на известном положении о том, что в деятельности отдельного преподавателя абстрактные цели учебного процесса, заданные стандартом, получают конкретное выражение в промежуточных и ближайших целях занятия, которые направлены на обучение, развитие и воспитание студента. По отношению к целям обучения цели воспитания мотивации занимают подчиненное место. Положительная мотивация в этом случае является условием достижения целей обучения, так как актуальные мотивационные состояния способствуют активному овладению знаниями и умениями. Поэтому эффективность обучения во многом определяется тем, включает ли преподаватель формирование целостной мотивации, как интегрального качества личности, определяющего направленность деятельности обучающегося, в цели своих занятий, обеспечивая тем самым мотивационное сопровождение учебной деятельности студента. Целями рассматриваемой технологии являются: управление вниманием обучающихся, развитие интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной (в ее структуре познавательной, интеллектуальной потребностей, мотивации аффилиации и достижения) сфер индивидуальности студента; развитие навыков учебного труда. Практика обучения студентов колледжа английскому языку показывает, что реализация всей номенклатуры целей рассматриваемой технологии необходима для

сохранения принципа целостности в развитии мотивации студентов, для достижения конечных учебных целей. Приведем краткое обоснование данной точки зрения на примере процесса управления вниманием обучающихся при обучении иностранному языку.

Структурирование учебной деятельности студента в соответствии с элементами мотивационного обеспечения способствует решению проблемы управления вниманием студентов. На занятиях иностранного языка активность внимания приобретает особое значение, так как способствует эффективному усвоению вводимого языкового, лексического и грамматического материала при различных видах речевой деятельности. Систематическая актуализация внимания в начале каждого отдельно взятого вида речевой деятельности на протяжении всего занятия способствует развитию качественных характеристик внимания (сосредоточенности, устойчивости, объема, распределения, переключения), постепенному переходу его произвольного состояния в постпроизвольное. Процесс формирования устойчивого произвольного внимания, который, как правило, у многих студентов на первом курсе еще активно продолжается после окончания средней школы, психологи связывают с необходимостью отчетливого понимания обучающимися конкретной задачи в начале занятия или, применительно к занятиям иностранного языка, также при переходе к новому виду речевой деятельности. Именно в этот момент важно возбудить непроизвольное внимание за счет внешних раздражителей (цветовых, звуковых, отличающихся своей необычностью и контрастностью).

Сосредоточение внимания студента на учебной ситуации сообщением информации о предмете потребности способствует осознанию им своей потребности в овладении знаниями по определенной теме, выбору актуального мотива своей учебной деятельности. Этот мотив связан с личной заинтересованностью студента в овладении знаниями для будущей профессии, а отсюда возникает и мотивированность в действиях по овладению навыками речевого общения на языке. Предварительная актуализация потребности у студента способствует быстрому включению студента в работу на основе осознанного отношения к осуществляемым им действиям. Преподавателю, таким образом, удастся осуществить «разворот» обучающихся на себя, сформировать у них рефлексивную установку на свою собственную деятельность как деятельность равного партнера в познавательном процессе. Учитывая профессиональную направленность учебной деятельности студентов колледжа при овладении иностранным языком в качестве специализации, а вместе с тем и методикой преподавания иностранного

языка в начальных классах, преподавателю необходимо добиваться осознанного понимания студентами важности данного мотивационного компонента в целеполагании их будущей педагогической деятельности.

Информацию о результатах педагогического воздействия, о том, достигнута ли цель, несут диагностические средства или «сигналы обратной связи» (Б.Ф. Ломов). В качестве диагностических средств технологии мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов колледжа на занятиях иностранного языка часто используются наблюдение и шкала-градусник, позволяющие проследить за развитием самоуправления вниманием студентов. Осуществление наблюдения за управлением вниманием с последующим заполнением преподавателем схем анализа по двум видам деятельности (студента и преподавателя) при различных формах и видах речевой деятельности способствует возникновению обратной связи в диагностике рассматриваемого компонента мотивационного обеспечения, дает возможность судить о том, насколько развита эта способность у студента и что необходимо изменить при организации учебной деятельности обучающегося. Результаты опытной работы автора неоднократно подтверждали выводы о том, что систематическая актуализация внимания не только в начале занятий, но и на протяжении всего занятия при переходе к разным видам речевой деятельности, значительно повышает интерес студентов к изучаемому материалу, заставляет их структурировать свою учебную деятельность на различных этапах занятия в соответствии с задачами урока, вовремя сосредоточиться, вникнуть в суть задания и выполнить его в точно определенное преподавателем время.

Анкетирование как метод исследования применялся для диагностики в структуре мотивационного обеспечения такого элемента как постановка студентами цели. Важным моментом при этом являлись вопросы, связанные с самостоятельной постановкой студентами целей занятия, с соотнесением ими своих интеллектуальных возможностей, языковой компетентности с достижением намеченной цели. Проведение анкетирования в одной из групп на иностранном языке вызвало большой интерес у студентов, заставило их по-настоящему задуматься об организации своей учебной деятельности, в особенности при самостоятельном овладении иностранного языка.

Основные педагогические средства технологии мотивационного обеспечения включают в себя приемы и методы побуждающего воздействия. При реализации целей рассматриваемой технологии одной из главных задач преподавателя является умелое сочетание таких приемов в организации учебной деятельности

студентов на занятиях с приемами методического характера. Основными приемами побуждающего воздействия на занятиях иностранного языка, применяемых в работе со студентами колледжа, являются: структурирование учебного материала с учетом его новизны, актуальности, проблемности, соответствия уровню подготовленности студентов определенной группы; обеспечение баланса различных видов языковой деятельности на занятии; наличие в содержании коммуникативного выхода; мотивированность для практического применения, возможность тренировать различные (речевые, учебного труда) навыки у студентов, интерес студентов к предмету и содержанию предъявляемых текстов, соотнесение степени усвоения учебного материала с методами его преподавания. Большое значение в развитии мотивации студентов, как показывает практика, имеют приемы общения преподавателя со студентами (оценочные обращения, создание ситуации успеха, оказание помощи при выполнении различных заданий на занятиях, прием апперцепции, содержательная оценка, взаимный контроль студентов). Интерактивные методы обучения, как известно, в значительной мере активизируют деятельность студентов на занятиях иностранного языка: дискуссии, решение проблем, ролевые и деловые игры, совместное написание со студентами писем, составление проектов.

Таким образом, применение технологии мотивационного обеспечения учебной деятельности студента на занятиях английского языка в социально-педагогическом колледже с использованием различных диагностических и педагогических средств позволяет сделать следующие выводы. Технология универсальна, и может быть использована в учебном процессе среднего профессионального учебного заведения. Ее использование в учебном процессе способствует развитию способности студентов управлять своим вниманием, стремлению к постановке собственных целей на занятии, улучшению эмоционального настроения на занятиях, появлению у многих студентов стабильного чувства удовлетворенности результатами своей учебной деятельности. В результате, изменения более высокого порядка происходят в мотивационной сфере индивидуальности студента (мотивации учения, достижения, аффилиации). Наряду с вышеизложенным необходимо отметить, что технология мотивационного обеспечения является сложным механизмом, включающим в себя много составляющих. Именно от преподавателя, от его профессиональной компетентности во многом зависит, станет ли данная технология при реализации на практике действенным психолого-педагогическим обеспечением учебного процесса, его мотивационным сопровождением.

Литература

1. Боголюбов В.П. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. – 1991. – 9. – С. 123.
2. Гребенюк О.С. Общая педагогика: Курс лекций. Калининград, 1996.
3. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993.
4. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Longman Group UK Limited. London and New York, 1995.

Н.В. Тамарская

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ГУМАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Современная социокультурная ситуация характеризуется целым рядом проблем, которые можно выделить не только в образовании, но и в обществе в целом. Как одна из глобальных проблем общества стоит экологическая проблема, существенное значение имеет нарастание технократизма, особенное звучание приобретает сегодня проблема терроризма. Будучи по своему характеру различными, все эти проблемы связаны с дефицитом или отсутствием гуманизма. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что одной из важнейших задач современной школы является необходимость гуманизации обучения и воспитания учащихся.

Концепция педагогики индивидуальности, разработанная О.С. Гребенюком и Т.Б. Гребенюк, играет существенную роль в решении этой острейшей педагогической проблемы. Исследования, проводимые в русле развития идей педагогики индивидуальности, позволяют утверждать, что данная концепция может выступать в качестве теоретической основы гуманизации учебно-воспитательного процесса в различных видах образовательных учреждений.

Анализ генезиса школы в аспекте гуманизации показывает, что в различные периоды времени она ориентировалась на потребности государства, общества и очень редко – на интересы самого ребенка. Между тем, наилучших результатов достигали именно те школы, в центре внимания которых находился ребенок: развитие его индивидуальных способностей, формирование внутреннего мира, не подготовка к жизни в обществе, а жизнь здесь и теперь.

Таким образом, в выборе концепций, обеспечивающих гуманизацию и составляющих концептуальную основу современной школы, особую роль будут играть те из них, в которых ребенок является целью педагогического процесса. Именно в этом смысле обозначенному требованию наиболее полно соответствует концепция педагогики индивидуальности. Педагогика индивидуальности как цель педагогического процесса рассматривает ребенка, развитие его психического мира, который может быть представлен как совокупность семи сфер: волевой, интеллектуальной, мотивационной, экзистенциальной, эмоциональной, предметно-практической и сферы саморегуляции.

Определяя развитие индивидуальности школьника как цель, необходимо акцентировать внимание на том, что в образовательных учреждениях различного вида подходы к гуманизации учебно-воспитательного процесса будут разными. С чем это связано? Прежде всего, с тем, что, несмотря на единство цели – развитие индивидуальности школьника, – именно особенности индивидуальности школьников (гимназистов, школьников с задержкой психического развития и др.) будут определять специфику подходов к гуманизации. Чем конкретно определяется эта специфика? Для ответа на этот вопрос рассмотрим особенности индивидуальности школьников с повышенной способностью к обучению и школьников с задержкой психического развития. Школьники с повышенной способностью к обучению характеризуются тем, что у них наиболее хорошо развиты интеллектуальная и мотивационная сферы. У школьников с задержкой психического развития, наоборот, эти сферы являются наименее развитыми, а наиболее сохранной является предметно-практическая. Таким образом, особенности гуманизации учебно-воспитательного процесса будут определяться тем, чтобы с опорой на наиболее развитые сферы осуществлялось развитие всех других сфер. Более того, учитывая, что, как отмечают авторы концепции педагогики индивидуальности, воспитание гуманности связано, прежде всего, с развитием экзистенциальной сферы, её формирование в учебно-воспитательном процессе школы необходимо осуществлять с опорой на другие, наиболее развитые.

С учетом отличия индивидуальности школьников с повышенной способностью к обучению от школьников с задержкой психического развития охарактеризуем особенности гуманистического учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего обучение и воспитание этих разных категорий учащихся.

Гуманистический характер образования школьников с повышенной способностью к обучению определяется акцентом в учебно-воспитательном процессе на следующие направления. Одним из первых таких направлений является

интенсификация учебно-воспитательного процесса. Необходимость реализации данного направления определяется тем, что, поскольку учащиеся с повышенной способностью к обучению имеют более высокие темпы усвоения учебного материала и его восприятия (высокий уровень развития интеллектуальной сферы), гуманистический подход будет реализован в случае, если на уроке и во внеурочное время им дается больший объем учебного материала, осуществляется опережающее, расширенное, углубленное изучение предметов. В этом случае у учащихся не снижается мотивация и обеспечивается их развитие.

Следующим направлением является психологизация учебно-воспитательного процесса. Необходимость психологизации связана, во-первых, с тем, что учащиеся с повышенной способностью к обучению имеют целый ряд специфических проблем эмоционально-личностного характера, поэтому требуют адресной психологической помощи; во-вторых, предметом специального внимания является формирование навыков демократического взаимодействия, воспитание толерантности и других составляющих экзистенциальной сферы.

Ещё одним направлением, определяющимся спецификой индивидуальности школьников с повышенной способностью к обучению, является эстетическое направление. Интенсивное формирование интеллектуальной сферы у этих учащихся может вызвать асимметрию полушарий головного мозга и акцентировать внимание на развитии левого полушария. С целью установления баланса, учащимся необходимо предложить расширенное эстетическое содержание образования, включающее весь комплекс эстетических дисциплин: музыка, хореография, театр, изобразительное искусство, интенсивно воздействующих на развитие эмоциональной сферы (правое полушарие).

Так как активное развитие интеллектуальной сферы предопределяет успехи в освоении математического и естественнонаучного образования, встает вопрос о необходимости его гуманитаризации. Введение гуманитарного аспекта в математическое и естественнонаучное образование позволяет избежать ориентации на технократизм и, тем самым, обеспечивает гуманизацию учебно-воспитательного процесса. Такая работа может вестись как без коренных изменений в учебных программах, так и за счет введения в учебный план специальных предметов (история математики, история физики, вопросы философии и др.)

Ещё одним направлением, важным в современных условиях, является ориентация на предоставление школьникам разностороннего, а не узкоспециализированного образования. В свое время данная проблема была поднята Н.И. Пироговым, который акцентировал внимание на ценности широкого образования. В

условиях, когда снова акцент делается на раннюю профессионализацию, ориентация на широкое образование выступает истинно гуманистическим шагом, обеспечивающим интересы школьника в развитии его индивидуальности. Профессионализация может быть обеспечена за счет углубленного и расширенного изучения различных предметов.

Рассмотрим особенности гуманизации обучения и воспитания школьников с задержкой психического развития, отметив те направления, реализация которых может её обеспечить.

Поскольку учащиеся с задержкой психического развития имеют существенные отклонения здоровья, в том числе и соматического характера, гуманистический подход в их обучении и воспитании реализуется при создании особых условий по поддержанию и укреплению здоровья (фитотерапия, ароматерапия, занятия физической культурой и специальные медицинские процедуры и др.), то есть при обеспечении валеологизации учебно-воспитательного процесса.

Необходимость психологизации процесса обучения и воспитания предполагает специальную работу психолога и психотерапевта по отработке агрессии, контролю за деятельностью школьников с задержкой психического развития, предупреждению их асоциального поведения. Существенную роль играют также специальные занятия по формированию положительного отношения к самому себе, окружающему миру, то есть тех составляющих экзистенциальной сферы, сформированность которых позволяет говорить о результативности процесса гуманизации.

Дефектологическая направленность учебно-воспитательного процесса обеспечивает не только освоение учебного материала, но и коррекцию имеющихся недостатков в развитии индивидуальности школьников с задержкой психического развития, развитие потенциальных возможностей ребенка, создание у него такого механизма обработки информации, который позволяет ему эффективно адаптировать в окружающей действительности, сглаживает его дефект в собственном восприятии и восприятии другими. Коррекция и компенсация в работе с учащимися с задержкой психического развития обеспечивают в определенных случаях выравнивание таких учащихся. При обучении с применением дефектологических методов и приемов речь идет о развитии высших психических функций (памяти, внимания, восприятия, мышления), при помощи которых ученик и будет осваивать учебную программу. Реализация дефектологической направленности учебно-воспитательного процесса обеспечивает оптимистиче-

ский прогноз развития учащихся данной категории, подчеркивая, таким образом, его гуманистический характер.

Актуализация управленческой направленности обучения связана с тем, что для учащихся с ЗРП учитель-информатор не представляет интереса, а гораздо более важной его функцией является организация совместной и самостоятельной познавательной деятельности. Управленческая направленность обучения формирует у ребенка с задержкой психического развития способность самостоятельного адекватного реагирования. Формированию индивидуальности школьников с задержкой развития также способствует содержание обучения, позволяющее развивать навыки самоуправления, управления, соуправления.

В качестве одного из условий гуманизации обучения и воспитания школьников с задержкой психического развития рассматривается использование в учебно-воспитательном процессе компьютера. Как средство обучения компьютер позволяет не только мотивировать учащихся с задержкой психического развития, но и успешно развивать высшие психические функции. Компьютеризация учебно-воспитательного процесса, организованная с соблюдением всех необходимых санитарно-гигиенических норм, выступает как здоровьесберегающая технология обучения учащихся с задержкой психического развития.

Таким образом, реализация концепции педагогики индивидуальности позволяет реально осуществить гуманизацию учебно-воспитательного процесса, так как рассматривает развитие индивидуальности школьника как цель. Выявление особенностей индивидуальности школьников, обучающихся в различных образовательных учреждениях (школьники с повышенной способностью к обучению, школьники с задержкой психического развития), позволяет определить специфику гуманизации учебно-воспитательного процесса в зависимости от контингента обучающихся. Специфика гуманизации учебно-воспитательного процесса обеспечивается его различной направленностью, связанной с необходимостью развития тех или иных сфер индивидуальности школьника.

А.В. Трохимец

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развитое постиндустриальное общество заинтересовано не только в усвоении специалистом социального опыта, но и в становлении его индивидуально-

сти. Это объясняется тем, что конкурентоспособность специалиста должна состоять не только в высоком уровне профессиональной компетенции, но и в богатом внутреннем потенциале, общем развитии, умении владеть собой и ситуацией, коммуникабельности, способности к креативному мышлению и в стремлении к постоянному обновлению и повышению уровня уже имеющихся знаний. Поэтому появление концепции, а затем и теории, по-новому трактующей категорию индивидуальности, ориентирующей на рассмотрение индивидуальности человека как «характеристики его природных психических возможностей» и синтезирующей педагогические знания со знанием психологических закономерностей развития человека, оказалось своевременным в свете взаимных требований человека и общества и отвечающим запросам педагогической науки и практики.

Педагогика индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) в качестве особого предмета познания заявляет индивидуальность человека, понимаемую, в отличие от традиционных трактовок, не как «высшую степень развития личности», а как его «интегральную психологическую характеристику». Она определяет воспитание как управление развитием всех основных сфер индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной, предметно-практической, регулятивной) на основе интеграции индивидуального и социального. Развита целостная индивидуальность сама обеспечивает гармонию общественного и личного, индивидуального и личного, духовного и материального – только в этом случае человек может осуществить свою человеческую природу. Иными словами, педагогика индивидуальности представляет собой область науки, образующуюся на стыке психологии и педагогики, включающую как проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности), так и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования).

В системе вузовского образования педагогика индивидуальности основной акцент делает на психологические основы процесса профессиональной подготовки студента, что должно выражаться не в изучении им соответствующего цикла дисциплин, а в изучении самого студента, его психики. Для того, чтобы выяснить, как реализуются идеи педагогики индивидуальности в теории и практике высшей школы, был проведен анализ теоретических исследований, проведенных на базе Калининградского государственного университета в 1995 – 2001 годах, который дает возможность сделать вывод о том, что большинство исследований выполнено в области учебной деятельности студента – будущего педагога или педагогической деятельности преподавателя. Тот факт, что вузовская

тематика в большинстве своем охватывает проблемы формирования индивидуальности будущего педагога, свидетельствует об осознании в Калининградском регионе необходимости создания педагогических кадров, понимающих важность «развития самого человека», развития индивидуальности студента в учебном процессе. Наличие профессионально подготовленных кадров и применение ими на практике полученных знаний, в свою очередь, облегчит социальную адаптацию специалиста после окончания курса обучения в вузе. Анализ исследований также позволил выявить, что характерной особенностью реализации данной концепции в научных разработках является неравномерность охвата исследованиями всех возможных аспектов, включающих изучение сфер индивидуальности, педагогических средств и условий их формирования и развития (основное внимание уделяется интеллектуальной и мотивационной сферам и их компонентам). Еще одной особенностью развития педагогики индивидуальности в высшей школе является то, что оно происходит «сверху», от теории к практике, не обеспечивая, таким образом, достаточную эффективность ее внедрения и реализации. В то же время, несмотря на доминирование в обществе стереотипов педагогического знания и мышления, несмотря на традиционное восприятие и оценку новшеств, творчески настроенные педагоги, понимающие и принимающие требования времени, стремятся к внедрению в процесс вузовского обучения идей педагогики индивидуальности.

На базе вузов Калининградского региона было проведено исследование (направленное на выяснение того, как реализуются идеи педагогики индивидуальности в практике высшей школы), которое выявило, что данные идеи интенсивно внедряются только на педагогическом и филологическом факультетах КалГУ, на остальных же факультетах вуза проблема специального развития психики студента лишь обозначается. В вузах непедагогического профиля формирование индивидуальности студента фактически не осуществляется, так как не все преподаватели представляют значимость цели развития индивидуальности студента. Также было выявлено, что поиск педагогических средств по развитию психической деятельности студентов часто осуществляется преподавателями интуитивно; активизация психической деятельности студентов носит односторонний характер; мало найдено средств по разработке экзистенциальной, предметно-практической, регулятивной и эмоциональной сфер индивидуальности.

Анализ результатов исследования показал, что в основном в системе вузовского образования процесс обучения по-прежнему строится на традиционных основах передачи знаний, репродукции деятельности, и позволил прийти к за-

ключению о необходимости разработки механизма развития педагогики индивидуальности в теории и практике. Есть основание предположить, что решение данной проблемы требует комплексного подхода, который позволил бы сблизить теорию и практику и обеспечил в развитии педагогики индивидуальности два пути: от теории к практике и от практики к теории. Вероятно, он должен включать следующие составляющие:

- активное участие администрации вуза в разработке конкретных направлений деятельности педагогического коллектива по решению проблемы формирования индивидуальности студента (отражение в учебной документации соответствующих целей и задач, психолого-педагогический мониторинг развития индивидуальности студентов, аттестация преподавателей и структурных подразделений по результатам развития индивидуальности студентов и др.);
- организацию среди преподавателей инициативных научных исследований по вопросам формирования индивидуальности студента в условиях специального вуза;
- систему повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей (лекции и семинары, открытые занятия, обмен опытом, публикация достижений, разработка методического материала и др.);
- при этом особую роль должна сыграть психологическая служба, основной функцией которой должно стать установление связи между педагогической и диагностической деятельностью.

Поскольку реализация идей педагогики индивидуальности в процессе обучения в вузе предполагает не изучение студентом специальных дисциплин, а изучение самого студента, направленное на развитие «человеческого в человеке», образовательная система и наше общество в целом должны быть заинтересованы в развитии и реализации идей педагогики индивидуальности – ибо только самореализованный человек может достичь гармонии с самим собой и социумом.

Н.И. Ермакова

К.Г. ХАГЕН И ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Идеи педагогики индивидуальности разрабатываются в КГУ с конца прошлого века школой профессора О.С. Гребенюка; они имеют свои исторические корни и питаются гуманистическими идеями педагогов прошлого. Особый интерес представляет педагогическая деятельность нашего земляка, профессора Ке-

нигсбергского университета К.Г. Хагена (1749-1829). Она неразрывно связана с именами Канта, Бесселя, Неймана, Гербарта и Песталоцци. Со всеми ними он был лично знаком. Уникальность личностных и индивидуальных качеств профессора Хагена проверена временем – его потомки, живущие в XXI веке, трепетно относятся к истории своей семьи: в их планах совместное с институтом Гердера в Марбурге и КГУ издание книги о К.Г. Хагене.

Первым научным достижением К.Г. Хагена станет работа над предисловием и подготовкой к изданию «Сочинения химического и физического содержания», труда отца и ученого, к которому он относился с величайшим почтением и любовью. Среди университетских учителей Хагена известны профессора медик Бютнер (*C.G. Büttner*), физик Теске (*J.G. Teske*), философ Кант, теолог Пизански (*G.C. Pisanski*) и математик Ройш (*C.D. Reusch*). Особое место среди них занимает Кант, дружбе с которым суждено будет продлиться долгие годы.

В то время, когда умер отец, К.Г. Хагену было 23 года. Он возглавил аптеку и стал главой семьи и кормильцем своей матери и семи своих братьев и сестер, самому младшему было только 6 лет. Но профессора университета хотели склонить его к академической карьере. По этому поводу имелись написанные на латыни признания Канта и медика Болиуса. Однако Хаген позволил ускользнуть маячившему счастью, чтобы выполнить обязанности перед семьей. После того, как он два года превосходно руководил придворной аптекой, медицинский факультет Кенигсбергского университета в лице декана Орловиуса пригласил его войти в число преподавателей, с возможностью получения докторской степени, если он захочет сдать общепринятый экзамен. После успешного экзамена, он прочел три пробные лекции о «Кристаллах и кристаллизовывании» и написал диссертацию «*De stanno*».

Уже в 1778 г. появился первый большой труд Хагена, его «Учебник аптекарского искусства». Восемь изданий выдержала книга. Для издателя Николовиуса это был самый большой успех, который только у него был. Все снова и снова перерабатывал и исправлял Хаген свой учебник, уже смертельно больной вложил он весь свой 50-летний опыт в последнее издание. Учебник стал достоянием не только лишь Германии, но и зарубежья и был переведен на 4 языка.

Хаген был исследователем во всех областях, человеком великого ума, одним из последних универсальных ученых, он окончательно освободил естествознание от зависимости от медицины. Естествоиспытатель, так универсально образованный, конечно не мог пройти мимо физики; также и на нее простирались его лекции. Ему не хватало лабораторного оборудования, поэтому он приобретал

многочисленные инструменты на аукционах в Кенигсберге и за его пределами. Впечатление, которое лекции, сопровождающиеся экспериментами, производили на студентов было неизгладимым. Каждый опыт всегда доказывал результат, объясненный в докладе. Изящество и сноровка экспериментатора были неординарными, и он вместе с аудиторией всякий раз радовался удаче. Генерал фон Борштел вручил Хагену красивый старинный бокал со словами на серебряной пластине "В знак признательности от благодарных слушателей физических лекций 1819-20".

Следует обязательно отметить, что деятельность Хагена простиралась и за пределы учебных заведений, так как он считал очень важным и необходимым популяризацию научных достижений. Физико-экономическое общество перенесло свои заседания из Морунгена в Кенигсберг, где оно повысило свою значимость с тех пор, как Хаген стал его президентом. Свои доклады на заседаниях общества читали Фридрих Вильгельм Бессель, Карл Эрнст фон Бэр и другие ученые. Хаген добился, чтобы не только имеющие ученую степень, а также увлеченные и добившиеся успехов, как механик Марти (построил первое в Кенигсберге пианино) и садовник Зенф (первым в Кенигсберге привел к цветению кактус *grandiflorus*), стали его членами.

Человек становится индивидуальностью в ходе своей жизни, в результате воспитания и самовоспитания. Полагаю, что К.Г. Хаген своими человеческими качествами отвечал принципам индивидуальности.

ЕДИНОМЫШЛЕННИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ ШКОЛЫ ПРОФЕССОРА О.С. ГРЕБЕНЮКА

М.И. Рожков

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Логика развития педагогической науки такова, что каждый этап этого развития выдвигает на первый план доминирующие идеи. В соответствии с законами диалектического развития доминирующие идеи последующего этапа часто отрицают доминирующие идеи предыдущего. Когда О.С. Гребенюк выступил в ЯрГПУ с концепцией педагогики индивидуальности (1994), решено было провести научно-практическую конференцию. В результате на базе ЯрГПУ были организованы и проведены Международные чтения, посвященные К.Д. Ушинскому (Ярославль, 1996) на тему: «Развитие личности и формирование индивидуальности». Нужно сказать, что тематика чтений вызвала научный интерес педагогической общественности: на 12 секциях было заслушано около 200 докладов и сообщений [1]. Обсуждение идей педагогики индивидуальности показало, что они оказались востребованными педагогической наукой. Объясняется это тем, что современная педагогическая практика требовала таких технологий, которые бы позволили человеку в системе социальных отношений не только адаптироваться, но автономизироваться. Отказавшись от идеи доминирования воспитания в коллективе и через коллектив, как главной доминанты предыдущего этапа развития педагогической науки, современная педагогика приняла как адекватную идею индивидуализации воспитания.

Среди принципов воспитания принцип индивидуализации занял значимое место. Принцип индивидуализации воспитания еще только обозначается в педагогике (О.С. Гребенюк, М.И. Рожков, А.Н. Хузиахметов) и требует теоретической разработки и обоснования. Мы считаем, что данный принцип выражает такие закономерности: 1) социализация человека происходит как через коллектив, так и индивидуальным путем; 2) воспитание, понимаемое как управление развитием индивидуальности человека, осуществляется через педагогические воздействия на основные его сферы, то есть в большей степени носит индивидуальный характер.

Успешная реализация этого принципа невозможна без выполнения следующих требований:

- учет индивидуальных особенностей в воспитании должен подчиняться закону апперцепции (опора на имеющийся у учащихся уровень развития основных сфер индивидуальности);
- систематическое развитие всех сфер индивидуальности во всех доступных видах деятельности;
- управление развитием всех сфер школьника в соответствии с его интересами и потребностями общества, в частности коллектива.

Этот принцип предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его особенностям: определение специфики включения детей в различные виды деятельности; раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе; предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

Условиями реализации принципа индивидуализации являются:

- мониторинг изменений индивидуальных качеств в ребенке;
- определение эффективности влияния фронтальных подходов на индивидуальность ребенка;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребенка;
- учет индивидуальных качеств ребенка его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;
- предоставление возможности учащихся в самостоятельном выборе способов участия во внеучебной деятельности, а также выборе сферы дополнительного образования.

В практической педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- работа, проводимая с группой ученика, должна ориентироваться на развитие каждого из них;
- успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся, не должен негативно влиять на воспитание других.
- осуществляя выбор воспитательного средства необходимо пользоваться только информацией об индивидуальных качествах;

- педагог только на основе взаимодействия с учеником должен вести поиск способов коррекции его поведения;
- постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ребенка определяет совокупность воспитательных средств, используемых педагогами.

Опираясь на идеи О.С. Гребенюка, отраженные в его исследованиях по педагогике индивидуальности удалось определить новую типологию методов воспитания. Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека - интериоризация - ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивидуальности. Поэтому наиболее перспективной моделью воспитания представляется та, которая вычленяет социальные (познавательный, поведенческий и др.) аспекты и интегрирует их со сферами индивидуальности.

В соответствии с выделенными О.С. Гребенюком сущностными сферами была обоснована новая типология методов воспитания.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются методы убеждения. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего.

Убеждению соответствует самоубеждение - метод самовоспитания, который предполагает, что дети осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой либо социальной проблемы формируют у себя комплекс взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самим ребенком.

Методы воздействия на мотивационную сферу включает стимулирование - методы, в основе которых лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены такие компоненты метода стимулирования, как поощрение и наказание. Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей - пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору соответствующих мотивов и соответствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагает формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение его управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу у ребенка, является внушение и связанные с ним приемы аттракции. Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда ребенок пытается сам себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своему поведению, как бы задавая себе вопрос: "Что бы мне сказал в этой ситуации учитель, или сказали родители?"

Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения. Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются упражнения - многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений - устойчивые качества личности - навыки и привычки.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести метод коррекции поведения. Метод коррекции направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в свое поведение, в отношения к людям. Коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы ребенок часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют методами воспитывающих ситуаций. Это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема

способа организации деятельности, проблема выбора социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность социальной пробы (испытания), как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у детей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Метод дилемм заключается в совместном обсуждении школьниками моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу дети приводят убедительные доводы "за" и "против". Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость.

Соответствующий методу дилемм метод самовоспитания является рефлексия, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработка представлений об изменениях которые могут произойти.

В данной статье я попытался показать, как концепция педагогики индивидуальности работает в современных концепциях воспитания и их реализации в практике.

Литература

1. Развитие личности и формирование индивидуальности: Сборник материалов международных чтений, посвященных К.Д. Ушинскому. - Ярославль, 1996.

ПОЗИЦИОННО-СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Концепция педагогики индивидуальности включает положение о формировании индивидуальности как одной из педагогических задач. Для системы высшего образования эта задача имеет не меньшее значение, чем для среднего образования. По данным специальных исследований (Т.Б. Гребенюк, Л.В. Меньшикова, А.В. Трохимец) индивидуальность студентов характеризуется дисгармоничностью сфер, что выражается в преимущественном развитии познавательных процессов и мотивации учения, и, с другой стороны, в слабом развитии регулятивных процессов, экзистенциальной и эмоциональной сфер, способности к саморазвитию. По нашим данным к выпускному курсу интеллектуальная сфера будущих педагогов при традиционном подходе к обучению в целом практически не развивается, то есть профессионально важные качества (гибкость, креативность, оперативность, системность педагогического мышления, педагогическое воображение, прогнозирование и др.) настолько слабы, что не обеспечивают становление профессиональной позиции будущего педагога. В мотивационной сфере не получает своего развития такой важный компонент, как стремление к овладению психологическим аспектом своей будущей профессиональной деятельности. В эмоциональной сфере изменения касаются причин повышенной тревожности, но само явление сохраняется. Особенно слабо представлены в индивидуальности студента саморегуляция (за счет слабого развития умений регулировать собственные эмоциональные и познавательные состояния и др.) и экзистенциальная сфера (неуверенность в себе, неадекватная самооценка, отсутствие собственной позиции и др.).

В процессе специального исследования нами была разработана модель индивидуальности студента-будущего педагога, которая отражает как возрастные особенности развития сфер индивидуальности, так и компоненты этих сфер, содержащие профессионально значимые свойства и качества психики. Сформированность этих компонентов индивидуальности имеет ценностный смысл в том случае, если у студента вырабатывается на их основе определенная позиция. Понятие «позиция» в педагогике выражает отношение к профессии, к профессиональной деятельности, к себе как педагогу, уверенность в выборе профессии и тех взглядах на профессиональную деятельность, которые определяют стиль деятельности. Профессиональная позиция определяется в значительной степени

мотивацией учителя, осознанием смысла своего труда. Психологи рассматривают позицию человека серьезным фактором его профессиональной деятельности. А.К. Маркова, подчеркивая значимость профессиональной позиции, отмечает, что именно позиция, внутренние ценности и смыслы освещают труд учителя, делают его значимым и развивающим для учеников [3, с. 53].

Мы исходим из того, что студент в процессе профессиональной подготовки под влиянием различных факторов и при определенных условиях способен занимать те или иные позиции. При этом содержание позиции человека меняется, преобразуется, совершенствуется с течением времени: чем больший опыт человек накапливает в определенной деятельности, в общении, в познании, тем чаще и глубже переосмысливаются его взгляды, отношение к себе и другим. Следовательно, динамичность позиции дает основание предполагать, что влияние на нее в определенной ситуации позволит сформировать или развить какие-то ее составляющие.

Влияние ситуаций на человека, на его поведение представляет одну из проблем социальной психологии. Согласно теории атрибуции [2], анализирующей то, как мы объясняем поведение людей, «люди стремятся приписать поведение внутренним (например, личностным склонностям) или внешним причинам (например, чему-то ситуативному). Это различие между внутренними (диспозиционными) и внешними (ситуационными) причинами часто стирается, потому что возникающие ситуации порождают внутренние изменения. Более того, ситуации влияют на диспозиции» [2, с.102]. Важно, что самоопределение в профессиональной деятельности может протекать не только как естественный процесс, но и задаваться через искусственно создаваемые условия. Во втором случае самоопределение становится рефлексивным по своей сути и включает в себя проблематизацию, рефлекссию собственных ценностей и формирует личностное отношение к проблеме. Как видим, в психологии утвердилось представление об изменении мотивации, установок, отношений человека под влиянием ситуации как о причинно-следственной связи.

Понятие «позиция» является достаточно сложным. Общим в характеристике жизненных позиций выступает представление человека о себе, характеристики его экзистенциальной сферы (способность к самосознанию, самооценке, сравнению себя с другими людьми и др.). В учебной деятельности принято выделять две основные позиции – объекта и субъекта деятельности, причем С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др. связывали позицию субъекта деятельности с индивидуальностью человека. В андрагогике рассматривается толь-

ко одна позиция – позиция обучающегося, соответствующая позиции взрослого субъекта деятельности, имеющего определенный опыт деятельности, поведения, общения и уровень развития сфер психики. Однако пока еще никто не проанализировал сущность выделенных в педагогике и психологии позиций с точки зрения индивидуальности человека как характеристики его психики. Мы считаем, что в плане формирования индивидуальности студента важно соотнести известные позиции человека с проявляемыми им психическими свойствами и качествами, что позволит использовать характеристики позиций и в процессе формирования индивидуальности (как стратегические цели), и в ее диагностике (как критерии развития индивидуальности студента).

Нами выделены три основные позиции, которые студент постепенно занимает и сменяет за годы обучения в вузе: обучаемый, обучающийся, обучающий:

- **позиция обучаемого** характеризует студента как человека несамостоятельного в учебной и учебно-профессиональной деятельности, у которого не развито представление о своих возможностях, слабо выражены мотивы достижения в учении и в профессиональной деятельности, не развиты способности самоанализа, рефлексивные процессы, отсутствует образ-Я (Я-студент, Я-учитель, Я-человек, гражданин и т.д.), у которого отсутствует или находится в зачаточном состоянии система ценностей образования, профессиональных ценностей; студент, занимающий позицию обучаемого, не владеет целеполаганием, не стремится к выбору содержания и способов деятельности, к принятию своего решения, хотя у него в достаточной степени могут быть развиты познавательные процессы (внимание, процессы памяти, мыслительная деятельность и др.), для него характерно патогенное мышление, склонность к негативным эмоциональным состояниям в стрессовых ситуациях; студент как обучаемый в жизни занимает позицию «лягушки»;

- **позиция обучающегося** характеризуется развитыми сферами - экзистенциальной, саморегуляции, эмоциональной, что позволяет такому студенту рефлексировать в учебных и профессиональных ситуациях, осуществлять самооценку, составлять представление о себе как о студенте, как о начинающем учителе, выбирать свои пути саморазвития, принимать решения в определенных ситуациях; мотивация студента характеризуется мотивами познавательными, профессиональными, мотивами достижения; ценностные ориентации обучающегося студента имеют четкую выраженность, осмысленность (хотя это не значит, что они обязательно связаны с будущей профессиональной деятельностью); для

обучающегося студента характерна целостность его индивидуальности; в жизненных ситуациях это, скорее «принц», чем «лягушка»;

- **позиция обучающего** студента не совпадает с профессиональной психологической позицией учителя по степени проявления профессионально значимых свойств и качеств педагога, это позиция, выражающая направленность студента на овладение педагогическим мастерством, на саморазвитие профессионально важных компонентов сфер индивидуальности; обучающий студент не обязательно отличается достаточно развитыми сферами экзистенциальной, регулятивной и эмоциональной, так необходимыми в профессиональной деятельности учителя, студент может не иметь своей концепции, представления о себе как учителя, но его обязательно отличает стремление проявить себя в педагогической деятельности, испытать себя в разных профессиональных ситуациях и условиях, чтобы понять, правильно ли он выбрал профессию, дает ли она уверенность в себе, отражает ли призвание и притязания; при хорошо развитых экзистенциальной, регулятивной и эмоциональной сферах обучающий студент стремится к –уточнению своей Я-концепции в различных профессиональных ситуациях, ценность педагогической практики для такого студента в том, чтобы сравнить идеальный образ Я-учитель и реальный, определить резервы самоактуализации.

Практика показывает, что студенты занимают представленные позиции не в чистом виде (так же как нет чистых флегматиков или сангвиников, так и нет явных обучаемых или обучающихся). Процесс профессиональной подготовки по своей природе может ставить студентов одновременно и в позицию обучаемого, и в позицию обучающегося – все зависит от развития сфер индивидуальности и тех требований, которые предъявляются к ним задачами подготовки. В то же время в характеристиках индивидуальности студентов прослеживается тенденция: если в первые два года студенты склонны к позиции обучаемого, то в дальнейшем у них могут при определенных условиях проявляться признаки позиции обучающегося. Задача вуза и заключается в том, чтобы обеспечить становление позиции обучающегося как можно раньше (что будет способствовать сокращению срока адаптации, развитию слабо сформированных сфер индивидуальности, становлению целостной индивидуальности).

Как видим, формирование позиций тесным образом связано с развитием индивидуальности студента и наоборот, формирование индивидуальности способствует становлению более высокой позиции, смене одной позиции на другую. Диалектика названных характеристик студента позволяет предположить,

что в решении проблемы формирования индивидуальности будущего педагога возможно использование психологических механизмов становления позиций: стремление к положительным переживаниям от удовлетворения потребностей в признании, успехе, достижении и др. Возникает вопрос: какие конкретно потребности должны возникать у студентов в процессе профессиональной подготовки и каким образом их обеспечить? Состав потребностей определяется видами деятельности, в которые студенты включаются, - это учебная и учебно-профессиональная деятельности: потребности в самостоятельном целеполагании, собственном подходе к решению практической задачи и т.д. Аналогично можно представить потребности в учебно-профессиональной деятельности: стремление самостоятельно разработать урок, внести в него собственное представление о проверке усвоения детьми нового знания и др.

Главный вопрос – как вызвать эти потребности и обеспечить их положительное удовлетворение? В нашем исследовании была выдвинута идея формирования индивидуальности будущего педагога на основе специальных ситуаций, позволяющих студенту занять определенную позицию, в которой он проявляет уровень развития экзистенциальной, регулятивной, эмоциональной сфер в единстве с другими сферами индивидуальности. Категория «ситуация» широко используется в психологии. Л.С. Выготский выделял социальную ситуацию развития ребенка. П.Я. Гальперин предложил три типа учебных ситуаций по критерию типов ориентировки. Д.С. Толлингерова разработала таксономию учебных ситуаций на основе учебных задач. Исследование категории «ситуация» в педагогическом процессе привело ученых к выделению различных терминов (учебная ситуация, ситуация обучения, личностно-ориентированная ситуация и др.). Содержание данного понятия включает совокупность обстоятельств внешнего мира, внутреннего состояния человека и события, которые на фоне этого актуализировались [1, с. 28]. В теории высшего образования категория «ситуация» представлена в ряде работ по проблемам учебной деятельности студентов [4]. Специальное внимание социальной ситуации развития личности студента уделяется в связи с тем, что она «служит становлению и осуществлению особого типа опережающего управления учебно-профессиональной деятельности – саморегулируемого смысло- и целеполагания» [4, с. 106]. Данные процессы, как высшие уровни самоорганизации личности, составляют основу развития способностей личности. В концепции формирования учебной деятельности студентов подчеркивается, что проектирование учебной деятельности студентов с помощью ситу-

аций обучения необходимо с учетом требования развития индивидуальности, индивидуальных способностей каждого человека [4, с. 104].

В педагогике и психологии высшего педагогического образования ситуация как категория в последние годы начинает активно разрабатываться. Характеризуя данное понятие, А.К. Маркова отмечает, что педагогическая ситуация – это продукт активного взаимодействия ряда внешних условий и поведения всех его участников, в ней имеется возможность занять учителю более активную позицию для управления всеми изменениями, которые могут иметь место во взаимодействии участников. В нашем исследовании установлено, что формирование и развитие индивидуальности будущего педагога возможно в условиях специально создаваемых ситуаций, реализующих закономерности развития индивидуальности и обеспечивающих становление позиций и их смену. Специальная ситуация – это органическая часть, элемент целостного педагогического процесса. Основное назначение в том, чтобы обеспечить структурное единство деятельности преподавателя и деятельности студента, их интеграцию, за счет чего активизировать психические состояния и процессы, требуемые для разрешения ситуации и определяющие ту или иную позицию студента. Они строятся на обмене опытом между преподавателем и студентами, который содержит знание о педагогической деятельности и профессионально значимых свойствах и качествах индивидуальности и личности педагога. Деятельность и психические состояния студентов, организованные с помощью специальных ситуаций, приобретают такие целостные свойства, как направленность (на самого себя, на профессиональную деятельность, на свойства и качества психики и личности учителя), непрерывность, стабильность. Такие ситуации являются гибким инструментом в руках преподавателя, позволяющим ставить студентов в более высокую позицию и обеспечивать психологическую основу развития индивидуальности.

Мы выделяем три типа специальных ситуаций: а) ситуации учебные (реальные); б) ситуации профессиональные (воображаемые); в) ситуации профессиональные (реальные).

Учебные ситуации характеризуются тем, что они включают воздействия преподавателя с целью формирования учебной деятельности студента и на ее основе формирования сфер индивидуальности. Такие ситуации складываются благодаря вопросам преподавателя, заданиям, его комментариям, обращенным к учебной деятельности студента. Это ситуации, усиливающие развивающий эффект учебной деятельности и на этой основе - сфер индивидуальности. Например, преподаватель, ознакомив студентов с общим содержанием предстоящей на

занятии деятельности, предлагает им поставить или выбрать цели занятия – эти цели должны быть лично значимыми, индивидуальными. Разрешение данной ситуации возможно при условии, если студенты имеют представление о целях учебной деятельности либо на уровне знания (перед ними может быть примерный перечень возможных целей, из которых они выбирают соответствующие их потребностям), или на уровне умения (они самостоятельно формулируют свои варианты целей).

Профессиональные (воображаемые) ситуации характеризуются тем, что, выполняя задание, студент должен проявить педагогические умения, профессионально значимые качества индивидуальности в условиях теоретической профессиональной подготовки. Например, преподаватель во время лекции, заметив усталость студентов, делится с ними своими наблюдениями как с будущими коллегами: «Я вижу, что вы устали, не можете сосредоточиться, вам трудно следить за сообщением. Давайте используем эту ситуацию для своего профессионального развития. Если бы вы были на моем месте, как бы вы поступили? Что бы вы предложили?» Как правило, студенты находят варианты конкретных предложений. Значение таких воображаемых ситуаций в том, что они позволяют проявить студентам самостоятельность в воображаемой профессиональной деятельности, накапливать педагогические умения для разрешения типичных школьных ситуаций, осознанное отношение к ним в будущем и психологическую готовность их разрешать.

Специальные ситуации третьего типа – профессиональные (реальные) – возникают или создаются в процессе педагогической практики в школе.

Особенность специальных ситуаций, о которых идет речь в нашем исследовании, заключается в том, что предметом деятельности студента должен стать он сам, его индивидуальность, психические свойства и качества, а потребности, актуализировать которые необходимо в процессе специальных ситуаций, должны выражать нужду в саморазвитии индивидуальности. Эта группа потребностей (в отличие от потребностей стать профессионалом) не носит осознаваемого и массового характера, эти потребности у студентов занимают не первое место. Поэтому сложность создания специальных ситуаций мы видим в том, чтобы сделать именно эти потребности осознаваемыми и личностно значимыми для каждого студента.

Главная цель специальных ситуаций - обеспечить развитие профессионально значимых свойств и качеств психики студента. Эта цель подразделяется на ряд составляющих: способствовать совершенствованию педагогической

наблюдательности, развитию педагогического мышления, добиться проявления эмпатии, обеспечить развитие педагогической рефлексии и т.д. В зависимости от цели мы выделили несколько видов специальных ситуаций: а) рефлексивные ситуации – это наиболее распространенные в процессе теоретической подготовки ситуации; б) «интеллектуальные» ситуации – они направлены на развитие познавательных свойств и процессов, имеющих учебное и профессиональное значение; в) «экзистенциальные» ситуации, в которых воздействие на студента осуществляется чаще всего косвенно за счет того, что преподаватель вспоминает свои действия, свое понимание или отношение к чему-либо несколько лет назад, отмечает динамику своих профессиональных взглядов, мастерства и др. **Основа ситуации:** психические состояния студентов во время общения с преподавателем или между собой – усталость, страх, застенчивость, заинтересованность, невнимательность, активность, критичность и т.д. (они выступают тем объектом, который подвергается анализу самими студентами в соответствии с поставленной перед ними задачей).

Все специальные **учебные** ситуации строятся на основе выделения в учебной деятельности ее основных компонентов (учебные цели, учебные действия, самоконтроль и самооценка результатов учебной деятельности). Все специальные **профессиональные (воображаемые)** ситуации основываются на типичных ситуациях для педагогического процесса в школе (поведение и реакция детей, ведение урока, разработка урока и др.), на профессиональных педагогических действиях, требуемых для разрешения типичных школьных ситуаций, наконец, на типичных психологических характеристиках учителя.

Установлено, что специальные ситуации выполняют ряд функций: информационную функцию, функцию интеграции учебной деятельности студентов, профессиональной деятельности преподавателя вуза и будущей профессиональной деятельности студентов; функцию аттракции, расположения участников друг к другу; развивающую функцию; прогностическую функцию; функцию повышения эффективности усвоения знаний и умений.

Подход, опирающийся на понятие «ситуация», находит в последние годы все более широкое применение как в теории (разрабатываются концепции и технологии, включающие в качестве одного из компонентов ситуацию), так и в практике обучения. Обращение к ситуации как педагогическому средству выражает тенденцию гуманистического образования к реализации психологических закономерностей, обеспечивающих сущность гуманистической направленности обучения. В связи с этим, представление о сущности педагогической деятельно-

сти и образ педагога претерпевают изменения. развитие экзистенциальной, регулятивной и эмоциональной сфер (за счет новообразований, обусловленных профессиональной деятельностью, или самоанализом себя как будущего профессионала) возможно на основе взаимного обмена опытом – опыта преподавателя вуза и опыта студента в педагогической деятельности (в этом состоит одно из концептуальных положений позиционно-ситуативного подхода, разрабатываемого нами). Взаимный обмен опытом преподавателя и студента необходим в силу того, что педагогическая деятельность, индивидуальность и личность педагога как предметы изучения настолько сложны и многообразны, что обмен опытом выступает дополнительным источником усвоения важной информации, он расширяет возможности учебного процесса в обогащении профессиональной компетентности будущего учителя. Особенностью опыта, о котором мы говорим в нашем подходе, является то, что он отражает признаки, элементы, специфику педагогической деятельности, свойства и качества психики и личности педагога, которые он проявляет в различных педагогических ситуациях. Возможности для обмена такого рода опытом имеются благодаря тому, что деятельность преподавателя вуза и будущая профессиональная деятельность студента едины почти по всем характеристикам – по целевой направленности, по структурной и функциональной организации, используемым принципам и средствам и т.д. Такой взгляд на процесс профессиональной подготовки будущего педагога подводит к новым требованиям к преподавателю вуза, выражающим следующие особенности его индивидуальности и личности:

- субъектность преподавателя в педагогической деятельности, направленность на самореализацию, связанную с созданием собственной авторской концепции профессиональной подготовки будущего педагога;
- направленность на интеграцию социального опыта во взаимодействие со студентами, на смещение акцентов с содержательной, «знаниевой» основы на профессионально ценностную;
- направленность на формирование индивидуальности будущего педагога в единстве с личностными характеристиками человека;

направленность на самосовершенствование, достижение вершин своего роста в профессиональной деятельности, развитие собственной индивидуальности.

Итак, представленный выше позиционно-ситуативный подход к формированию индивидуальности будущего педагога обладает, на наш взгляд, свойством усиливать психологическую основу процесса профессиональной подготовки, что

выражается в активизации всех психических процессов, присущих человеку, а не только познавательных, как это имело место в традиционном процессе обучения.

Литература

1. Ишмуратов А.Т. Логический анализ практических рассуждений: формализация психологических понятий. – Киев, 1984.
2. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1998.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. - М., 1993.
4. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. –М., 1998.

Л.В. Байбородова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СФЕРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Развитие индивидуальности ребенка-сироты является одной из наиболее важных и сложных педагогических проблем. Анализ ситуации сиротства и организации жизни ребенка в детских домах и школах и интернатах, который был проведен совместно с Л.Г. Жедуновой, Н.Н. Посысовым, М.И. Рожковым, позволил определить факторы, негативно влияющие на развитие семи сущностных сфер человека, выделенных О.С. Гребенюком. Отметим основные из этих факторов:

- -утрата базового доверия к миру вследствие материнской депривации;
- -замкнутость и ограниченность пространства жизни;
- -преобладание директивно-опекающего стиля в системе отношений «взрослый-ребенок»;
- -ограниченные и однообразные социальные контакты;
- -недостаточное знакомство с образцами детской игровой культуры, задающие образцы поведения (в русской игровой культуре накоплено много дворовых игр, участвуя в которых ребенок обучается учитывать интересы других людей и лучше понимать свои возможности);
- -обеднение контактов с семьей и родственниками (прерывание личной истории, «обрыв корней», у ребенка нет перед глазами примеров поведения, саморегуляции).

В результате влияния этих факторов особые сложности у педагогов возникают в развитии сферы саморегуляции детей-сирот, характеристики которой определены О.С. Гребенюком. В ходе исследования установлено, что сироты склонны избегать ответственности за выбор и передавать ее опекающему взрослому, у них ярко проявляется потребность в психологическом слиянии с группой, стремление размыть границы собственно «Я», что затрудняет выработку адекватной самооценки. В связи с преобладанием коллективного воспитания доминируют отношения, при которых роль индивидуальности, индивидуальных качеств ребенка принижается. Формируется заниженная самооценка, неуверенность в себе.

Исследование показало, что не в полной мере используются возможности воспитательной работы для развития сферы саморегуляции детей. Жизнь сирот в детских домах и интернатах излишне заорганизована, формализована, действия детей чаще всего предопределены решениями педагогов, воспитанники устранены от обсуждения проблем своей жизни и не имеют возможности принимать самостоятельные решения.

В чем же состоит особенность психолого-педагогических воздействий, обеспечивающих развитие сферы саморегуляции ребенка-сироты? Прежде всего, в повседневной жизни ребенка, в каждой возможной ситуации педагогу необходимо обращаться к мнению самого ребенка по поводу любой возникающей проблемы или вопроса: А что ты думаешь? А как ты считаешь? А что ты хочешь? А как ты оцениваешь? и т.п.

При работе с детьми-сиротами важно не пропустить момент, когда ребенок начинает самоопределяться в мире через позицию «социального иждивенца». Воспитателю важно развенчивать иллюзию об удобстве и выгоде такого способа жизни, показывая проблемы, которые предстоит решать после выходы из детского дома, создавать ситуации для контакта с реальной жизнью. С ранних лет ребенок-сирота должен осознавать свои возможности и ограничения.

Безусловно, сфера саморегуляции ребенка развивается в деятельности, если при этом:

- ребенок включается в деятельность добровольно, осознает ее значимость для себя;
- воспитанник участвует в определении целей, результата деятельности, способов ее организации;
- создаются ситуации социальных проб, в которых воспитанник может проверить, оценить себя, свои способности, ребенок имеет возможность выбирать

вид работы, свою роль, форму организации, партнеров для выполнения работы, характер помощи, поддержки педагогов;

- организуется анализ деятельности ребенка, его достижений, успехов, возникающих трудностей и проблем, основу которого составляет рефлексия и самооценка;
- у ребенка имеется возможность в ходе работы принимать самостоятельные решения, вносить изменения в ранее намеченные замыслы и планы в случае, если изменились условия деятельности или у него произошла переоценка своих способностей;
- поддерживаются и поощряются инициатива, стремление ребенка проявить самостоятельность, отстоять и обосновать свою позицию, идею, выбор.

Формированию объективной самооценки, критичности детей способствуют ситуации выбора. При проведении дел в детском доме или интернате особенно важно ребенку иметь возможность принять самостоятельное решение в ситуациях выбора, например, содержания деятельности (трудовая, познавательная, спортивная и т.п.); формы организации (индивидуальная работа или в группе); творческих групп, которые по разным признакам создаются при подготовке и проведении дел (с учетом интересов, по желанию, вокруг лидера, стихийными способами, с учетом имеющихся способностей к тому или иному виду деятельности); воспитателей, специалистов для обращения за помощью.

Ситуации выбора могут создаваться в повседневной жизни детей:

-предложить, а еще лучше обсудить разные формы проведения утренней гимнастики (аэробика, спортивные танцы, шейпинг, бег и др.);

-предоставить ребенку возможность выбрать поручения в группе, «семье» или объединении, определить роль, позицию в проводимых делах (организатор, участник, помощник младших детей, организатора или воспитателя, наблюдатель и др.) и объяснить (обосновать) свое решение;

-дать возможность самому ребенку найти место, определить удобное время для выполнения домашних заданий, отдыха чтения и других занятий в свободное время и т.д.

С чего начинается осознанный выбор? С того, что есть проблема, которая волнует детей, затрагивает их интересы. В жизни детского дома или интерната возникает много таких проблем. Очень часто педагоги стремятся решить их сами вместо того, чтобы привлечь детей к их обсуждению, дать возможность самим воспитанникам проявить самостоятельность и ответственность в решении этих проблем, предлагая различные варианты и обосновывая их. Получится ли такая

работа, зависит от позиции педагога, которому не следует предлагать свой вариант, а умело, например, наводящими вопросами подвести к правильному решению.

Исследование показывает, что процесс принятия самостоятельного решения для ребенка очень сложен, когда нет такого опыта, когда в жизни детского дома принято все вопросы решать взрослым. С чего начать? В этом случае ребенку предлагаются варианты для выбора, даются возможные решения проблемы, а ребенок, выбирая один из вариантов или создавая в ходе поиска новый, отличный от предложенных, учится обосновывать свой выбор, отвечая на вопрос, почему данный вариант лучше других.

Очень часто в детском доме, интернате деятельность носит коллективный характер, в совместной работе участвуют воспитанники разного возраста. В этом случае для развития саморегуляции детей необходимо корректировать их отношения, чтобы не допустить подавления, навязывания, ущемления интересов отдельных детей, обеспечить их свободу действий и самостоятельность в ситуациях выбора. При этом воспитателям не следует спешить высказывать свое мнение, давать совет. Пусть ребенок сам определится, что он будет делать, как организует работу, с кем объединится для ее выполнения. Очень важно, чтобы ребенок сам мог выбрать какое-либо дело или занятие и ответить на вопрос, зачем ему это надо. Опыт принятия самостоятельных решений дети приобретают в процессе коллективного целеполагания и планирования конкретных дел, а затем различных периодов жизни в детском доме. В этом случае все воспитанники обсуждают, например, следующие вопросы: Какое ближайшее дело проведем? Для чего оно нужно всем и каждому? Что же должно получиться в итоге? Что для этого необходимо сделать? Кто и за что будет отвечать? Кого привлечем, кто нам поможет? и т.д.

Важным средством развития сферы саморегуляции детей-сирот является организация аналитической деятельности, которая побуждает детей к самооанализу и рефлексии. Необходимо использовать любую возможность для того, чтобы обсудить с детьми события дня, недели, месяца, отреагировать на ситуацию, анализ которой обогатит жизненный опыт ребенка. Целесообразно постановка вопросов, обращенных к каждому воспитаннику: Что тебя порадовало? Что огорчило? Что у тебя получилось? Чему ты научился? Что тебе не удалось? Какие затруднения испытывал при выполнении работы и почему? и др. Осмысление этих вопросов вырабатывает у детей способность давать собственную оцен-

ку происходящих событий, себя и своих поступков, обеспечивает сознательную позицию в дальнейших делах и осознанность выбираемых действий.

Использование вышеизложенных средств тесно взаимосвязано с развитием самоуправления в детском коллективе, которое должно стать принципиальной основой построения всей жизни детского дома. Важно, чтобы воспитанники почувствовали себя хозяевами в детском доме, ответственными за все, что происходит в нем. Необходимым средством развития саморегуляции сирот является расширение связей с окружающим миром, контактов с людьми, что создает новые ситуации и отношения, которые позволяют действовать и принимать решения в нестандартных условиях, преодолевать ранее неизвестные трудности, обнаруживать или проверять свои способности.

В.А. Фокин

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

В 1992 году волею судьбы я занялся освоением преподавания дисциплин, связанных с подготовкой студентов по новым профессиям «социальный педагог» и «социальный работник». Эти профессии появились в России в 1991 году. Всю сознательную жизнь занимался проблемами воспитания и думал, что будет не особенно трудно это сделать. Но, все не так просто. Передо мной стояло два пути: заимствовать зарубежный опыт, где эти профессии существуют давно, или найти в отечественной педагогике идеи, которые бы помогли понять сущность перемен, времени, в котором мы жили в те годы и того, как нужно готовить профессиональные кадры к работе с различными категориями граждан в новых условиях. Сравнительная педагогика – это хорошо, но есть ведь пророки и в своем Отечестве! И такой пророческой педагогической концепцией, которая помогла освоить новые пути и методы работы, стала для меня педагогика индивидуальности, разработанная профессорами О.С. Гребенюком и Т.Б. Гребенюк.

На основе ее идей, удалось выделить ряд подходов, которые сегодня используются в подготовке специалистов для социальной сферы, а те, в свою очередь, широко используют методики педагогики индивидуальности в социальной работе. Одну из таких методик, получившую название «повествовательная терапия», и хотелось бы сейчас рассмотреть. Что же это такое – повествовательная терапия?

Повествовательная терапия занимается исследованием знаменательных моментов в жизни человека, ее поворотных событий, основных контактов, и тех жизненных воспоминаний, которые не успели стереться из памяти со временем. Центральное внимание сфокусировано на намерениях, мечтах и оценках, которые направляют жизнь человека, не принимая в расчет препятствия. Зачастую этот процесс заставляет вспомнить истории, которые мы лишь пробежали глазами – удивительные истории, рассказывающие о забытых способностях и героизме.

Каждый вид психотерапии в качестве основной единицы эксперимента характеризует отдельный аспект жизни. Так, например, терапия поведения концентрируется на поведении, познавательная терапия занимается логическим мышлением, в то время как системная терапия заостряет свое внимание на взаимоотношениях внутри семьи как базовой единицы. А раз так, то повествовательная терапия принимает в качестве основной единицы эксперимента рассказ, историю. Истории рассказывают о поступках людей, об их мыслях, переживаниях и являют смысл самого эксперимента. Истории упорядочивают информацию о жизни людей. Повествовательная терапия делает акцент на том, как эти важные истории могут быть написаны и переписаны.

Повествовательная терапия предполагает, что люди используют различные истории о себе примерно так же, как действуют линзы в фотоаппарате. Эти истории имеют эффект фильтрации личного опыта таким образом, выбирая те моменты, на которых надо заострить внимание, либо, наоборот, не концентрироваться. Данные истории определяют контуры дальнейшей человека, их прошлого и будущего. Они могут быть стабильными, несмотря на противоположную информацию. Повествовательная терапия поможет найти средство, чтобы сменить фокус линз и помочь обрести иные очертания для человеческих историй и жизни в целом.

Все люди неизбежно придают всему смысл, значение. Мы получаем какой-то опыт, затем «прикрепляем» к нему значение. С незапамятных времен мы рассказываем различные истории. Рассказы - наиболее распространенный способ сообщения того смысла, тех значений, которые мы получаем с тем или иным опытом. Повествовательная терапия занимается изучением тех историй, которые случаются с нами, через которые мы проходим, истории о том, кто мы такие, и что является наиболее важным для нас. Повествовательная терапия занимается нахождением таких рассказов, их толкованием и затем пересказом.

Многие формы психологии и терапии придают огромное значение процессу индивидуализации. В данном случае предполагается, что окружающий мир того или иного человека создается практически самостоятельно. Повествовательная терапия слова обеспечивает контраст по отношению к такой перспективе. Она предполагает, что индивидуальность сочетает в себе как отношения с различными людьми, так и собственную культуру, и историю жизни. Таким образом, наблюдение человека с определенной точки зрения кем-либо имеет такое же значение, когда он сам наблюдает себя в определенной позиции. В таком случае говорят, что индивидуальность образуется под воздействием общества. Терапия слова заостряет свой взгляд на том уровне социально сконструированной личности, которому соответствует тот или иной человек.

Повествовательная терапия слова состоит из понимания истории или темы, которая сформировала жизнь человека. Что имело наибольшее значение из всего опыта, пережитого человеком? Какие решения, намерения, отношения были самыми значимыми? Терапия слова предполагает, что только тот опыт, который является частью некой большой истории, имеет серьезное влияние на жизненный опыт человека. Таким образом, повествовательная терапия направлена на составление сюжета, основы, которая связывает фрагменты жизни человека воедино.

Вся жизнь человека испещрена невидимыми сюжетными линиями. Они могут иметь огромное влияние на очертания человеческой жизни. Повествовательная терапия включает процесс разработки и усиления, выделения этих линий. Для выделения самого значимого в жизни человека используются вопросы. Наиболее распространенные сферы исследования – намерения, важные взаимоотношения, поворотные моменты в жизни, дорогие каждому воспоминания, а так же то, как все это взаимодействует между собой.

Очевидно, этот список можно и продолжить, объясняя сущность того, что называется повествовательная терапия. Так как определенного ответа или такого ответа, который бы удовлетворил каждого трудно найти, то ответ на вопрос «Что такое повествовательная терапия?» заставляет находиться в постоянном творческом поиске. К тому же всегда нужно помнить простую истину о том, что в любом объяснении, если ты не можешь объяснить какую-нибудь мысль другому в трех предложениях, то эта идея не ясна самому себе. Подтверждая эту мысль, приведу определение понятию «социальная работа». Это в данном случае необходимо сделать по двум причинам. Во-первых, понятие «социальное работа» по своему содержанию близко идеям педагогики индивидуальности, а во-

вторых, в нашей практике подготовки социальных работников, мы многократно сталкивались со случаями, когда самые опытные социальные работники-практики не могли четко сформулировать сущность социальной работы. Оговорюсь, что приведенное ниже определение является официальным определением Международной Федерации социальных работников, принятым в Монреале (Канада, июнь 2000 г.) «Профессия «социальная работа» способствует реализации социальных изменений в обществе, решению проблем человеческих взаимоотношений и укреплению свободы человека и его права на достойную жизнь. Используя теории человеческого поведения и социальных систем, социальная работа включается в процесс на этапе, когда люди взаимодействуют с окружающей средой. Принципы соблюдения прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной работы».

Завершая краткий обзор рассматриваемого вопроса, мне хотелось бы пожелать и педагогике индивидуальности, и ее авторам новых творческих поисков и находок, которые вдохновляют других на дела и поступки, характеризующие индивидуальность каждого человека. Большое спасибо Вам, Олег Семенович и Татьяна Борисовна!

Л.С. Глушкова

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ВОСПИТАННОСТЬ И ЕЕ ЭТАЛОННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ

Методологическая значимость идей концепции педагогики индивидуальности, разработанной О.С. Гребенюком, состоит в том, что содержание основных сфер индивидуальности рассмотрено в педагогическом аспекте как цели развития индивидуальности человека. Обобщенные и структурированные индивидуальные качества и свойства выполняют функцию педагогических ориентиров и дают возможность педагогам осуществлять воспитательную работу по актуальным направлениям на солидной научной основе. В нашем исследовании на основе описания семи сфер индивидуальности разработаны содержательные эталонные показатели экологической воспитанности школьников.

В настоящее время происходит осознание необходимости изменения сложившейся системы нравственных ценностей общества во взаимодействии с окружающей средой. Постепенно осуществляется переход от существующих стереотипов и ориентаций (мир создан для человека, технократический расчет пользы природы, ее утилитарная ценность и т.д.) к экологическим нормам. Од-

нако проблема принятия экологических ценностей каждым конкретным человеком остается недостаточно решенной. Основы отечественного экологического образования как составной части общего образования начали разрабатываться в период 70-80-х гг. и были направлены на формирование социально значимых качеств личности. Это привело к тому, что личность оказалась сведенной к своим умственным способностям, а ее формирование – к усвоению знаний. Вместе с тем необходимость превращения общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивидуальности осознавалась задолго до начала современных гуманистических преобразований в школе (Л.С. Выготский). Принцип гуманизации позволяет осознать важнейшую цель экологического образования – развитие индивидуальности школьника. Однако сложившийся научный подход к формированию экологической воспитанности характеризуется тем, что стремясь к целостности рассмотрения, исследователи не уделяют первостепенного внимания аспекту формирования индивидуальности.

Не умаляя значения формирования личности, личностных качеств, обеспечивающих человеку интегрированность с обществом, согласно идеям О.С. Гребенюка [1; 3], развитие того или иного качества должно рассматриваться в единстве с развитием сфер индивидуальности человека – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, сферы саморегуляции. Современные условия требуют формирования целостного человека (его личностных и психических качеств), что подтверждается необходимостью преодоления существующего разрыва между экологическими знаниями, сознанием, эмоциями, отношением и деятельностью в социоприродной среде.

Специфичность экологической воспитанности, заключается в ее многоуровневой структуре, включающей в себя интегративные личностные и психические качества. Причем, подразумевается не параллельное существование уровней, а интеграция индивидуального и социального, их комплексность, целостность, взаимосвязь и взаимообусловленность; индивидуальность является фундаментом экологического воспитания личности. На основании общего генетического закона культурного развития Л.С. Выготского и в соответствии с разработанной О.С. Гребенюком и М.И. Рожковым [2] модели воспитания были выделены социальные аспекты (познавательный, поведенческий и др.) и интегрированы со сферами индивидуальности. В связи с этим в нашем исследовании предполагается возможность развития во всех сферах индивидуальности личностных качеств, отвечающих экологическим требованиям общества и запросам

индивидуума. В качестве компонентов экологической воспитанности нами были определены: 1) экологические знания и качества ума; 2) экологические отношения в системе «человек-природа» и их оценки; 3) экологические переживания, связанные с состоянием как всей социоприродной среды, так и отдельных ее компонентов; 4) волевые устремления во взаимодействии с миром природы; 5) экологический выбор целей и средств оптимизации отношений в системе «человек – общество - природа»; 6) совершение поступков, обеспечивающих экологическую ответственность за состояние и улучшение социоприродной среды; 7) проектирование у самого себя экологических черт личности, осознающей себя органической частью природы (Эко-Я). На основе соотнесения их с основными сферами индивидуальности были выявлены содержательные показатели эталонной экологической воспитанности в каждой из сфер индивидуальности.

Содержательными показателями эталонной экологической воспитанности будут являться изменения, новообразования сфер индивидуальности в совокупности со сформированными экологически значимыми чертами личности. К ним относятся: - в интеллектуальной сфере - объем, глубина, действенность знаний об основных экологических ценностях, гибкость ума, способность к аналитическому, критическому и творческому мышлению (компетентность, критичность, гуманность, умеренность, дальновидность, ответственность за себя и все живое); - в мотивационной сфере - отношение к экологическим нормам (бережливость, добропорядочность, умеренность и др.); - в эмоциональной сфере - характер и глубина экологических переживаний (жальность, радость, отзывчивость, самолюбие, эмпатия, стыд и др.); - в волевой сфере - нравственно-волевые устремления в реализации экологических поступков (твердость, самостоятельность, мужество, смелость, упорство, принципиальность в отстаивании экологических ценностей и др.); - в сфере саморегуляции - правомерность экологического выбора (совестливость, самооценка, самокритичность, умение соотнести свое поведение с экологическими требованиями, добровольное и свободное соблюдение экологических требований, добропорядочность, самоконтроль, рефлексия и др.); - в предметно-практической сфере - экологические поступки, умение оценить поведение современников с точки зрения экологических норм (критичность, честность, добросовестность и др.); в экзистенциальной сфере - наличие позитивной концепции Эко-Я и самоуважения (чуткость, открытость, контактность, любовь, бескорыстие и др.).

Выявлено, что к сущностным признакам экологической воспитанности могут быть отнесены: изменения и новообразования всех сфер индивидуальности в

совокупности с формируемыми экологически значимыми чертами личности; сформированность системы качеств личности, позволяющих человеку жить в гармонии с окружающей природной и социальной средой; поведение личности, отвечающее принципам экологических ценностей.

Следовательно, экологическая воспитанность представляет собой интегральное качество личности, включающая элементы всех ее сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции, экзистенциальной – и складывающееся в процессе экологического воспитания. Уровень интеллектуального развития и развития других сфер определяет границы воспитательных воздействий. В данном отношении индивидуальность является фундаментом воспитания личности.

Таким образом, на основе вышеизложенной логики выявления показателей экологической воспитанности школьников можно дать следующее понятие "экологической воспитанности". Это интегральное качество индивидуальности в совокупности с системой качеств личности, позволяющих человеку жить в гармонии с окружающей природной и социальной средой, и его поведение, отвечающее принципам экологических ценностей.

Литература

1. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. – Калининград: КГУ, 1995.
2. Гребенюк О.С., Рожков М.И. О методах воспитания // Педагог. – Барнаул: изд-во БГПУ, 1998, - № 2.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000.

А.М. Саранов К.Ю. Грачев

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Анализ становления и развития инновационной практики Волгоградского региона, (гимназий, лицеев, колледжей и т. д.), показывает, что при разработке модели будущей школы, ее целевого, содержательного, процессуального и технологического компонентов, они ориентируются на парадигмальные основания педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк). Подчеркнем,

что наши исследования показывают, что в инновационной педагогической практике идеи концепции педагогики индивидуальности реализуется на основе сложного процесса перехода от парадигмы знаниево-просветительской к гуманистической. Проведенный нами анализ показывает, что при всем многообразии концептуальных подходов при моделировании инновационных школ наблюдается единство, которое проявляется в стремлении придать индивидуально-личностную, развивающую направленность и гуманистический характер образованию в учебных учреждениях, вставших на путь инновационных преобразований. Это единство обеспечивается за счет ориентации на приоритет интересов ребенка и его здоровья, права ребенка и родителей на выбор образования, на индивидуальную траекторию развития, наконец, права учителя на индивидуальный стиль, на поиск нетрадиционных способов в профессиональной деятельности.

В связи с этим в инновационной школе необходимо создавать условия, особую воспитательную среду, способную обеспечить развитие сущностных сил ребенка, как основы процесса его саморазвития, сделать переход с одного этапа на другой плавным и безболезненным для него. Моделировать, а затем осуществлять и реализовывать такой подход к ребенку, по нашему мнению, призвано психолого-педагогическое сопровождение учащихся как субъектов инновационного процесса.

Под психолого-педагогическим сопровождением индивидуального развития учащихся, мы понимаем целостную систему педагогических средств, обеспечивающих траекторию индивидуального образовательного маршрута учащегося, которая проектируется и реализуется через: - осуществление диагностики его индивидуальности; - мониторинг и коррекцию его учебной деятельности; - дифференциацию содержания образования и форм организации учебно-воспитательного процесса; - организацию творческой и исследовательской деятельности учащихся.

В основе организации процесса сопровождения в учебном заведении лежат следующие принципы:

- индивидуальная жизнь человека самоценна, уникальна, должна быть лишена насилия;
- взрослые и дети лучше понимают и развивают друг друга, когда совместно решают значимые задачи.

Дети, учителя, родители от конфронтации приходят к взаимопониманию, если они уважительно относятся друг другу, ответственно подходят к решению жизненных проблем, имеют право и навыки самостоятельного выбора. Психоло-

го-педагогическое сопровождение является неэффективным, если оно дублирует учебный процесс во всех его проявлениях, не отвечает внутренним потребностям школьников (Е.В. Бондаревская, О.С. Гребенюк, О.С. Газман, А.П. Тряпцына и др.).

Опыт работы в инновационных учебных учреждениях волгоградского региона показывает, что в качестве организационной структуры, обеспечивающей гибкое и оперативное управление системой сопровождения в учебном заведении, является психолого-педагогический консилиум.

Модель консилиума, на наш взгляд, более всего соответствует логике психолого-педагогического сопровождения, так как обеспечивает гибкость и оперативность реагирования на малейшие изменения в ходе педагогического процесса. Кроме того, появление в современной школе новых специалистов, таких как школьный психолог, социальный педагог, валеолог и т.д., позволяет в наибольшей степени использовать возможности консилиума как коллегиальной формы работы с тем, чтобы обеспечить максимальную продуктивность деятельности этих специалистов в педагогическом процессе. Психолого-педагогический консилиум понимается нами как организационная структура инновационного учебного заведения, призванная обеспечить нормативную, организационную и методическую (технологическую) базу психолого-педагогического сопровождения развития учащихся. Мы основываемся на идее Л. С. Выготского о том, что: «Если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он все силен при опосредованном влиянии на него через социальную среду... роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды... Ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять эту деятельность». [1]. В связи с этим основными функциями консилиума являются:

- организация проведения диагностического исследования тех или иных учащихся, или их групп;
- создания научно-методического обеспечения педагогической и психологической диагностики как компонента мониторинга развития индивидуальности школьника;
- составление и согласование индивидуальных траекторий развития для каждого учащегося;
- выяснение причин возникновения тех или иных проблем в развитии отдельных учащихся или их групп;
- определение текущих и стратегических задач и специфики мониторинга;

- согласование направлений и объема коррекционно-развивающей работы;
- составление психолого-педагогических характеристик учащихся, определение психолого-педагогического статуса каждого учащегося с целью планирования дальнейшей работы (Н.Р. Битянова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына и др.).

Таким образом, на консилиуме определяются основные направления деятельности педагогов по психолого-педагогическому сопровождению индивидуального развития учащихся. Опишем их в соответствии с этапами траектории его индивидуального образовательного маршрута.

К первому направлению психолого-педагогического сопровождения можно отнести первичную, «опережающую» диагностику развития индивидуальности, выявление личных проблем детей и т. д. В соответствии с результатами этой диагностики осуществляется определение объема, форм и средств педагогической помощи ребенку, учитывающих специфику его физического и духовного развития, обстоятельства его жизни, особенности характера, индивидуальный темп учебной деятельности.

Второе направление психолого-педагогического сопровождения - это дифференциация учащихся в зависимости от результатов проведенной диагностики. В инновационных учебных учреждениях сложилась тенденция, берущая свое начало в традиционной образовательной практике, согласно которой осуществляется разделение детей на основе предварительного исследования развития их индивидуальности.

Третьим направлением сопровождения развития индивидуальности школьников является дифференциация содержания образования. Реализация этого направления осуществляется через следующие средства: - создание вариативных программ по каждому отдельному предмету; - применение контроля качества усвоения знаний по окончании каждого курса вместо поэтапного и ежедневного; - предоставление учащимся и родителям права выбора профильных классов.

В соответствии с этим используются следующие виды дифференциации: профильная (внешняя): углубленное изучение какого-нибудь одного предмета или свободный выбор предметов, входящих в вариативную часть, при обязательном наличии части инвариантной; уровневая (внутренняя) включающая следующие три уровня: базовый, прикладной, творческий.

Четвертое направление психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальности – система организации самостоятельной творческой и ис-

следовательской активности учащихся. Данное направление реализуется, в первую очередь, через НОУ учащихся, где основной упор делается работу по созданию ученического исследовательского проекта, а также через стимулирование проявлений творческой активности школьников на уроках и во внеурочной деятельности, с учетом специфики конкретных учебных дисциплин.

В качестве системообразующего фактора по обеспечению сопровождения можно выделить мониторинг развития индивидуальности учащегося, предполагающий регулярное и планомерное отслеживание его актуальных состояний и именно эта оперативная информация, отмечают О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк и Н.А. Гершкович [2], позволяет педагогу моделировать конечный результат, определять его зону ближайшего развития, и на этой основе выстраивать систему психологических и педагогических методов, способствующих реализации индивидуальной траектории развития учащегося и служат основой для гибкого преобразования различных сфер индивидуальности. Причем коррекции подвергаются не только и не столько сами сферы индивидуальности, сколько педагогическая деятельность, связанная с реализацией индивидуального сопровождения развития учащегося. Происходит непрерывный «диалог» между существующей моделью конечного результата и текущей информацией о характере протекания процессов развития индивидуальности.

Следует отметить, что в каждом типе инновационных учебных заведений присутствует своя специфика, находящая отражение в особенностях организации и содержания процесса сопровождения. Мы попытались наметить некоторые характеристики инвариантные для всех них. В соответствии с этим инновационная педагогическая деятельность по психолого-педагогическому сопровождению развития индивидуальности учащегося должна быть направлена на:

- осуществление мониторинга, в ходе которого происходит постоянное соотношение актуальных состояний развития сфер индивидуальности учащегося на различных этапах его саморазвития с педагогическими целями, отраженными в модели выпускника учебного заведения, разработанной на основе концепции развития индивидуальности ребенка (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк);
- применение дифференцированных форм организации образовательного процесса;
- дифференциация содержания образования в учебных программах, в ходе которой привносится авторский компонент в содержание образования (комбинаторная программа, модификационная программа, авторская программа);

- творческая и исследовательская деятельность самих учащихся, дополняющая и развивающая комплекс педагогических средств по развитию их индивидуальности.

Однако психолого-педагогическое сопровождение развития индивидуальности ребенка в условиях инновационного учебного заведения требует научно-методического обеспечения инновационной деятельности педагогов, которое выступает как система педагогических средств направленная на создание условий, при которых учитель не может его осуществлять иным способом, как только через собственную инновационную деятельность, которая носит творческий, проектировочный характер, имеет форму экспериментально-преобразовательного процесса, направленного на построение собственной авторской, педагогической системы, адекватной его индивидуальному потенциалу.

Литература

1. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983, с. 219.
2. Гребенюк Т.Б., Гершкович Н.А. Мониторинг развития индивидуальности школьника /под ред. О.С. Гребенюка: Научно-методическое пособие. – Калининград, 2000.

А.Е. Наумова

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Педагогический аспект проблемы развития индивидуальных возможностей человека рассматривает О.С. Гребенюк [1]. Опираясь на идеи психологии, данные педагогической практики и передовой педагогический опыт, автор выдвигает свою концепцию индивидуальности школьника и раскрывает проблемы формирования семи сущностных сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и саморегуляции. При этом он рассматривает эти сферы как цели педагогического процесса.

Долгое время в отечественной педагогике конечной целью обучения признавалось овладение знаниями, умениями, навыками, накопленными общечеловеческой практикой познания. Развитие индивидуальных способностей считалось побочным результатом обучения. Настоятельная необходимость индивидуализации обучения обусловлена большими индивидуальными различиями тех

качеств обучающихся, от которых зависит результат учения. К ним относятся уровень знаний, умений и навыков, учебные умения и способности. По выражению Ш.А. Амонашвили, обучение должно быть “вариативным к индивидуальным особенностям учащихся”.

Основным принципом разработки индивидуализированной системы обучения является признание индивидуальности учащегося и создание необходимых и достаточных условий для ее развития. По утверждению И.С. Якиманской, принципиально важен вопрос о разработке программ, где учебный предмет является основой, но не целью образовательного процесса. На его материале (при специальном его анализе) должна строиться программа развития личности учащегося как индивидуальности.

В свою очередь создание индивидуализированной системы обучения предполагает изменение самого учебного процесса: 1) использования гибких организационных форм, которые бы учитывали индивидуальные особенности учащихся (студентов); 2) определение различных учебных средств, обеспечивающих реализацию поставленной цели посредством выявления и структурирования опыта ученика, его направленного развития в процессе обучения.

Индивидуализация содержания обучения предполагает создание учебных планов, программ; дидактических материалов, методических рекомендаций по их использованию, вариантов учебного диалога, форм контроля за индивидуальным развитием учащихся в ходе овладения знаниями. Причем важно использовать такие методические средства и дидактические материалы, которые опирались бы, с одной стороны, на закономерности психических процессов, а с другой стороны - позволяли бы в процессе обучения формировать индивидуальные качества учащихся [2, с. 89]. Важным является разработка специальных форм взаимодействия учащихся и преподавателей.

Создание индивидуализированной системы обучения зависит не только от организации, но в значительной мере от способностей и качеств ученика как основного субъекта образовательного процесса. Для осуществления индивидуализации обучения необходимы особые процедуры отслеживания развития учащихся; создание благоприятных условий для формирования их индивидуальности; изменение сложившихся в нашей культуре представлений о норме психического развития человека (сравнение не по горизонтали, а по вертикали, т.е. определение динамики развития в сравнении с самим собой, а не с другими). Это делает само проектирование гибким, вариативным, многофакторным.

В центре научных поисков в области дидактики высшей школы оказывается индивидуальный образовательный маршрут, осваивая который, студент не только готовится к профессиональной деятельности, но и с помощью педагогов осознанно реализует свои потенциальные возможности, корректирует собственную образовательную программу, приобретает опыт творческой самореализации [3, с. 3].

Как известно, обучение студентов - это воздействие на их психику и деятельность с целью сообщить знания, сформировать умения, навыки. Этот процесс требует не только интенсивной умственной работы, но и довольно высокого развития интеллектуальных способностей, от которых зависит степень успешности учебной деятельности [4, с. 57]. Возрастной период, обозначенный Б.Г. Ананьевым как “студенческий возраст”, соответствующий по другим классификациям “ранней и средней зрелости”, является сенситивным периодом для большинства высших психических функций. В этот период улучшаются многие особенности познавательной деятельности, связанные с процессами мышления. Уровень внимания в основном носит стабильный характер, многочисленные характеристики памяти ведут себя по-разному в зависимости от специфики жизнедеятельности человека, имея в целом тенденцию к повышению и развитию [4, с. 58]. Обучение имеет непосредственное значение для развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Хотя студенческий коллектив и однороден по ряду показателей, он объединяет людей с различными индивидуальными психологическими качествами. Каждый студент имеет свои неповторимые черты характера и темперамента, интересы, способности и другие качества и свойства. Все эти особенности проявляются в его поведении и составляют ту объективную реальность, с которой должен считаться преподаватель. Необходимо также иметь в виду, что преподаватель в своей деятельности имеет дело с достаточно сформированными индивидуальными качествами личности: особенностями памяти и мышления, определенными навыками учебной деятельности, с уже устоявшимися представлениями о своей роли в учебном процессе. Каким же образом осуществляется индивидуализация обучения в системе высшего образования?

Благоприятные условия для учета и развития индивидуальных качеств студента, его внутреннего потенциала создает индивидуализация профессионально-педагогической подготовки. Под индивидуализацией профессионально-педагогической подготовки мы понимаем организацию процесса сообщения студентам соответствующих специальных знаний и умений с учетом их индивидуаль-

ных особенностей, создающую оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки не позволяет нивелировать различия между обучающимися, способствует развитию каждым студентом своих уникальных способностей, нацеливает на высококвалифицированную подготовку к профессиональной деятельности.

Основу индивидуализированного процесса обучения составляет диагностика индивидуального развития студентов или мониторинг. Последовательное осуществление мониторинга позволяет обеспечить интеграцию развития индивидуальных качеств личности, профессионально-педагогической подготовки и взаимодействия обучаемых и педагогов. Таким образом, можно сказать, что сутью мониторинга индивидуального развития является систематическое получение информации о продвижении студента в учебном процессе и реализации им своих потенциальных психических и личностных возможностей. Это позволяет рассматривать учебный процесс не как массовый, а как индивидуальный процесс получения образования.

Современное состояние профессионально-педагогической подготовки студентов настоятельно требует разработки заданий, которые были бы неразрывно связаны с типологией учащихся. Это позволило бы перейти от обще дидактических указаний индивидуализации обучения к конкретным рекомендациям, как организовать индивидуализированную работу со студентом того или иного уровня обучаемости, мотивации учения и специальных (профессиональных) способностей.

Исходя из особенностей развития познавательной, мотивационной и предметно-практической сфер индивидуальности человека, мы считаем, что основу индивидуализации профессионально-педагогической подготовки студентов должен составить принцип вариативности выбора содержания и форм деятельности студентов. Вариативный подход в обучении означает, с одной стороны, многообразие, разноуровневость, дифференцированность упражнений и заданий, возможность опережающего обучения, преимущество форм обучения; с другой стороны, право личности на обучение в соответствии со своими особенностями, способностями, интересами, жизненными планами, т.е. вариативный выбор индивидуальной образовательной траектории. Этот выбор, с одной стороны, опосредован индивидуальными возможностями, интересами и потребностями студента, особенностями учащихся и коллектива, а с другой - предполагает выполнение учебной программы и приобретение студентами необходимых знаний,

умений и навыков (выполнение специальных видов работы, которые позволяют развить необходимые для конкретного студента умения и навыки; включение в программу практики специальных занятий, консультаций по углублению теоретических и методических знаний с учетом заявок и пожеланий студентов, а также результатов диагностики подготовленности студентов к педагогической деятельности).

Для осуществления индивидуализации профессионально-педагогической подготовки студентов на основе принципа вариативности выбора могут быть отобраны средства, которые:

- реальны в рамках имеющихся дидактических возможностей (диагностический инструментарий, учебно-методическая база);
- диктуются насущной необходимостью ситуации (результатами диагностики и т.д.);
- обещают наибольшую эффективность и результативность обучения.

Таковыми средствами, по нашему мнению, являются: 1) индивидуализированные вариативные задания; 2) индивидуальные графики выполнения учебного плана; 3) индивидуальный дневник педагогической практики; 4) элементы проблемного обучения; 5) сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы; 6) элементы дифференцированного обучения. Каждое из выбранных нами средств в процессе обучения имеет свои особенности, которые зависят от условий применения, от сочетаний средств, от педагогического мастерства преподавателя.

С учетом целей индивидуализации обучения, данные средства создают условия для осуществления профессионально-педагогической подготовки адекватные индивидуальным особенностям студентов и оптимальные для их развития и содействуют:

- повышению эффективности процесса овладения знаниями, умениями и навыками;
- развитию интеллектуальных особенностей учащихся при опоре на зону ближайшего развития;
- созданию предпосылок для развития специальных способностей учащихся; улучшению учебной мотивации.

Необходимо подчеркнуть, что указанные выше педагогические средства индивидуализации профессионально-педагогической подготовки не являются единственными, но, на наш взгляд, они оптимально сочетаются и дают образова-

тельный эффект. При этом необходимо отметить, что нами представлен один лишь из возможных вариантов решения проблемы индивидуализации.

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. - Калининград, 2000. 572 с.
2. Актуальные проблемы дифференцированного обучения / Под ред. Л.Н. Рожиной. Мн., 1992. 191 с.
3. Василевская И.В. Индивидуализированное обучение в высшей школе США: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1995. 17 с.
4. Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе. Л., 1984. 153 с.

М.М. Синявский

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Проводимые в стране реформы поставили перед образованием, в качестве одной из основных, задачу подготовки профессионала, уверенного в своих силах, способного творчески мыслить, максимально усваивать информацию, стремящегося к постоянному развитию своих индивидуальных и профессиональных качеств. Анализ состояния обучения курсантов в военных вузах показывает, что традиционное обучение в военной школе, характеризуется, прежде всего, единством учебных программ и планов, фронтальными формами обучения и общения, стандартными методиками и внешними оценками успеваемости. Оно мало способствует развитию интеллектуальных и познавательных возможностей, творчества и инициативы, управленческих качеств, самостоятельности и умения принимать ответственные решения. В этой связи мы обратились к проблеме индивидуализации обучения в военных вузах, опираясь на научные выводы О.С. Гребенюка.

Военный вуз, в зависимости от применяемой им образовательно-профессиональной концепции, может обеспечить доминирование у выпускников как репродуктивного, так и индивидуально-творческого характера деятельности, причем деятельности учебной и деятельности профессиональной. Мы считаем, что задачей высшей военной школы сегодня становится не только передача знаний, формирование специальных умений и навыков, но и развитие потенциальных возможностей курсанта, всех семи его сущностных человеческих сфер. Индивидуализация обучения курсантов объективно является фактором, повышающим их познавательную активность и в целом эффективность процесса обучения. По

нашему мнению, изменения в развитии индивидуальности курсанта в условиях военного вуза наиболее возможны при воздействии на интеллектуальную, предметно-практическую, мотивационную сферы и сферу саморегуляции.

Изучение состояния индивидуализации обучения в теории и на практике высшей военной школы позволяет обозначить противоречие между необходимостью создания оптимальных условий для развития и реализации учебных возможностей каждого курсанта и недостаточностью разработки проблемы индивидуализированного обучения применительно к условиям военного вуза. Мы пришли к выводу, что индивидуализация обучения курсантов обеспечивает более высокий уровень их профессиональной подготовки, если реализуется следующий комплекс условий:

- в ходе всего процесса обучения осуществляется психолого-педагогическая диагностика индивидуального потенциала курсантов, особенностей интеллектуальной, мотивационной, предметно-практической сфер и сферы саморегуляции;
- индивидуализация обучения пронизывает весь педагогический процесс;
- обеспечивается вариативность выбора содержания и форм деятельности курсантов в процессе аудиторных занятий, реально осуществляется выбор индивидуального ритма их учебной работы;
- имеется соответствующее организационно-техническое и методическое обеспечение процесса индивидуального обучения курсантов в вузе;
- создана и функционирует система контроля уровня обученности курсантов и подготовленности выпускников к профессиональной деятельности;
- используются различные формы и методы индивидуализированного обучения, обеспечивающие взаимосвязь гуманитарных, военных и специальных дисциплин с учетом профессиональной направленности вуза;
- преподаватели вуза владеют методиками и навыками индивидуализации обучения курсантов.

В качестве комплексного средства индивидуализации обучения курсантов выступают, по нашему мнению, усложняющиеся индивидуализированные задания с функциями диагностики, формирования, восполнения и расширения реальных учебных возможностей обучающихся.

Модель индивидуализации обучения может быть представлена в виде циклического процесса: а) обеспечение мотивации к учению; б) обучение навыкам учения в высшей военной школе и навыкам саморегуляции, в) планирование процесса обучения, создание необходимых условий для индивидуальной работы, определение и разработка комплекса средств индивидуализации обучения, г) организация обучения по индивидуальной про-

грамме; д) организация самотестирования, самоконтроля и саморегуляции курсантов; е) коррекция мотивации, планов и средств индивидуализации обучения курсантов.

Исходя из положений О.С. Гребенюка о содержании и сущности сфер индивидуальности, мы определили критерии и показатели обучения курсантов. С учетом этих показателей мы фиксируем уровень обучаемости и обученности курсантов и помогаем им составить индивидуальный план профессиональной подготовки. Важной и сложной является проблема подготовленности преподавательского состава к реализации принципа индивидуализации обучения, т. к. кроме изменения привычного и понятного ритма и темпа учебной деятельности преподавателям необходимо существенно изменить собственные взгляды и в целом профессионально-педагогическое мышление.

Е.М. Ибрагимова

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Задача современной школы - дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности. Требования, предъявляемые сегодня к школе, не могут не учитываться в системе педагогического образования. Новейшие технологии обучения не только должны быть положены в основу подготовки будущих учителей, но и носить опережающий характер. Тем самым в центре образовательного процесса должна находиться личность студента, его индивидуальность. В связи с этим исключительную актуальность приобретает концепция педагогики индивидуальности, разработанная О.С. Гребенюком. Калининградскую научную школу О.С. Гребенюка и его последователей следует выделить особо. По их мнению, наиболее перспективной моделью воспитания представляется та, которая вычленяет социальные аспекты и интегрирует их со сферами индивидуальности. К сферам, характеризующим целостность, индивидуальность, разносторонность человека относят интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную сферы и сферу саморегуляции.

На фоне значительного количества работ, посвященных допрофессиональной подготовке будущего учителя, немногочисленную группу составляют исследования, в которых предметом изучения является подготовка учащихся в педагогических классах (С.А. Воронина, Т.А. Горлова, М.Г. Харитоновна, Е.М.Рендакова). Однако в этих работах педагогическая подготовка изучалась,

во-первых, вне ее преемственной связи с соответствующей подготовкой в педвузе, а во-вторых, она не отвечала требованиям утверждающейся в российском образовании гуманистической концепции, согласно которой важнейшей целью педагогического образования является предельно полное развитие индивидуальности учащегося (О.С. Гребенюк). Решение учителем своих профессиональных задач по обучению, воспитанию и развитию учащихся рассматривается как совокупность средств для реализации этой гуманистической цели.

Новая парадигма образования требует и нового учителя, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении создавать нечто новое, но, прежде всего в способности к изменению самого себя. Сегодня школа нуждается в учителе-человековеде, духовном наставнике, а не в узком профессионале, ограниченном рамками своего предмета. Он должен быть готов к диалогу, к совместному поиску, к сотворчеству со своими учениками и коллегами. Профессиональная подготовка учителя в условиях непрерывного образования имеет свои особенности, раскрытию которых посвящены исследования ряда ученых (С.М. Годник, В.Н. Никитенко, Д.С. Ягафарова). Эти исследования внесли заметный вклад в решение проблемы повышения эффективности подготовки учителя. Однако они были выполнены в период, когда тенденции гуманизации, демократизации, непрерывности образования только набирали силу и потому не могли отразить и раскрыть в полной мере научно-педагогические основы подготовки учителя, учитывающие обозначенные реалии.

С другой стороны, в последние годы выполнены докторские исследования, в которых раскрываются теоретические и педагогические основы формирования творческой индивидуальности учителя (С.А. Гильманов, Т.Б. Гребенюк, Н.Е. Мажар). Под руководством О.С. Гребенюка защищены кандидатские диссертации, раскрывающие дидактические условия подготовки студентов к формированию индивидуальности школьника (Н.В. Ковалева, Г.Г. Даниленкова, Н.В. Самсонова и др.). Однако они изучали вопросы формирования индивидуальности только на этапе его профессиональной подготовки в педвузе. Влияние непрерывной подготовки на формирование индивидуальности будущего учителя не было предметом их исследований.

Вместе с тем, следует заметить, что во второй половине 90-х годов выполнены отдельные работы, в которых сделана попытка раскрытия сущностной стороны непрерывного педагогического образования, а именно его ориентации на целостное развитие личности учителя. В частности, изучены вопросы профессионального становления будущего учителя в условиях учебно-педагогического

комплекса (Н.К. Сергеев, В.В. Арнаут), взаимодействия процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя (В.Т. Рындак), влияние единства довузовской и вузовской подготовки на профессиональное становление молодого учителя (Л.Н. Маркина). Но в этих исследованиях также остались в тени проблемы целей формирования индивидуальности учителя, выбора и конструирования педагогических технологий в процессе непрерывной педагогической подготовки в комплексе "педкласс-педвуз".

Можно констатировать, что процессы, происходящие в настоящее время в педагогическом образовании, имеют многосторонний и многоаспектный характер и связаны со структурными изменениями, возникновением новых типов учебных заведений, обновлением содержания и технологий обучения, обогащением связей между учебными заведениями. Вместе с тем, эти попытки не привели еще к появлению эффективной непрерывной педагогической подготовки учителя. И одной из причин этого является не только механическое дополнение существующих звеньев новыми, без изменения содержания и форм их работы, но и явно недостаточное внимание исследователей к такому звену системы непрерывного педагогического образования, как преемственная связь допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки учителя.

С учетом вышеизложенного, в нашем исследовании получили развитие идеи педагогики индивидуальности. На основе интеграции идей гуманизации и непрерывности, сочетания личностно-деятельностного и задачно-модульного подходов с широкими социально-экономических и психолого-педагогических позиций разработана современная концепция непрерывной педагогической подготовки учителя в системе допрофессионального и профессионального образования как интегративной совокупности знаний о сущности, педагогических средствах и условиях формирования и развития основных сфер индивидуальности обучающегося (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции, экзистенциальной) с учетом особенностей целей каждой подсистемы. В соответствии с данной концепцией:

- выявлены и охарактеризованы теоретико-методологические основы (источники, теоретические и практические предпосылки, принципы) становления и развития теории и практики непрерывного образования;

- раскрыта сущность и обоснована целевая интегративная модель формирования индивидуальности школьника и студента в системе непрерывной допрофессиональной и профессионально-педагогической подготовки учителя;

- выявлена и обоснована система дидактических требований к отбору и структурированию содержания педагогической подготовки будущих учителей, ориентированного на формирование индивидуальности школьника и студента;

- разработаны дидактические основы реализации принципа непрерывности и преемственности в педагогических технологиях на этапах до-профессионального и профессионального образования будущего учителя:

- типология технологий по признаку доминирующей ориентации на развитие той или иной сферы индивидуальности (интеллектуальной, мотивационной и др.);

- критерии выбора и особенности педагогических технологий в средней школе и педвузе;

- дидактические условия эффективной реализации принципа непрерывности: ориентация технологий обучения на развитие умений самостоятельной, поисковой деятельности; рациональный выбор технологий с учетом особенностей целей обучения и развития основных сфер индивидуальности школьника и студента; выявление и реализация эффективных форм взаимосвязанной деятельности коллективов средней школы и педвузов по обеспечению целостности учебного процесса и его результатов;

- дидактический алгоритм обеспечения преемственности педагогических технологий в школе и педвузе, предполагающий следующие шаги: выявление и изучение педагогических технологий, используемых в процессе педагогической подготовки учителя; выявление основных форм, методов, средств обучения, соответствующих этим технологиям; определение требований и условий, предъявляемых к учащимся и объективно необходимых для использования данных форм, методов и средств обучения; корректировка и обновление форм, методов и средств обучения в педагогических классах школы с целью подготовки учащихся к освоению вузовских педагогических технологий.

Основная идея концепции заключается в тезисе о том, что эффективная непрерывная педагогическая подготовка в системе из двух различных уровней образования (общее и профессиональное) возможна только при наличии единой цели. В качестве таковой может выступать индивидуальность будущего педагога, поскольку именно она является инвариантным элементом на всех этапах образования. Ориентация на формирование всех основных сфер индивидуальности будущего учителя (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других) является целью и системообразующим фактором проектирования и реализации модели педагогической подготовки учителя в системе допрофессиональной и

профессиональной подготовки. Одновременно мы отмечаем, что поскольку каждая индивидуальность это автономная система, и потому ее формирование - процесс сокровенный, постольку школа, вуз должны ставить целью не столько формирование тех или иных сфер индивидуальности будущего педагога, сколько создание психологических, педагогических, организационных и других условий для развития основных сфер индивидуальности.

В исследовании на основе задачно-модульного подхода, разработана преемственная модель допрофессиональной и профессиональной педагогической подготовки будущего учителя в системе "школа-педвуз". Суть ее состоит в том, что формирование каждой из сфер индивидуальности рассматривается как отдельная профессионально-педагогическая задача. Каждая задача, в свою очередь, является основой модуля. Модуль профессии при этом рассматривается не традиционно, а как совокупность единиц объекта и субъекта педагогической деятельности. Личностно-задачный модульный подход позволил построить процесс педагогической подготовки будущего учителя в виде последовательного освоения круга профессионально-педагогических задач, что обеспечило непрерывность этой подготовки.

На этапе допрофессиональной подготовки решается задача знакомства учащихся с особенностями сфер индивидуальности школьника через включение этого содержания в специальный предмет. В педвузе студенты продолжают изучение сфер индивидуальности школьника на более глубоком уровне. Но в отличие от школьников-старшеклассников они акцентированы на освоение технологии формирования индивидуальности школьника в учебно-воспитательном процессе. Поэтому в содержании подготовки акцент делается на эту, вторую сторону. Кроме того, вопросы формирования индивидуальности школьника становятся приоритетными в процессе практической подготовки студентов. Содержание программ всех видов непрерывной педагогической практики строится на основе реализации сквозной идеи изучения и формирования индивидуальности школьника.

Для обеспечения адекватности содержания педагогической подготовки будущего учителя в педвузе идеям гуманизации и непрерывности образования оно должно удовлетворять следующим требованиям: при его проектировании следует исходить не только из задач предметной подготовки учителя, основных видов его деятельности, но и из необходимости решения задачи подготовки будущего учителя к решению проблемы формирования индивидуальности школьника; необходимо выделить основные интегральные содержательные линии, обеспе-

чивающих всестороннее формирование сущностных сфер студентов; следует создавать условия для непрерывного практического использования и развития усвоенных студентами педагогических понятий и их систем. '

Реализация поэтапной системы целей и содержания педагогической подготовки в системе допрофессионального и профессионального образования учителя требует освоения последним системы традиционных и инновационных педагогических технологий. Формирование готовности будущего учителя к развитию целостной индивидуальности школьников с необходимостью предполагает также обеспечение преемственности между технологиями школьного и вузовского обучения. Поскольку решение этой задачи невозможно без знания о сущности педагогической технологии, мы провели историко-логический и содержательный анализ развития представлений об этом феномене. В результате сделан вывод, что на современном этапе тенденцией развития педагогической технологии является расширение ее сферы, универсализация задач педагогической технологии, которая претендует на ведущую роль в планировании, организации процесса обучения, разработке методов и учебных средств. Это, с нашей точки зрения, ведет к размыванию собственно технологических задач, а отчасти к подмене всей педагогики педагогической технологией.

Многообразие педагогических технологий актуализирует проблему их типологизации. Нами предложена соответствующая типология, в основе которой лежит такой признак, как доминирующая ориентация на развитие той или иной сферы индивидуальности. С учетом этого выделяются педагогические технологии развития интеллектуальной, мотивационной и других сущностных сфер человека. Преимущество этой типологии состоит в ее универсальности, гуманистическом "сквозном" характере (применимости в любом звене системы непрерывного образования), поскольку именно конкретный человек (школьник, студент, учитель, преподаватель) переходит из одного звена системы образования в другое.

Таким образом, результаты многолетней опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотезу исследования: если цели, содержание и процесс педагогической подготовки учителя на взаимосвязанных этапах допрофессионального и профессионального образования строить с ориентацией на формирование педагогических знаний и умений в единстве с развитием основных сфер индивидуальности учащихся, то можно значительно повысить готовность выпускников педвуза к работе в современной школе и реализации гуманистической парадигмы образования.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ

В современной педагогике и психологии проблема креативности и ее развитие становится все более актуальной. Это объясняется сложившимся противоречием между запросами общества в подготовке профессионалов, но не зашоренных специализацией, а способных адекватно, быстро реагировать на постоянно меняющуюся ситуацию и возможностями вузов, особенно специализированных, удовлетворять эти запросы. Индустриализация общества, резкий рост информационных возможностей, прорыв к мировым технологиям обнаружил в нашей вузовской системе существующие разночтения в целях, задачах, приемах и методах подготовки профессионалов.

По О.С. Гребенюку креативность является общим свойством интеллектуальной сферы. Креативность проявляется как способность мышления, и чем выше ее уровень развития, тем больше вероятность развития всей интеллектуальной сферы. В конвергентном мышлении уровень развития креативности мышления низкий, в дивергентном мышлении уровень развития креативности мышления выше (средний), а в творческом (продуктивном) мышлении - высокий. Следовательно, креативность есть свойство мышления, характеризующее меру его творческой способности. Креативность как качество индивидуальности, выражающееся в творческой способности мышления, воображении, интуиции, эмоциональности, с нашей точки зрения, обречена стать одним из важных элементов профессиональной подготовки, на развитие которого должна быть нацелена вузовская система сегодня. Эффективность труда сотрудника органов внутренних дел определяется не только высоким уровнем знаний и практическим опытом, но и умением абстрагироваться, переносить теоретические знания на реальную практическую обстановку. «Воображение – по словам А.Эйнштейна,- важнее знания, ибо знание ограничено. Воображение же охватывает все на свете, стимулирует прогресс и является источником его эволюции». В некоторой степени это можно отнести и к процессу профессионального обучения любой направленности.

Мы постарались, проанализировав имеющиеся результаты в изучении креативности мышления, полученные учениками профессора Гребенюка О.С., разра-

ботать средства и условия, способствующие развитию креативности мышления курсантского состава Калининградского юридического института МВД России.

В процессе практической диагностики творческой мышления в вузе системы МВД, мы столкнулись с тем, что креативные способности не являются синонимами способности к обучению и редко отражаются в тестах на интеллект. Возможно, этот факт объясняется академической системой экзаменов, когда предъявляются требования к репродуктивным способностям, памяти и знаниям курсантов, а не к способности творчески их использовать в реальной практике.

Развитие креативности у оперативных работников ОВД является важным фактором в преодолении инерционности профессионального мышления и ускорении поиска решений поставленных задач. С этой целью в педагогической деятельности целесообразно использовать различные эвристические приемы в виде ассоциаций, аналогий, контрольных вопросов.

Проведенные ранее исследования показали, что возможность обучающегося генерировать **ассоциации** следует рассматривать как источник дополнительной информации, которую можно и следует использовать в творческом процессе. Преподавателям следует в первую очередь обратить внимание на это, так как его цель – «расшатать» стереотипные представления об исследуемом объекте, активизировать фантазию и воображение.

Другим приемом активизации креативности мышления является **аналогия**. Аналогия в творческом процессе выступает в двух аспектах:

- как средство усвоения знаний об объекте;
- как средство синтеза нового знания об объекте и окружающей среде.

Наибольший интерес для педагогического процесса при активизации творческого мышления курсантов представляет аналогия как продукт нового знания, догадок, гипотез, принципов, что особенно важно в деятельности оперативных работников.

Более широко используется такой прием развития креативности мышления как **контрольные вопросы**. Учитывая разницу в уровнях развития креативности курсантов, можно выделить :- общие вопросы (для решения общих задач);- тематические (для решения конкретных задач);-тренинги (для тренировки воображения и психологической активизации мышления). Этот метод развития креативности мышления наиболее широко применяем в процессе изучения дисциплин как гуманитарной, так и специальной направленности.

Ситуация, при которой преподаватель выступает в качестве непосредственного творца четко, но косвенно управляемого учебного процесса, характеризует-

ся эвристической полемикой, переходом к когнитивным процессам в обучении. Такая ситуация вызывает к жизни один из наиболее продуктивных методов активизации креативности мышления, такой как **проблемность** в преподавании.

На примере преподавания блока гуманитарных дисциплин в КЮИ МВД, можно проследить процесс создания проблемных ситуаций на занятиях. Знакомство с определенной темой начинается с выявления проблемы в теории, сложности ее реализации в практике обучения или профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. При изучении дисциплины «Экономическая теория» мы часто сталкиваемся с проблемными вопросами и вместе с курсантами определяем противоречивость в соотнесении теоретических результатов с практическими (темы – «Сущность экономического роста и его противоречия на современном этапе», «Макроэкономическая нестабильность», «Безработица и инфляция», «государство в рыночной экономике»). При изучении дисциплин специального блока очень показательными являются занятия, где рассматриваются возможные варианты выхода из тупиковых следственных ситуаций, которые достаточно часто встречаются на практике. Тем самым создается мотивация в изучении данной темы, основанная не только на интересе, но и на нехватке имеющихся знаний для решения конкретной проблемы. Для развития интереса и способностей к креативности мышления курсантов, преподавателем должен создаваться целый комплекс проблемных ситуаций, каждая последующая проблема базируется на новом учебном материале. Другим конструктивным моментом проблемной ситуации как метода развития креативности мышления является **сотворчество** процесса, возможность выработки коллективной тактики и стратегии разрешения проблем. Параллельно мы можем наблюдать изменения типа общения в курсантской среде: развивается культура диалога, равноправное признание партнера, аргументированность предложений. В рамках организации проблемной ситуации как способа развития креативности, мы рассматриваем и такой метода как **моделирование креативной практики**. Это очень сложная проблема, частично решаемая с помощью активных психолого-педагогических форм обучения: тренинговых учебных практикумов (ведение переговоров с террористическими группами по освобождению заложников; составление психологического портрета преступника; проведение допроса несовершеннолетних – на занятиях по психологии и педагогике в деятельности ОВД; деловых игр, в которых методом имитации разыгрываются реальные проблемные ситуации («торги на фондовой бирже» – экономическая теория, «убийца», «мафия» - психология и педагогика в деятельности ОВД).

Нами предлагается такой путь проведения занятий, где бы вводная часть выступала в виде выдвижения гипотез на основе проблемных вопросов. Основной частью занятия может стать процесс моделирования практической деятельности. При имитационном моделировании в решении проблемных ситуаций происходит освоение технологического арсенала проблем в процессе взаимодействия. Заключительная часть проводится в форме дискуссии при обсуждении результатов с направленностью на коррекцию. Такой подход к построению тактики учебного занятия стимулирует процесс изменения уровня мотивации курсантов, их интеллектуального развития, эмоционально-волевого факторов воспитания личности. Как правило, курсанты более активно используют дополнительную литературу, уделяют больше внимания самостоятельному поиску ответов на возникшие вопросы.

На первом этапе такого процесса обучения критерием креативности мышления стало: - быстрое вхождение в проблемную ситуацию, основанную на затруднениях и противоречиях, способствующих повышению уровня мотивации личности, открытости к неизвестному, новому, готовность к самоактуализации. На втором этапе в качестве критерия выступают: - умение курсанта самоопределиваться в процессе делового сотворчества и диалогового общения на уровне оформления, определения и конкретизации самостоятельно поставленной проблемы и технологии ее разрешения. Критерии заключительного этапа базировались на выявленной возможности создания ситуации рефлексивного осознания, понимания и глубоком проникновении в сущность проблемы по осмыслению логики, динамики полученного продуктивного результата.

Таким образом, современная методика учебного процесса, направленного на развитие индивидуальности, как показывает практика, нуждается в логичном сочетании всех традиционных и современных педагогических технологий. При этих условиях, на завершающем этапе теоретической и профессиональной подготовки, личность становилась бы основным заказчиком процесса обучения, который позволил бы разрешить существующее противоречие.

Список кандидатских диссертаций, выполненных под руководством О.С. Гребенюка

1. **Ибрагимов Гусейн Ибрагимович** (Хасавюрт). Воспитание мотивации учения учащихся сельских ПТУ методами проблемно-развивающего обучения: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогике. - Казань, 1983.
2. **Чокля Михаил Александрович** (Кишинев). Воспитание мотивации труда у учащихся средних профтехучилищ: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогике. - Казань, 1984.
3. **Московская Ирина Владимировна** (Самара). Формирование мотивов учения на уроке иностранного языка в среднем ПТУ: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогике. - Казань, 1984.
4. **Сабиров Наиль Шакирович** (Казань). Формирование профессионально значимых знаний и умений на основе взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогике. - Казань, 1986.
5. **Николаев Александр Николаевич** (Чебоксары). Особенности методики преподавания раздела "Молекулярная физика" во взаимосвязи с дисциплинами профтехцикла в средних ПТУ (на примере подготовки рабочих сварочных групп профессий): Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / МГПИ им. Ленина. – М., 1986.
6. **Лисейчиков Олег Евдокимович** (Минск). Реализация преемственности теоретического и производственного обучения при подготовке рабочих металлостов в средних ПТУ: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогике. - Казань, 1987.
7. **Варфоломеева Раиса Абрамовна** (Уфа). Методика создания и применения профессионально направленного учебного материала в курсе физики в средних ПТУ: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / МГПИ им. Ленина. – М., 1987.
8. **Мамиев Дурды Мамиевич** (Ашхабад). Руководство деятельностью инженерно-педагогического коллектива среднего ПТУ по формированию у учащихся мотивации учения и труда: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогике. - Казань, 1988.

9. **Уманец Сергей Федорович** (Харцыск). Методика изучения прикладных вопросов физики в средних профтехучилищах: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / НИИ педагогики Украинской ССР, Киев, 1989.
10. **Шарафутдинов Дамир Камилович** (Казань). Графическая информация как средство формирования умений безопасной работы: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогики. - Казань, 1989.
11. **Саитгазина Танзиля Рахимзяновна** (Самарканд). Формирование профессиональных электротехнических знаний и умений на лабораторно-практических работах по электротехнике в среднем ПТУ: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогики. - Казань, 1990.
12. **Семакова Валентина Васильевна** (Казань). Преодоление методических затруднений по реализации взаимосвязи общего и профессионального образования в деятельности преподавателя: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ профтехпедагогики. - Казань, 1991.
13. **Лушникова Елена Евгеньевна** (Калининград). Дидактические условия формирования мотивации достижения и мотивации аффилиации у старших школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1995.
14. **Даниленкова Галия Галиевна** (Калининград). Формирование учебной деятельности студентов на лекциях по педагогике: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1995.
15. **Самсонова Надежда Владиславовна** (Калининград). Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1995.
16. **Ковалева Наталья Васильевна** (Калининград). Дидактические условия подготовки студентов к формированию индивидуальности младшего школьника: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1995.
17. **Тамарская Нина Васильевна** (Калининград). Научно-методическое обеспечение становления образовательных учреждений нового типа: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1996.

- 18. Корсакова Галина Григорьевна** (Калининград). Формирование учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1997.
- 19. Матова Елена Львовна** (Калининград). Формирование учебной деятельности младшего школьника на основе решения вероятностных педагогических задач: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1998.
- 20. Сухачева Ирина Петровна** (Черняховск). Формирование учебной этической деятельности студентов-будущих педагогов: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1998.
- 21. Варченко Виктор Иванович** (Калининград). Дидактические условия использования компьютерных технологий в начальной школе: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1998.
- 22. Пекшин Валерий Анатольевич** (Москва). Патриотическое воспитание пограничников средствами искусства: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1998.
- 23. Гончар Мария Валерьевна** (Калининград). Андрагогические условия развития компетентности учителя в формировании индивидуальности школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1999.
- 24. Назаретова Ася Владимировна** (Калининград). Учебный материал предметов естественно-математического цикла как средство развития креативного мышления школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1999.
- 25. Прошкина Анна Вадимовна** (Калининград). Педагогические условия формирования способности младшего подростка управлять своим вниманием: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1999.
- 26. Клемешова Наталья Валентиновна** (Калининград). Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1999.

- 27. Суслина Анжела Анатольевна** (Калининград). Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 1999.
- 28. Горохова Вера Леонидовна** (Ярославль). Педагогические условия формирования эмоциональной сферы старшеклассников в учебной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Ярославский государственный педагогический университет. Ярославль, 1999.
- 29. Романцов Михаил Григорьевич** (Санкт-Петербург). Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза на интегративной медико-биологической основе: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2000.
- 30. Анчуков Сергей Васильевич** (Санкт-Петербург). Художественное творчество как фактор развития индивидуальности и воспитания личности школьника: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2000.
- 31. Сломка Матиас-Михаель** (Берлин). Концептуальные основы дисциплины «сексуальная педагогика» в высшей школе: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2000.
- 32. Клячин Святослав Петрович** (Калининград). Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2000.
- 33. Кочановская Елена Васильевна** (Калининград). Формирование познавательной самостоятельности у школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2000.
- 34. Чаюскас Максим Еугенияус** (Калининград). Формирование учебной инновационной деятельности студентов будущих педагогов: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2000.
- 35. Сюбарева Ирина Федоровна** (Калининград). История становления и развития образования и педагогической мысли в Восточной Пруссии и Калининградской области: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2000.

- 36. Борисова Людмила Гордеевна** (Калининград). Педагогические условия формирования стиля учебной деятельности школьника: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2001.
- 37. Королев Валерий Иванович** (Калининград). Педагогическая система профилактики делинквентного поведения военнослужащих по призыву: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2001.
- 38. Пантюшин Олег Анатольевич** (Калининград). Формирование волевой сферы индивидуальности студента в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности в техническом вузе: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2001.
- 39. Бударина Анна Олеговна** (Калининград). Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2001.
- 40. Капелевич Михаил Самуилович** (Калининград). Концептуальные основы довузовской подготовки: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2001.
- 41. Коноваленко Татьяна Александровна** (Калининград). Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2001.
- 42. Шершнева Анжела Владимировна** (Калининград). Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Калининградский государственный университет. Калининград, 2001.

Хронологический указатель трудов О.С. Гребенюка

(из 200 работ автора приводятся не все публикации)

1970

1. Работа радиотехнического кружка в средней школе //В помощь учителю физики. - Калининград, 1970.

1975

2. О совершенствовании лабораторных работ по физике в старших классах //Физика в школе. 1975, №4.

3. Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно математического цикла у учащихся старших классов: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук /НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1975.

1977

4. Повышение развивающих возможностей методов обучения //Воспитывающие и развивающие функции методов обучения / Под. ред. Ю.К. Бабанского. - М., 1977.

1980

5. Что побуждает к учению? // Профтехобразование, 1980, №1.

1981

6. Общеобразовательная подготовка в средних ПТУ //Советская педагогика, 1981, №6. (статья написана в соавторстве с Т.Б. Гребенюк).

7. Проблемы формирования мотивации непрерывного образования //Проблемы организации непрерывного образования. - М., 1981.

1982

8. Педагогические аспекты мотивации учебной деятельности //Психология учебной деятельности школьников - М., 1982.

9. Как побуждать к учению? // Народное образование, 1982, № 10.

10. Методические рекомендации по организации учебной деятельности учащихся техникумов. / Горький: ГИСИ, 1982.

11. Какими должны быть цели урока? // Среднее специальное образование, 1982, № 12.

12. Проблемы формирования мотивации учения и труда (статья — на чешском языке) // Бюллетень НИИ ПССО ЧССР. Прага, 1982.

1983

13. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения качества труда. / Тезисы VI Всесоюзного съезда Общества психологов. - М., 1983.

14. Единство обучения, воспитания и развития учащихся // Совершенствование форм, методов общеобразовательной подготовки учащихся ПТУ. - М., 1983.

15. Возможности современного урока в воспитании мотивации учения учащихся // Совершенствование урока в средних ПТУ. М., 1983.

16. Формирование мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ / Госпрофобр Лит. ССР. – Вильнюс, 1983. Монография (6,25 п.л.).

17. Формирование мотивов изучения иностранного языка в среднем ПТУ / Госпрофобр Лит. ССР. – Вильнюс, 1983. Методическое пособие (3,5 п.л.) написано в соавторстве с И.В. Московской.

1984

18. Планирование урока физики в среднем ПТУ. - М.: АПН СССР, 1984. Методические рекомендации (3,75 п.л.) написаны в соавторстве с Т.М. Андриановой.

19. Вопросы совершенствования общеобразовательной и общетехнической подготовки в средних ПТУ // Бюллетень НИИ ПССО ЧССР. - Прага, 1984. Статья (на чешском яз.) написана в соавторстве с М.И. Махмутовым.

1985

20. Формирование мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ // Советская педагогика, 1985, №1.

21. Профессионально значимый материал в курсе физики средних ПТУ. - М.: АПН СССР, 1985. Методическое пособие (5 п.л.) написано в соавторстве с Н.Ш. Сабировым.

22. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. - М.: Педагогика, 1985. Монография (9,5 п.л.).

1986

23. Работа педагогического коллектива над проблемой “Формирование мотивации учения и труда” в среднем ПТУ. - Ашхабад: Госпрофобр ТССР, 1986. Методическое пособие (5,5 п.л.) написано в соавторстве с Д.М. Мамиевым.

24. Воспитательные возможности урока // Советская педагогика, 1986, №6.

25. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности. М.: Высш. шк., 1986. (Книга – 4,0 п.л.).

26. Отзыв о книге М.И. Махмутова // Народное образование, 1986, №10.

27. Мотивационная сторона урока // Совершенствование содержания и методики преподавания физики в педагогическом институте. М.: МГПИ, 1986.

1988

28. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы: Автореф. дисс. на соискание уч. степ. доктора пед. наук. /НИИ трудового обучения и профориентации АПН СССР – М., 1988. – 2 п.л.

29. Составление психолого-педагогической характеристики учащихся ПТУ М.: АПН СССР, 1988. Брошюра (1,7 п.л.) написана в соавторстве с Н.К. Тутышкиным.

30. Интеграция общенаучных и специальных знаний // Среднее специальное образование, 1988, №8. Статья написана в соавторстве с Н.Ш. Сабировым.

31. Интеграция общенаучных и специальных знаний при изучении охраны труда. М.: АПН СССР, 1988. Методические рекомендации (3,0 п.л.) написаны в соавторстве с Н.Ш. Сабировым.

32. Методика комплексного эксперимента (коллективный труд 10,8 п.л. — научный редактор). - М.: АПН СССР, 1988.

1990

33. Целостная личность как цель гуманистической педагогики // Целостный учебно-воспитательный процесс. - Волгоград, 1990.

34. Разработка целей целостного процесса обучения. - Уральск: УПИ, 1990. Методические рекомендации (1,6 п.л.).

1991

35. Профессиональная направленность преподавания предметов естественно-математического цикла в СПТУ М.: Высш. шк., 1991. Методические рекомендации (4,0 п.л.) написаны в соавторстве с Н.Ш. Сабировым.

1992

36. Принцип мотивации и технология его реализации // Целостный учебно-воспитательный процесс: Методологический семинар. - Волгоград, 1992.

1993

37. Региональная комплексная программа развития образования Калининградской области (коллективный труд). Калининград: ИПК РО, 1993. (4,0 п.л.).

38. Концепция и устав гимназии //Научно-методическое обеспечение деятельности гимназии. - Калининград: ИПК РО, 1993. Брошюра (1,5 п.л.) написана в соавторстве.

1994

39. Развитие методологических идей В.С. Ильина в курсе педагогики // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследования продолжаются - (Методологический семинар памяти проф. В.С. Ильина). Вып.3. – Волгоград, 1994.

1995

40. Педагогика индивидуальности. Учебное пособие для студентов педагогических факультетов (26 п.л.). – Электронный учебник. –Калининград, 1995.

41. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. - Калининград: КГУ, 1995 (6,2 п.л.).

42. Стандарт образования и модель выпускника школы //Вестник Балтийского научного центра. - Калининград, 1995, №2.

1996

43. Общая педагогика: Курс лекций. – Калининград: КГУ, 1996. (7,0 п.л.).

44. Образование как сфера и технология культуры //Вестник Балтийского научного центра. - Калининград, 1996, №3.

45. Проблемы развития индивидуальности и воспитания личности // Развитие личности и формирование индивидуальности: Сб. Материалов международных чтений, посвященных К.Д. Ушинскому. - Ярославль, 1996.

46. Состояние педагогической науки в Калининградской области // Проблемы активизации научной деятельности в анклавном регионе России. - Калининград: КГТУ, 1996.

1997

47. Научно-методическое обеспечение курса «Общей педагогики». - Калининград: КГУ, 1997. Научное пособие (5,7 п.л.).

48. Проблемы формирования индивидуальности школьника в теории целостного учебно-воспитательного процесса // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследования продолжаются (Методологический семинар памяти проф. В.С. Ильина). – Волгоград, 1997.

49. Психологические особенности студенческого возраста и проблемы преподавания в высшей школе // Актуальные проблемы правоохранительной деятельности. Вып. 3. Калининград, 1997.

50. Технология разработки программы инновационной школы. - Волгоград, 1997. Учебное пособие (6,8 п.л.) написано в соавторстве с А.М. Сарановым и В.В. Зайцевым.

1998

51. Развитие индивидуальности будущего специалиста как показатель качества вузовской подготовки. Арсенал: журнал КВИ ФПС РФ, 1998, №2.

52. Становление гуманистических основ педагогической теории в условиях инновационного поиска: На материале экспериментального курса "Философия и история образования". - Волгоград: Перемена, 1998. Учебное пособие (15,4 п.л.) написано в соавторстве с А.М. Сарановым.

53. Научно-методическое обеспечение педагогической практики студентов. - Калининград, 1998. Учебное пособие (5,8 п.л.) написано в соавторстве с коллективом.

54. Высшее образование в зарубежных странах и в России // Проблемы гуманитарной подготовки в гуманитарном вузе. - Калининград: КЮИ, 1998.

55. Развитие индивидуальности будущего специалиста как показатель вузовской подготовки // Ориентир: военно-педагогический сборник. - М., 1998. - Вып. №4.

56. О методах воспитания // Педагог: Наука, технология, практика. №2, 1998. Статья в журнале Барнаульского государственного педагогического университета написана в соавторстве с М.И. Рожковым.

57. Введение в деятельность педагога-исследователя. - Калининград, 1998. Научно-методическое пособие (3, 8 п.л.) написано в соавторстве с Т.Б. Гребенюк.

1999

58. Быть хозяином своей жизни // Учитель. М., №3. Статья написана в соавторстве с Л.М. Фуксоном.

59. Методологические основания разработки принципа индивидуализации воспитания // Ярославский педагогический вестник. №1, 1999. Статья написана в соавторстве с Т.Б. Гребенюк.

60. Развитие индивидуальности студентов университета // Основы безопасности жизни: Материалы всероссийской научно-практической конференции. №3-4. – СПб. 1999. Статья написана в соавторстве с М.Г. Романцовым.

2000

61. Государственный экзамен по педагогике, психологии и методике преподавания. - Калининград, 2000. Методические рекомендации (4,5 п.л.) написаны в соавторстве.

62. Основы педагогики индивидуальности. - Калининград, 2000. Монография (25,4 п.л.) написана в соавторстве с Т.Б. Гребенюк.

63. Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе. – Калининград, 2000. Сборник научных трудов (6,0) – научный редактор.

64. К вопросу о научно-исследовательской зрелости аспирантов и соискателей // Международная научно-техническая конференция. Ч.2. – Калининград, 2000. Статья написана в соавторстве с Т.Б. Гребенюк.

65. Профессиональная подготовка учителя в системе университетского образования // Проблемы педагогических наук: Материалы постоянных научных семинаров. – Калининград, 2000.

66. Концепция организации воспитательного процесса // Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. Концепция разработана в соавторстве с М.И. Рожковым и Л.В. Байбородовой.

67. Развитие курсантов в вузе МВД // Психопедагогика в правоохранительных органах: Научно-практический журнал. – Омск, 2000. Статья написана в соавторстве с А.В. Прозоровым.

2001

68. О концепции педагогики индивидуальности // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Вып. 6. –СПб., 2001. Статья написана в соавторстве с Т.Б. Гребенюк.

69. Концепция деятельности университетских кафедр педагогики и психологии // Проблемы педагогических наук: Материалы постоянных научных семинаров /Калинингр. ун-т. – Калининград, 2001. Статья написана в соавторстве с Т.Б. Гребенюк.

2002

70. Общие основы педагогики. - М., 2002. Учебник (10,0 п.л.) написан в соавторстве с М.И. Рожковым.

71. Теория обучения. - М., 2002. Учебник (20,0 п.л.) написан в соавторстве с Т.Б. Гребенюк.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
<i>Г.И. Ибрагимов</i> Научная деятельность профессора О.С. Гребенюка.....	5
РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	13
<i>Н.В. Андреева</i> Средства формирования учебной автономии.....	13
<i>Л.Г. Борисова</i> Особенности педагогической деятельности по формированию стиля учебной деятельности школьника	18
<i>М.С. Бондаренко</i> Конфликтологические умения старшеклассников.....	25
<i>А.О. Бударина</i> Реализация принципа интеграции в модели профессиональной коммуникации студентов.....	27
<i>Г.Г. Даниленкова</i> Развитие у студентов педагогического мышления	32
<i>Е.В. Журавская</i> Педагогический анализ экзистенциальной сферы подростков	36
<i>В.И. Королев</i> Мотивация делинквентного поведения военнослужащих	42
<i>И.Б. Морозли</i> Применение педагогики индивидуальности на уроках математики ..	48
<i>О.А. Пантюшин</i> Методологическое значение определения волевой сферы в свете современных концепций воли	53
<i>Н.В. Самсонова</i> Конфликтогенные свойства экзистенциальной сферы.....	56
<i>А.А. Суслина</i> Технология мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов	63
<i>Н.В. Тамарская</i> Педагогика индивидуальности как концептуальная основа гуманизации учебно-воспитательного процесса.....	68
<i>А.В. Трохимец</i> Реализация идей педагогики индивидуальности в системе высшего образования.....	72
<i>Н.И. Ермакова</i> К.Г. Хаген и педагогика индивидуальности.....	75
ЕДИНОМЫШЛЕННИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ ШКОЛЫ ПРОФЕССОРА О.С. ГРЕБЕНЮКА	78
<i>М.И. Рожков</i> Реализация идей педагогики индивидуальности в современной теории воспитания человека	78
<i>Т.Б. Гребенюк</i> Позиционно-ситуативный подход как средство реализации концепции педагогики индивидуальности	83
<i>Л.В. Байбородова</i> Педагогические средства развития сферы саморегуляции детей- сирот.....	92
<i>В.А. Фокин</i> Педагогики индивидуальности и социальная работа.....	96
<i>Л.С. Глушкова</i> Экологическая воспитанность и ее эталонные показатели	99
<i>А.М. Саранов К.Ю. Грачев</i> Педагогическое сопровождение развития индивидуальности ребенка.....	102
<i>А.Е. Наумова</i> Реализация идей педагогики индивидуальности в профессиональной подготовке студентов.....	107
<i>М.М. Синявский</i> Индивидуализация обучения курсантов военного вуза.....	112
<i>Е.М. Ибрагимова</i> Развитие идей педагогики индивидуальности в условиях непрерывной подготовки учителя	114
<i>И.А. Колобутина</i> Развитие креативности мышления курсантов в процессе их обучения в специализированном вузе	120

Список кандидатских диссертаций, выполненных под руководством О.С. Гребенюка.....	124
Хронологический указатель трудов О.С. Гребенюка.....	129