

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Учебное пособие для магистрантов

Москва 2014

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: Учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование»/Под науч. Ред. Т.Б. Гребенюк. Авт.-сост. Т.Б. Гребенюк, С.А. Любишина. – М.: Изд-во РАЕ, 2014. – 103 с.

Рецензенты

Ибрагимов Гусейн Ибрагимович,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Рожков Михаил Иосифович,
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

Пособие подготовлено в соответствии с учебным планом магистратуры направления «Психолого-педагогическое образование», в котором предусмотрена учебная дисциплина «Педагогика индивидуальности».

В учебном пособии рассматривается научная характеристика педагогики индивидуальности, основные результаты исследований, выполненных аспирантами и соискателями по различным аспектам проблемы формирования индивидуальности школьника и студента, предлагаются диагностические и методические материалы. В пособии рассматривается также характеристика научной школы «Педагогика индивидуальности» и предлагается практикум для магистрантов, изучающих эту дисциплину.

Содержание

Предисловие

Часть 1. Научная характеристика педагогики индивидуальности

Часть 2. Педагогика индивидуальности в диссертационных исследованиях

Часть 3. Научная школа педагогики индивидуальности.

Часть 4. Практикум по педагогике индивидуальности

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня в сфере образования приоритеты изменились в сторону развития индивидуальности человека, его творческих способностей, нравственного и психического потенциала. Индивидуальность человека рассматривается сегодня как одна из ценностей общества. Категория «индивидуальность» получила осмысление не только в философском (Г.М. Гак, И.И. Резвицкий, В.П. Тугаринов), в психологическом (Б.Г. Ананьев, Э.А. Голубева, В.С. Мерлин, Ю.М. Орлов, В.В. Петухов, В.В. Печенков, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А. Маслоу, К. Роджерс), но и в педагогическом аспекте (Ю.А. Гагин, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, М.И. Рожков и др.).

В философии под индивидуальностью понимается: 1) своеобразие, совокупность качеств и отличительных свойств, выражающих сущность особенного, отдельного индивида; 2) в отличие от личности специфическое в индивиде (33, с.176); 3) неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности, индивидуальная форма общественной жизни человека (49, с.157).

Одно из психологических определений индивидуальности состоит в том, что это человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость (41, с.136).

Ученые трактуют данное понятие по-разному, но характерной особенностью большинства *педагогических* взглядов до сих пор является то, что индивидуальность выступает высшей степенью развития личности, для которой присущи неординарность, выдающиеся способности и качества. С 90-х годов прошлого столетия в связи с коренными преобразованиями в политической и социальной жизни России наметились явные изменения в развитии отечественной педагогической науки, что нашло выражение в появлении новых понятий, трактовок, идей, взглядов, концепций и др., отличающихся подлинной гуманистической направленностью. Вместе с активными поисками в области педагогической теории начался расцвет творческой педагогической практики, инновационной деятельности педагогов всех типов школ и ступеней образования. Так, в 1995 г. появилась книга «Педагогика индивидуальности: Курс лекций», изданная в Калининградском государственном университете (6,2 п.л.), в которой ее автор, доктор педагогических наук, профессор О.С. Гребенюк впервые представил индивидуальность школьника как педагогическое понятие, обосновал актуальность и целесообразность

введения данного понятия в педагогику.



Олег Семенович Гребенюк (1937-2003)

Становление педагогики индивидуальности происходило в начале 90-х годов прошлого столетия. 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 О. С. Гребенюк совместно с Т.Б. Гребенюк и рядом их учеников и последователей начинают разрабатывать *концепцию педагогики*

индивидуальности (также как и другие отечественные ученые, получившие возможность приобщиться к созданию и развитию гуманистической парадигмы образования). 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.

Изучение научных трудов, содержащих взгляды и подходы отечественных ученых к педагогическому процессу, сложившиеся за последние двадцать лет, позволило установить ряд факторов и условий их создания и развития. В качестве основных выступили социальные и психолого-педагогические факторы.

Социальные факторы:

- 1) 1) избавление общества и, прежде всего, отечественной системы народного образования от коммунистической идеологии, сделавшей педагогическую науку чуть ли не самой консервативной.

Деидеологизация системы образования послужила основанием к пересмотру сложившихся в педагогической теории и практике взглядов и подходов. «Создавая педагогические концепции, ученые и педагоги как бы стремятся ответить на вызовы, которые изменившаяся действительность посылает образованию в эпоху серьезных политических, социальных, экономических перемен. Концепции проектируют различные варианты выхода образования из кризиса и обретения им нового качества» (8, с. 4). Начало XXI века характеризуется как период бурного расцвета творчества педагогов, появления огромного количества идей, концепций, технологий обучения и воспитания, направленных на укрепление и реализацию новой гуманистической парадигмы образования. В это же время закладываются основы концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк);

- 2) 2) развитие европейских интеграционных процессов в образовательном пространстве и включение России в Болонский процесс.

Сегодня глобализация начинает проникать в образовательную сферу, способствуя интеграции национальных образовательных систем. Наиболее заметна эта тенденция в Европе, которая с 1999 г. живет под знаком Болонского процесса. Этот процесс направлен на расширение доступа к европейскому образованию и, следовательно, на повышение его конкурентоспособности. Болонский процесс также способствует сближению европейских стран посредством расширения связей между университетами и повышением мобильности студентов и преподавателей. Таким образом, на этом этапе

европейская интеграция выходит за рамки политики и экономики и вторгается в образовательную сферу, все более способствуя формированию европейской идентичности.

Значение Болонского процесса для российской системы образования мы видим не только в том, что Болонская декларация предусматривает введение двухступенчатого (двухциклового) высшего образования, первый цикл которого ориентирован на приобретение компетенций исполнительского типа, отражающего потребности сохраняющегося значительного уклада индустриального общества, а второй – на развитие творческих способностей. Огромное влияние Болонской декларации выразилось в кардинальном **изменении парадигмы высшего образования**, предусматривающей переход от обучения в формате “teaching” к формату “learning”. По словам заместителя министра образования Российской Федерации Л. Гребнева, теперь уже **не человека учат, а человек учится**. В рамках этой парадигмы человек учится всю жизнь, а мы ему помогаем, но лишь частично, в границах целесообразности и его личной заинтересованности (21). Ясно, что в этом процессе развитие психических возможностей человека играет первостепенную роль. Поэтому можно считать, Болонский процесс явился стимулом активных исследований в области психологических особенностей студенческой молодежи, психологических аспектов профессионального становления личности в системе вузовского обучения и др. К этому периоду можно отнести, в частности, исследования в области индивидуальности студентов и формирования ее в процессе обучения, выполненные Ю.П. Поваренковым, Л.В. Меньшиковой, Можаром, С.П. Клячиным, С.В. Петровым и др.;

3)

3) новые требования общества к выпускникам учебных заведений, к педагогическим кадрам, отражающие направленность на формирование свойств и качеств специалиста, позволяющих ему осуществить самореализацию, самоопределение.

Психолого-педагогические факторы:

1) разработка и обоснование новых педагогических целей в соответствии с гуманистической парадигмой образования. Если ранее высшей целью считалась цель, более всего соответствующая потребностям общества и государства (определяемая по телеологическому признаку), то в связи с деидеологизацией теории и практики образования разработка педагогических целей стала возможна и необходима по признаку существования и развития индивидуальных психических и личностных качеств.

С точки зрения объективных тенденций развития педагогики разработка педагогических целей должна осуществляться в двух аспектах: с позиций объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности (телеологический аспект), и с позиций субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека (аспект суще-

ствования). Отсюда главная цель современной школы – обеспечить каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе;

2) новое осмысление в новых условиях принципа индивидуализма. Он приобретает аксиологическую направленность на индивидуальное развитие человека как на цель и на общечеловеческие ценности как основные координаты современного образования. Новейший аксиологический подход заключается в отказе от *противопоставления индивидуализма коллективизму*. Индивид, принимая ценность собственной независимости и свободы, должен признавать и ценность самого сообщества, в котором живет. Ему необходимо соединить принципы индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив своего существования в социуме (17, с. 6-7).

3) существенный поворот педагогической науки и практики к психологии человека. Актуализация потребности современного общества и каждого человека в психолого-педагогических знаниях, а также тенденции развития образования таковы, что необходимо создавать условия для получения каждым человеком информации с тем, чтобы помочь ему в раскрытии его внутренних потенций, в движении по пути самореализации.

Тесная связь психологии и педагогики естественна в своей сути. Объединение этих наук вполне оправдано, когда речь идет о практическом использовании психологии в педагогических целях. Более того, чтобы человек как индивидуальность прогрессировал, он должен овладевать психологической культурой. Для этого нужно передавать такую культуру все новым и новым поколениям;

4) активизация инновационных процессов в педагогической теории и практике. Освободившись от жестких инструкций и рамок, педагоги стали активно искать новые способы обучения и воспитания, разрабатывать оригинальные концепции, технологии, создавать учебники и учебные пособия, отличающиеся развивающей направленностью. Ведущими современными концепциями воспитания, по словам Е.В. Бондаревской, стали концепции социального воспитания, основанные на идеях системно-социального проектирования; общественно-ориентированные концепции коллективного воспитания, основанные на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем; личностно-ориентированные культурологические концепции, основанные на человекоцентрированной картине мира, личностном и культурологическом подходах; личностно-ориентированные концепции самоорганизуемого воспитания, основанные на идеях синергетического подхода (8). По словам Е.В. Бондаревской, существовавшие до этого определения воспитания не отражали индивидуально-личностную направленность. С конца XX века ученые начинают активно отмечать в своих концепциях необходимость психологической и педагогической поддержки индивидуальности, самобытности личности;

5) реформы народного образования. В начале 90-х годов прошлого века в системе образования сложилось явное противоречие между инновационными процессами, ведущими к преобразованию массовой школьной практики в инновационные виды и типы учебных заведений, и классической, традиционной знаниево-просветительской педагогической парадигмой, сдерживающей, тормозящей эти процессы. Именно это противоречие, по мнению многих отечественных ученых, и обуславливает особенность состояния образовательной ситуации в России тех лет, приведшее ее к глубокому реформированию. Это был период значительного потока реформ! Переход к двенадцатилетней средней школе, введение Единого государственного экзамена и многие другие новации были ориентированы на повышение образовательного уровня, повышение престижа российской школы, укрепление связи средней и высшей школы в рамках создания системы непрерывного образования и др. Не последнюю роль в этом играет усиление развивающей функции обучения и активное внедрение в массовую практику теории развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), серьезно модернизировавшей начальную школу. Практика убедительно показала состоятельность этой новации и ее перспективность, что мы связываем с проблемой развития психических сфер учащегося как одной из актуальных современных проблем педагогики, требующей серьезных активных поисков в рамках педагогики индивидуальности.

Говоря о факторах становления педагогики индивидуальности, нельзя не отметить и субъективные факторы: увлечение профессора О.С. Гребенюка философской литературой, содержащей мысли о человеческой сущности, о предназначении человека (14, 29, 30, 47 и др.); его солидный педагогический опыт работы в школах и средних ПТУ в качестве учителя физики; его профессиональная научно-исследовательская деятельность в НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР в течение десяти лет; научное руководство диссертационными исследованиями соискателей и аспирантов (под его научным руководством защитили свои диссертации 44 человека); руководство коллективом кафедры педагогики и психологии с 1988 по 2003 г.г., ставшим коллективом единомышленников в становлении и развитии концепции педагогики индивидуальности, претворявших эти идеи в работе со студентами и педагогами различных образовательных и социальных учреждений.

В данном пособии предлагаются ответы на следующие вопросы: что представляет собой педагогика индивидуальности? Почему ее можно рассматривать как инновационное явление в образовательной системе? Каким образом эта теория соотносится с существующими современными концепциями? Каковы технологии реализации данной теории на практике?

В пособии использованы не только научные труды основателя педагогики индивидуальности профессора О.С. Гребенюка, но и монографии,

статьи, диссертации его учеников и единомышленников, продолжающих дело своего Учителя.

Часть 1. НАУЧНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Анализ трудов, в которых представлено основное содержание педагогики индивидуальности [12, 16, 17, 18, 19, 38], позволил включить в характеристику следующее: концепцию педагогики индивидуальности, ее основное содержание, характеристику ее как науки и учебного предмета, связи с другими науками, факторы и условия ее становления и развития, функции.

1.1. О понятии «индивидуальность». Представляя концепцию педагогики индивидуальности, следует, прежде всего, отметить, что в основе данной концепции лежит характеристика человека как индивидуальности. Наряду с биологическим основанием (индивид) и социальным (личность), автор концепции О.С. Гребенюк выделяет третью грань – «человеческое в человеке» (индивидуальность). Индивидуальность в рассматриваемой концепции предстает как интегральная психологическая характеристика человека, отражающая семь сфер психики (интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции). Вклад в педагогику данным подходом определяется тем, что, во-первых, индивидуальность рассматривается как педагогическая категория, и, во-вторых, тем, что предложена модель индивидуальности человека (см. табл. 1).

Таблица 1

Модель индивидуальности человека

Сфера психики	Основные компоненты сферы и их характеристики
Мотивационная	Потребности, цели, мотивы. Динамические свойства (обобщенность, изменчивость, генерализация, перенос), предметная избирательность как свойство мотивации. Виды мотиваций.
Интеллектуальная	Познавательные процессы (восприятие, мышление, память, воображение и др.), свойства и качества (оперативность, системность, креативность и др.), интеллектуальные способности
Эмоциональная	Чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценка и самооценка, отношение к себе и другим и др.
Волевая	Волевые процессы и качества (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность, решительность, организованность и др.)
Предмет-	Способности, умения и навыки во всех видах деятельности,

но-практическая	общения, поведения (общеучебные, коммуникативные, познавательные, организаторские, управленческие и др.)
Экзистенциальная	Способность познать себя, сравнить с окружающим миром, выработать представление о себе, наличие «Я-концепции», осмысление собственных ценностей и ценностных ориентаций, позиция в деятельности, общении
Саморегуляции	Способности определить или принять цель деятельности, соотносить с условиями и собственными возможностями, наметить программу исполнительских действий, выбрать критерии достижения цели, проконтролировать и оценить, корректировать (регулировать), способности рефлексировать.

Обратимся далее к рассмотрению понятия «индивидуальность» применительно к субъектам педагогического процесса в высшей педагогической школе.

В изучении индивидуальности будущего педагога как педагогической категории важно обратиться к родственным понятиям «индивидуальность студента», «индивидуальность учителя», «творческая индивидуальность учителя».

Индивидуальность студента как педагогическая категория представляет собой разновидность понятия "индивидуальность человека". Появление новой педагогической категории «индивидуальность студента» объективно обусловлено современными социальными явлениями. В публикациях, представляющих новую парадигму высшего образования [5, 6, 7, 25, 27, 31, 35, 40, 45 и др.], указывается на то, что цель любой педагогической системы, в том числе и высшей школы, должна заключаться не только в формировании личностных свойств и качеств, обусловленных уровнем развития общества, но и индивидуальности человека, которая детерминирует его социализацию. Настало время для утверждения позиции преподавателя вуза, выражающей его направленность на отношение к каждому студенту не только как к личности с присущим ему нравственным обликом, но и индивидуальности, характеризующейся определенным уровнем развития внутреннего психического мира. Мы считаем, что понятие "индивидуальность студента" должно занять свое достойное место в ряду других педагогических категорий, в теории и практике высшего образования. Что же включает в себя рассматриваемое понятие?

С точки зрения социализации индивидуальность студента обусловлена положением в обществе, обязанностями и функциями человека, находящимся в высшем учебном заведении. Это положение временное, но оно характеризуется своими определенными признаками, к которым относятся, например, такие: участие в учебном процессе (учебная деятельность на лекциях, семинарах, во время педагогической практики и др.), участие в обще-

ственной деятельности и пр. Индивидуальность студента находит свое выражение в своеобразном проявлении (за счет разного уровня развития) психических сфер в учебных и других ситуациях. Особенно ярко в процессе обучения проявляются индивидуальные особенности интеллектуальной, предметно-практической и мотивационной сфер психики - студенты обладают разными учебно-познавательными способностями, разными мотивационными состояниями.

Рассмотрим кратко некоторые особенности мотивационной сферы, включающей систему целей, потребностей и мотивов (О.С. Гребенюк, В.С. Ильин и др.). По мнению самих студентов, целями их высшего образования являются приобретение определенной суммы знаний, умений и навыков, реализация своего права на студенческие годы, получение диплома и отсрочки от армии. Для девушек альтернативой обучению является начало трудовой деятельности, к чему психологически готова далеко не каждая выпускница школы. Несмотря на большую дисциплинированность девушек, их усидчивость и прилежность, а также необремененность воинской обязанностью, весьма спорным остается утверждение о том, что у них больше желания учиться. Учеба представляется девушке как более привычной, так и более легкой альтернативной работе [4, с. 64-67].

Мотивы выбора профессии оказывают определенное влияние на учебную деятельность в вузе, но, как оказалось в результате специальных исследований, адаптационный период сопровождается серьезными изменениями в мотивационной сфере. Динамика и изменчивость учебной мотивации связаны со многими причинами. Это и неверная исходная мотивация профессии и, как следствие, ее меньшая привлекательность, учеба в группе с аморфной мотивационной структурой, где нет выраженных мотивов ни к учебной, ни к профессиональной деятельности, и где отмечается наихудшая успеваемость. И высокая степень дезадаптированности - трудная перестройка сложившегося стереотипа учебной деятельности, приспособления к новым условиям обучения, быта, вызывающая снижение оценок и отрицательные эмоции боязни неуспеха [13, с. 131-135].

Что особенного в эмоциональной сфере студентов? Какие эмоциональные состояния присущи современному студенту? Среди особенностей эмоциональной сферы студента выделяются такие, как большая интенсивность переживаний, открытость новым впечатлениям, эмоциональная восприимчивость, повышенная эмоциональная напряженность и т.п.

Как и каждому молодому человеку, студенту не чужды веселье, бодрое настроение, оптимизм во время учебных занятий. Если преподаватель не обращает внимания, то студенты могут давиться смехом над своими проблемами, или адекватно весело реагировать по поводу соответствующих ситуаций во время занятия. Все эти явления - здоровая реакция, проблема лишь в том, как научить студента управлять своими эмоциями, настроением, чувствами.

Большим вопросом для вузовской системы обучения является вопрос о негативных состояниях студентов. В частности, ожидание неуспеха сопровождается такими психическими состояниями, как тревожность, стресс, депрессия, волнение, беспокойство, застенчивость. Исследования ирландских ученых показали, что из 10 ирландских студентов шесть человек страдают застенчивостью. В США, Японии, Германии, где проводились аналогичные исследования, студенты значительно увереннее в себе. По мнению психологов, застенчивость, волнение, негативные переживания, сопровождающиеся внешними показателями (покраснение, отвод взгляда от собеседника, дрожание голоса или рук и т.п.) не так уж безобидны, особенно для будущего учителя. Значительное интеллектуальное и эмоциональное напряжение, достигающее в период зачетных и экзаменационных сессий до пределов возможностей, ведет к развитию нервно-психических заболеваний. Частота расстройств психического здоровья среди студентов в различных вузах и регионах колеблется от 7 до 40% [9, с. 65-68].

Важность умений управлять своими эмоциональными состояниями трудно переоценить для любого человека, любого возраста, любой профессии. Приведем описание эксперимента, показавшего значение юмора в проявлении эмоциональной сферы. Американские ученые из университета штата Нью-Йорк разбили студентов (перед экзаменом) на три группы: в первую включили самых волнующихся студентов, во вторую - с меньшими признаками, в третью - не боящихся экзамена. Студенты первой группы получили экзаменационные билеты, в которых все вопросы были составлены в юмористической форме. Второй группе предложили билеты, где с юмором была составлена лишь половина вопросов, а третья группа получила вопросы, сформулированные обычным, сухим теоретическим языком. В результате почти все студенты первой и второй групп успешно справились с экзаменом, в то время как большинство студентов третьей группы «провалились». Ученые сделали вывод, что юмор - единственное лекарство, успешно справляющееся с негативными эмоциональными состояниями. В то же время известно, что современные способы развития эмоциональной сферы включают юмор лишь как один из возможных компонентов в системе средств.

В ряде психологических исследований (И.В. Пацявичус, И.А. Переверзева, Л.А. Рабинович, О.П. Санникова и др.) изучена эмоциональность студентов. Оказалось, что субъекты с преобладанием переживания радости демонстрируют большую уверенность в своих силах по сравнению с теми, кто чаще переживает эмоцию печали. В то же время, активность и результативность последних была более высокой предположительно в связи с тем, что отрицательные эмоции порождают активность, направленную на поиск и овладение новой информацией, на совершенствование саморегуляции. К тому же таким индивидам свойственен высокий контроль за эмоциональной экспрессией.

Известно, что, порождаясь деятельностью, эмоции не только становятся ее неотъемлемым компонентом, но и начинают активно выполнять функции ее регуляции (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Б. Орлов и др.). Отражая соотношение между мотивационной стороной деятельности и реальными достижениями и возможностями человека, эмоциональные процессы играют важную роль в учебной деятельности студентов. Отрицательные эмоции, сочетаясь с неопределенностью мотивации, снижают степень сформированности механизмов саморегуляции, усиливают дезадаптацию и даже приводят порой к так называемому срыву адаптации.

По данным обследований студентов младших и старших курсов (С.А. Гапонова, М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева) их психические состояния отличаются наличием возбуждения у первокурсников в отличие от старшекурсников. У студентов с общим высоким уровнем негативных эмоциональных переживаний, как правило, наблюдается низкий (ниже нормативного) уровень мотивации достижения успеха в учебной деятельности, что само по себе является сигналом неблагополучия и наличия отрицательного эмоционального фона - ожидания неуспеха. Поскольку психические состояния влияют на согласованную деятельность психических процессов (восприятия, внимания, мышления, памяти), позитивные адаптационные изменения на старших курсах и соответственно усиливающееся влияние положительных побуждающих переживаний, приводят к повышению общей успеваемости студентов-старшекурсников, в свою очередь, поддерживая ожидание успеха в обучении. Образование новых учебных целей, соответствующих требованиям обучения, лежит в основе перехода учебной мотивации с уровня «знаемой» на уровень реально действующей, а достижение определенных результатов ведет к перестройке отношения к будущей профессии. Поэтому неслучайно уровень мотивации учебной деятельности у студентов-старшекурсников значимо выше, чем у студентов 1 курса. Представленные данные свидетельствуют о том, что именно психические состояния являются ведущим компонентом перестройки психической деятельности студентов, определяя направление и характер адаптационных изменений, а также формирования их индивидуальности.

Исследования психологов показали, что наиболее благоприятным для успешной учебной деятельности сочетанием мотивов является то, в котором преобладают состязательный и познавательный мотивы с одновременно высоким уровнем мобилизации усилий (ученые назвали это сочетание ведущим мотивационным комплексом). В то же время согласно результатам других специальных исследований (Н.А. Бакшаева) специфичным для студентов и обеспечивающим успешность их учебной деятельности сочетанием мотивов является такое, которое включает взаимосвязь, единство познавательных и профессиональных мотивов. В процессе обучения, предусматривающем социальные проблемные ситуации, требующие от студента для своего разрешения продуктивного мышления, обмена результатами труда,

согласования интересов, взаимодействия и общения, познавательные мотивы ведут к появлению профессиональных мотивов. Причем, единство названных мотивов постепенно обеспечивает перестройку мотивационной сферы таким образом, что придает устойчивость положительным мотивационным состояниям. Полученные данные указывают на то, что формирование и развитие индивидуальности студента должно быть направлено на перестройку мотивационной сферы с тем, чтобы в ней образовался ведущий мотивационный комплекс, объединяющий наиболее значимые для учебной деятельности студента мотивы достижения, познавательные и профессиональные мотивы.

Интеллектуальная сфера студентов благодаря высоким требованиям испытывает в условиях учебно-познавательной деятельности гораздо большие нагрузки, чем старших школьников. В связи с этим от студента требуется хорошо развитый комплекс познавательных способностей - целеполагание, анализ учебной задачи, выбор способа решения и др. Разумеется, не всякий студент обладает такими способностями. Специальные исследования психологов (Н.М. Пейсахов и др.) определили многообразие интеллектуальной деятельности студентов, в котором выделяется такой характерный признак, как интеллектуальная инициативность. В зависимости от наличия познавательной потребности и способностей студента его познавательная деятельность протекает на том или ином уровне интеллектуальной активности.

В теории педагогики и психологии предпринята попытка использовать для характеристики интеллектуальной сферы студента понятие «обучаемость» [39], которое включает, как известно, комплекс качеств: гибкость, самостоятельность, оперативность, мобильность и др. Для будущего педагога как представителя гуманитарной профессии кроме довольно высокой обучаемости необходимо обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, означающим владение языком, богатый словарный запас, умение точно соотносить конкретные и абстрактные понятия, наличие высоко развитого абстрактного мышления.

Сфера саморегуляции студента изучена значительно слабее, чем, например, мотивационная, интеллектуальная. Тем не менее, отдельные данные, полученные учеными (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Г.С. Прыгин и др.), дают некоторое представление об особенностях проявления этой сферы в учебной деятельности. Так, на основе выделенных трех индивидуально-типических стилей саморегуляции (автономного, оперативного и устойчивого) были установлены стилевые особенности саморегуляции у студентов с различной акцентуацией характера в ситуациях учебной подготовки. При этом характеристика каждого стиля включала описание «сильной» стороны - высокоразвитых регуляторных особенностей, благоприятствующих успеху обучения, «слабой» стороны - недостаточно развитых особенностей, а также компенсаторные возможности «слабой» стороны за

счет «сильной». Ниже в таблице 2 кратко представлены такие характеристики.

Таблица 2

Характеристика особенностей стилей Саморегуляции

Стиль саморегуляции	«Сильная» сторона	«Слабая» сторона	Компенсация
Оперативный (1)	процессы моделирования	планирование и программирование низкая осознанность и устойчивость учебных целей	быстрота включения в учебную ситуацию и легкость ориентации в ней; легкость приспособления к требованиям преподавателя и условиям ситуации
Оперативный (2)	программирование; высокая степень детализации программ поведения и учебных действий, гибкость их перестройки;	планирование и моделирование	недостаточная осознанность и устойчивость учебных целей компенсируется легкостью включения в учебную деятельность
Автономный (1)	высокая развитость планирования	недостаточность процессов моделирования и оценки результатов; ориентации в учебной ситуации	учебные ситуации заранее планируются и продумываются
Автономный (2)	оценка результатов	планирование	постоянный контроль и коррекция
Устойчивый	высокая развитость процессов планирования и оценки результатов	моделирование	постоянный контроль и коррекция учебной деятельности

Ученые отмечают, что ни один из выделенных стилей не является более предпочтительным с точки зрения успеха учебной деятельности. Однако знание студентом собственных регуляторных особенностей (и преподавателем тоже) позволит определить необходимость и направление коррекции сферы саморегуляции.

В экзистенциальную сферу человека входят в качестве основных компонентов рефлексивные процессы, способность оценивать свои возможности, осознавать себя индивидуальностью, что позволяет выработать

свои ценности и смыслы и сложить свою «Я-концепцию». Результаты изучения ценностных ориентаций современных студентов [48, с. 70-72; 44, с. 54-57; 2, с. 93-101] свидетельствуют о том, что социально экономические ценностные ориентации оказались под воздействием рыночных отношений, что нашло выражение в намерениях заметной части студентов заняться коммерческой, предпринимательской деятельностью. Вместе с тем сохраняются дореформенные позиции студенчества по отношению к образованию как одной из жизненных ценностей. Что касается ценностей в области образования, то обращает на себя внимание «потребность в сохранении собственной индивидуальности» (стремление к независимости от других и желание сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений) – она занимает второе место [44]. Потребность в достижениях является наиболее значимой ценностью для первокурсников, в дальнейшем имеет тенденцию к некоторому снижению (там же). В целом ценностные ориентации студентов соответствуют социально-экономическим преобразованиям в нашей стране и не остаются неизменными – они подвержены переоценке в зависимости от условий обучения, социальных факторов и возрастных особенностей студентов. Так, по данным опроса (Н.Г. Рукавишникова, Е.Г. Заверткина – см.: 44) 79% будущих учителей в качестве ценности назвали сохранение собственной индивидуальности, а 74% первокурсников – развитие себя. При этом, если к четвертому курсу «развитие себя» как ценность сохранилась у 48% студентов, то «сохранение собственной индивидуальности» осталось у 79% выпускников. Примечательно, что и по другим данным будущие учителя ставят на пятое место из 18 предложенных для ранжирования такую ценность, как «индивидуальность самовыражения» – 34,6% респондентов [48, с. 70-72]. По данным специального исследования (докт. дисс. Т.Б. Гребенюк) оказалось, что желание развить у себя необходимые для профессии качества, сферы индивидуальности присуще подавляющему большинству студентов, прошедших первую педагогическую практику в школе, и это желание ставится на первое место у 87% респондентов.

Характеризуя экзистенциальную сферу студентов-будущих педагогов, следует отметить, что представленные данные о ценностях отражают оценочный компонент Я-концепции, который далеко не всегда может соответствовать подлинным притязаниям студента, а нередко освещать влияние социальных норм и представлений о том или ином вопросе. Как показывает наш опыт, многие студенты, заявляющие о желании реализовать себя, о значимости для них собственной индивидуальности, тем не менее, в учебной деятельности оказываются не в состоянии осуществить свои представления о себе, реализовать поведенческую Я-концепцию (особенно это характерно для студентов 1, 2, 3 курсов). Мы склонны объяснить это недостаточным развитием необходимых способностей и отсутствием соответствующих умений (способности самоанализа и самооценки, умения рефлексии-

ровать, сравнивать свой опыт и потенциал с опытом и потенциалом других людей и др.). В связи с этим уместно напомнить древнюю мысль о том, что личность рождается при решении экзистенциальной задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия [24, с. 4]. Вот почему для успешной социализации необходимо развивать у человека экзистенциальную сферу, т.е. способности к ощущению, осознанию себя в определенном качестве, в той или иной роли – роли взрослого, родителя, профессионала, супруга и т.д. Осознание (на основе самоанализа, рефлексии) своей новой роли – психическое – ведет к появлению ответственности – личностное (социализация требует, чтобы у человека появились не только чувства ответственности, самостоятельности и др., но и была их актуализация в разных ситуациях, что ведет к образованию социального опыта). В целом индивидуальность современного студента характеризуется обеднением интеллектуального запаса, упрощением схем мышления, недостаточной развитостью эмоциональной и других сфер.

Научный подход к индивидуальности студента предполагает рассмотрение не только разнообразия индивидуальных проявлений человеческой психики в тех или иных ситуациях. Важнее отметить, что индивидуальность – это целостность, это единство гармонично развитых сфер и их составляющих. С этой точки зрения вряд ли приходится говорить о том, что каждый студент – высоко развитая индивидуальность. Для того, чтобы стать такой индивидуальностью, необходимо развить у себя в совершенстве все сферы психики. Для каждого студента цель развития индивидуальности может выглядеть по-своему – все зависит от того, с каким развитием психики он был зачислен в вуз: одним в мотивационной сфере следует развивать стремление к самообразованию, другим – мотивы достижения; в интеллектуальной сфере может быть необходимость развивать профессионально важные качества мышления или овладевать способами учебной деятельности и т.д.

Индивидуальность студента как понятие воплощает в себе характеристики психических сфер человека – такие характеристики, которые отражают целостные свойства психики, появляющиеся в условиях учебной деятельности. Это есть нечто идеальное, совершенное. Ясно, что становление индивидуальности – это длительный процесс, в котором можно выделить несколько этапов. Для каждого человека длительность и количество этапов – свои. На каждом этапе индивидуальность можно представить с помощью совокупности признаков и степени их выражения – в виде уровней развития индивидуальности.

Отличается ли индивидуальность студента от индивидуальности рабочего, служащего того же возраста? Одинаково ли происходит развитие молодых людей, занимающих разное социальное положение? Однозначно ответить на эти вопросы вряд ли возможно. Учитывая, что индивидуальность человека определяется системой научно выверенных характеристик,

можно сказать, что как понятие индивидуальность едина. В реальных ситуациях она может выражаться своеобразно, поскольку компоненты психики могут быть представлены в каждом человеке особо. Влияние биологического и социального на психический компонент сказывается в целом на индивидуальности. Вместе с тем студента отличает от любого другого молодого человека развитая познавательная сфера, наличие познавательных потребностей, способностей к познавательной деятельности, позиция субъекта в познавательных ситуациях. На наш взгляд, это наиболее характерные признаки индивидуальности студента, как человека овладевающего научными и профессиональными знаниями. Именно они отличают его от индивидуальности молодого рабочего, молодого служащего, призванного и пр., функции которых в условиях выполняемой ими деятельности иные, нежели функции учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Говоря об индивидуальности человека как идеальной степени развития всех сфер его психики, следует отметить, что в этом случае психика должна отличаться творческим проявлением, т.е. человеку должны быть присущи творческое мышление, творческий подход к делу, творческое отношение и т.п. Для студента-будущего педагога творчество является важной чертой профессиональной деятельности. Поэтому развитие индивидуальности должно предполагать развитие соответствующих характеристик психики, и, прежде всего креативности мышления (интеллектуальная сфера), интеллектуальной потребности, стремления к оригинальному, необычному (мотивационная сфера), осознание своей свободы и независимости от окружающего влияния (экзистенциальная сфера). Думается, что как понятие творческая индивидуальность студента может рассматриваться самостоятельно в виду своей важности в сфере высшего педагогического образования.

Творческая индивидуальность студента находит свое выражение в нестандартных способах учебной деятельности, в оригинальных приемах оформления своих работ, в независимом поведении в учебных ситуациях, в склонности к поисковой, исследовательской деятельности, к свободному выбору заданий и способов деятельности, к инициативе, к высказыванию собственных предложений, замыслов и пр.

Рассмотрение понятий «индивидуальность студента и творческая индивидуальность студента» невозможно без обращения к их будущей профессиональной деятельности, именно через профессиональную деятельность и те требования к исполнителю, которые она предъявляет, можно увидеть особенности индивидуальности будущего педагога. Поэтому обратимся к понятиям «индивидуальность учителя», «творческая индивидуальность учителя».

Индивидуальность педагога как профессионала в педагогике до недавних пор рассматривалась с традиционных позиций – как высшая степень развития личности педагога. При этом характеристика педагога осуществ-

лялась по двум направлениям: 1) профессионально значимые (или важные) личностные свойства и качества, 2) индивидуальный стиль деятельности педагога.

Профессионально важные качества (ПВК) – это качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.), являющиеся предпосылкой профессиональной деятельности и изменяющиеся в процессе профессиональной деятельности – это ее новообразования [36, с. 83]. В качестве ПВК могут выступать психические процессы, психические состояния, мотивы, отношения. С появлением в психике человека новых свойств и качеств, имеющих профессиональное значение, а также с изменением их ранее сложившегося соотношения связывают его профессиональное развитие (А.К. Маркова).

Проблема профессионально значимых свойств и качеств педагога исследовалась рядом ученых (Ш.А. Амонашвили, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Портнов и др.), которые предложили не один десяток подходов к выделению таких характеристик педагога, обширный их перечень (более 70 профессиональных качеств), классификации. На сегодняшний день в качестве общепризнанных выступают любовь к детям, эмоциональность, эмпатия, социальная зрелость и др. Анализ сложившихся в педагогике взглядов на профессионально значимые качества учителя, показал, что в большинстве своем они отражают социальный аспект педагогической деятельности, личностную сторону учителя. Такие свойства, которые характеризуют учителя как индивидуальность, характеризуют проявление им психического мира в профессиональной деятельности, до недавних пор в научной литературе специально не выделялись и были представлены довольно обобщенно, наряду с личностными характеристиками (Ф.Н. Гоноболин, Л.И. Уманский и др.).

При всем многообразии видов профессиональной деятельности ученые называют ряд личностных качеств, выступающие как профессионально важные практически для любого вида профессиональной деятельности. Это ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, эмоциональная устойчивость [15]. Названные характеристики имеют прямое отношение и к педагогической деятельности. Кратко рассмотрим их.

Существенное влияние на формирование профессионально важных качеств личности оказывают особенности нейродинамики. Слабость нервных процессов рождает повышенную тревожность, эмоциональную неустойчивость, пониженную активность в деятельности. Люди с тенденцией к слабости нервных процессов испытывают больше затруднений в формировании адекватной самооценки, для людей с высокими показателями силы нервной системы повышена вероятность установления негибкой, неадекватно высокой самооценки.

Роль самооценки в профессиональной деятельности чрезвычайно

важна [15]. Общая успешность деятельности отрицательно коррелирует с неадекватностью самооценки и ее неустойчивостью. Для начинающих специалистов на успешность деятельности сильнее влияет эмоционально-ценностная составляющая самооценки. По мере роста профессионализма наиболее важной становится когнитивная составляющая, то есть умение профессионала на основе прошлого опыта оценить свои возможности. Роль эмоционального компонента при этом снижается и актуализируется лишь в экстремальных условиях. Неадекватность самооценки уменьшает надежность работы в нестандартных условиях, в сложной обстановке, снижает устойчивость к стрессу. Аналогично влияние и неустойчивой самооценки. Причем, эти закономерности справедливы и при высоком уровне профессионализма.

Самооценка предопределяет формирование и целого ряда других психологических свойств. Неадекватно завышенная самооценка порождает склонность к риску. В этом случае деятельность профессионала детерминруется, прежде всего, потребностями аффективного плана, при этом типична недооценка требований ситуации и переоценка собственных возможностей. В обоих случаях нарушено вероятностное прогнозирование деятельности, в результате общая эффективность деятельности снижается.

Эмоциональная устойчивость как «способность сохранять оптимальные показатели деятельности» [15] также во многом зависит от особенностей самооценки. Неадекватная самооценка продуцирует снижение эмоциональной устойчивости. Но здесь важно учитывать способность к эмоциональным переживаниям. Это необходимо иметь в виду в ряде профессий, требующих высокой эмоциональности и одновременно эмоциональной устойчивости (таких, как учитель, преподаватель, актер). Профессиональная деятельность накладывает определенный отпечаток на переживание эмоций разной модальности и экспрессивность человека. У учителей начальной школы общая экспрессивность выше, чем у учителей средней школы (они более открыты и непосредственны в выражении эмоций при общении, судя по интонации, двигательной активности и речевым ошибкам). При этом учителя разного уровня профессиональной деятельности характеризуются и разной эмоциональной экспрессивностью: самый высокий показатель экспрессивности присущ учителям со средним уровнем (они еще не научились в полной мере управлять своей экспрессивностью), учитель-мастер склоняется к оптимальной, педагогически целесообразной эмоциональности, учителям низкого уровня деятельности присущ и низкий уровень эмоциональности.

Особенности личности оказывают значительное влияние на основные этапы процесса саморегуляции деятельности – постановку целей, соответствие и коррекцию программ действий, соответствующих этой деятельности. Выделяют пять групп, характеризующихся по особенностям саморегуляции в связи с определенным комплексом психологических ха-

рактик [15]. Люди только одной группы характеризуются адекватной и достаточно устойчивой самооценкой, невысоким или средним уровнем тревожности, эмоциональной устойчивостью, достаточно обоснованной уверенностью в себе адекватным и высоким уровнем притязаний. Показатели нервной системы у них - средние и высокие. Эти люди способны не только к последовательной постановке целей в деятельности, но и формированию стратегии поведения. Успех оказывает на них стимулирующее воздействие, неудача не вызывает резких негативных реакций, а лишь способствует появлению настойчивости в достижении цели. Для них характерно стремление определить действительные причины неудачи и осуществление адекватных коррекций.

Во второй половине XX века складывается тенденция опираться не на набор личностных качеств специалиста, а на описание целостной личности, включающей мотивы, ценностные ориентации и др. Одной из распространенных является структурная концепция, характеризующаяся схематичным описанием психологических типов профессионала в связи с типами профессиональной деятельности. Сторонники «теории индивидуальности» в профессиональной психологии Л. Тайлер и Д. Сьюпер считают, что человек неосознанно стремится иметь профессию, требования которой предусматривают роль, соответствующую его представлениям о себе. Профессиональное предпочтение и тип карьеры в их трактовке являются способом решения вопроса «кто я» либо попыткой реализовать или подтвердить имеющуюся «Я - концепцию» [15].

В последние годы, в связи с интересом к проблеме индивидуальности человека, психологический аспект профессионально значимых свойств и качеств учителя стал в центре внимания ученых. В педагогике и психологии имеется немало представлений о них, сложившихся на основе концепций личности педагога (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.). Состав профессионально значимых характеристик личности (практически все ученые разрабатывают данный вопрос применительно к личности учителя) довольно обширен – он включает наряду с несколькими десятками социальных характеристик несколько десятков психологических. Среди последних общепризнанными являются педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогическое самосознание, педагогическое воображение, педагогическая самооценка, педагогическая наблюдательность, педагогическое прогнозирование, толерантность, эмпатия и др. (А.К. Маркова). Актуальность названных свойств обусловлена тем, что высокий уровень речевого и интеллектуального развития позволяет педагогу уловить и адекватно передать первоосновы научной теории. Эмоциональная зрелость, богатая экспрессия, эмпатия – позволяют увлечь научной идеей, убедить в ее практической целесообразности, побудить к экспериментированию. Поэтому развитие педагогического мышления будущего учителя представляет собой особую задачу

высшей школы. Мышление педагога должно быть конвергентным, последовательно-логичным, гибким и оригинальным. Достаточно развитое педагогическое мышление гарантирует развитие педагогического прогнозирования, педагогического самоанализа и других профессионально значимых качеств.

В ряде специальных научных работ рассматривается сущность отдельных качеств: педагогического мышления [34], педагогической наблюдательности [41, с. 86-92], педагогического прогнозирования [22; 23], педагогической рефлексии [11]. Исследователи не только рассматривают сущность важных для педагога психических качеств, но и разрабатывают подходы к их формированию и развитию.

Выделение профессионально значимых свойств и качеств индивидуальности учителя осуществляется в науке и в связи с понятиями «профессионализм», «педагогическое мастерство», «профессиональная компетентность», «профессиональная позиция» и др. Так, установлено, что педагог достигает профессионализма, если у него развиты: способность к самоуправлению, смелость, решительность, умение рисковать; самоуважение и расположение к окружающим; уверенность в себе через осознание своих слабостей; реалистичность, адекватность самооценки; общение с людьми, которые в нас верят и будят в нас энтузиазм; сильная воля, умение концентрировать энергию на главном направлении; умение сконцентрироваться на деятельности и на цели; высокий уровень саморегуляции как исполнение того, что намечено; умственная активность и пластичность как умение перестраивать свое поведение в изменяющихся условиях; самолюбие как движущая сила личности и способ соотнесения себя с социальным миром. Кроме этого для высокого профессионала характерны: наличие конкретной и высокой цели, что генерирует дополнительную энергию; готовность к жертвам; организованность и точность, рациональная самодисциплина; установка на успех, умение выложиться до конца и бить в одну точку; воодушевленность; переход на более высокий уровень сравнения – сравнения себя с самим собой, по принципу «Я» и «Я» [15].

Эти данные свидетельствуют о том, что индивидуальность педагога как профессионала отличается от индивидуальности другого специалиста наличием названного выше комплекса способностей и умений, характерных для всех сфер – и интеллектуальной, и волевой, и мотивационной и др.

Профессионализм предполагает наличие комплекса потенциально высоких способностей: академических, исследовательских, творческих, познавательных, социальных (главным образом управленческих) и эмоциональных [15]. В психологии способности рассматриваются как сложное явление – это и индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, и лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения соответствующей деятельности, и особая

чувствительность человека к восприятию окружающего мира и соответствующую, адекватную реакцию на него (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). В последнее время способности в психологии рассматриваются как особое психологическое свойство функциональной системы, выражающееся в определенном уровне ее продуктивности, характеризующейся точностью, надежностью, скоростью функционирования [50]. Изучение и развитие профессиональных способностей представляет собой одну из целей профессионального образования и одну из проблем высшей педагогики и психологии.

К составляющим профессионализма относятся также креативность (творческость), активность как способность к действию и экспериментированию с предметной средой, энергетический потенциал человека (связанный с такими эмоциями, как любовь и гнев, которые «запускают» механизмы деятельности), мотивация достижения и стремление к самосовершенствованию. Психологи доказали, что потребность в достижениях, уровень притязаний и самооценка индивида поддаются управлению через такой рычаг, как психологически выверенное сочетание санкции за неудачу и награды за успех. Исследования Ю.М. Орлова [38] показали, что если эмоциональное значение поощрения за успех сильнее эмоционального значения наказания за неудачу, то постепенно происходит формирование и усиление стремления к успеху. Если же наказание за неудачу эмоционально более значимо, чем поощрение за успех, то постепенно формируется стремление избегать неудачи. Стремление же к самосовершенствованию это естественное, присущее человеку от природы стремление [15].

Индивидуальность профессионала характеризуют не только свойства и качества. Сам факт их присутствия в психике человека еще не все раскрывает в его индивидуальности. Важным критерием индивидуальности выступает индивидуальный стиль деятельности. В акмеологии [10] индивидуальный стиль представляет собой совокупность своеобразных личностных проявлений мастера, в деятельности которого тесно связаны между собой *фундаментальные знания и практический опыт* работы, включающий способы и формы психолого-педагогического взаимодействия, переплавленные в созидательное целое с целью корректирующего воздействия. *Стиль — это сплав индивидуального и типического*, т.е. того, что присуще мастеру как представителю определенного социума. Типическое — это некие общие черты, свойственные многим, творчески работающим мастерам, являющиеся частью индивидуального. Типическое и индивидуальное взаимообуславливают друг друга и оказывают взаимное влияние. Мастер, владеющий ярко выраженным индивидуальным стилем, является лидером в коллективе единомышленников, новатором в определенной области. У него могут быть свои пути, принципы, методы, средства, формы и приемы работы. Вместе с тем он, увлеченный своими поисками и находками, использует передовой психолого-педагогический опыт. В психологии индивидуальный

стиль рассматривается как устойчивое сочетание мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации учителя на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса; целей, проявляющихся в характере планирования педагогической деятельности [37]. Учеными выявлены содержательные, динамические, результативные характеристики индивидуального стиля, включающие ряд свойств и качеств психики (рефлексивность, гибкость, импульсивность, эмоционально-положительное отношение к учащимся, тревожность (повышенная чувствительность к ошибкам и неудачам) и др.).

Индивидуальность предполагает особый стиль деятельности, складывающийся в целом из известных теории и практике приемов, - такая индивидуальность обусловлена синтезом индивидуальных особенностей развития человека и уровнем его профессионализма. Наличие индивидуальных стилей педагогической деятельности характеризует влияние индивидуального проявления сфер человека на осуществление им профессиональной деятельности. В зависимости от того, каков уровень развития того или иного свойства психики, какое свойство оказывается в данный момент доминирующим, деятельность приобретает ту или иную направленность, ту или иную особенность (свойство). Иначе говоря, индивидуальный стиль педагогической деятельности отражает характерную черту индивидуальности самого педагога.

Индивидуальность в профессиональной деятельности, по мнению А.К. Марковой, - это самое позднее новообразование в профессиональной сфере человека, взаимодействие развития личности и субъекта профессиональной деятельности. Ученый указывает, что становлению индивидуальности способствует приобретение человеком специальных психических качеств, знаний и умений, а также самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию. «Индивидуальность складывается в результате уникального индивидуально неповторимого сочетания обстоятельств жизни человека, в которых он реализует и развивает свои возможности и способности» [36, с.143]. Личностно-ориентированное образование предъявляет повышенные требования к таким личностным качествам педагога, как осознание смысла своей профессии, выбор ценностей и целей, личная ответственность за детей, гуманистическая педагогическая позиция, творческое построение образовательно-воспитательного процесса, качество собственных педагогических «произведений» и др. (Е.В. Бондаревская) В современных условиях индивидуальный стиль деятельности учителя приобретает дополнительные критерии. Творчески и гуманистически ориентированная индивидуальность может опережать требования профессии и видеть перспективы ее развития, характеризоваться способностью к внутренней социальной ответственности, к индивидуально самостоятельному выбору (А.К. Маркова).

Творческая индивидуальность педагога характеризуется тем, что в силу индивидуальных особенностей его развития (научного склада мышления, творческого отношения к делу, стремления к самореализации и др.) профессиональная деятельность такого педагога отличается от его коллег поисками новых оригинальных подходов и средств. Яркими представителями творческих индивидуальностей среди педагогов являются учителя-новаторы. Творческая индивидуальность учителя была предметом специального изучения в ряде исследований (Н.Е. Мажар, Н.М. Борисенко и др.). Данное явление определяется как форма и результат целостного проявления индивидуальных особенностей человека, которое формируется субъектом педагогической деятельности (Н.Е. Мажар), как интегративное личностное образование, включающее совокупность интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых и профессионально-ценностных качеств (Н.М. Борисенко).

Творческая индивидуальность выступает предметом креативной акмеологии и рассматривается в ней как высшая характеристика профессионального творчества (Н.Ф. Вишнякова). Она является интегральной креативно-личностной категорией, которая включает:

- интеллектуально-творческую инициативу;
- интеллектуальные способности, широту и глубину знаний;
- чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю, созидательную борьбу;
- информационный голод, чувство новизны, необычное в проблеме, профессионализм, жажду познания.

Психолого-педагогические условия развития и совершенствования творческой индивидуальности будущего специалиста выражаются в становлении профессиональной позиции; ощущении противоречий, оригинальности и целесообразности их решения; импровизационности и созидательности процесса самоактуализации. Креативность выступает условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации. Креативность выражается восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем.

Исследования креативности в области акмеологии позволили выявить оптимальные формы организации и управления творческим процессом с целью самообразования и развития творческой индивидуальности: моделирование творческого процесса в инновационной практике (именно в созидательной деятельности развивается креативный потенциал личности). Сложность при этом заключается в лучшей организации и регулировании сотворческой деятельности, в которой и формируются не только сознательные, но и подсознательные процессы творческой индивидуальности лично-

сти [10].

В педагогике творческая индивидуальность учителя характеризуется как динамическое явление, сложная открытая система, жизненная программа личности. Современный творческий учитель не просто реализует себя, смысл своей жизни, совершая выбор между репродуктивным способом педагогической деятельности и творчеством, он качественно преобразует себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально-значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию [45, с. 49]. В целом, для творческой деятельности учителя характерны, во-первых, инновационная направленность, во-вторых, направленность на саморазвитие себя как индивидуальности в процессе творческой деятельности. Творческий учитель осознает, что без самосовершенствования, саморазвития индивидуальности невозможны рост, достижения в профессиональной деятельности. Поэтому овладение новейшими технологиями, разработка собственных технологий как ценностные ориентации немыслимы без развития профессионально важных качеств как целей жизнедеятельности. Именно эти две направленности можно рассматривать как важнейшие критерии творческой индивидуальности педагога.

Индивидуальность студента–будущего педагога характеризуется тем, что профессионально важные свойства и качества только лишь начинают появляться, возникать. Их становление – характерный признак развития индивидуальности в данный период. Именно в условиях учебно-профессиональной деятельности у студента-будущего педагога должны возникать такие новообразования психики (и личности), которые специфичны для педагогической деятельности.

К профессионально значимым компонентам психических сфер следует отнести:

в интеллектуальной - педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в педагогических ситуациях), педагогическая эрудиция, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогические зоркость и слух, педагогическое предвидение, педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогическое прогнозирование, педагогическое творчество, саногенное мышление (способность направлять свои рассуждения по поводу профессиональных действий, ошибок, просчетов, в оптимистическое русло);

в мотивационной - мотивация профессиональной деятельности (стремление овладеть новейшими технологиями, желание изучить передовой опыт, нацеленность на достижение высокого уровня педагогического мастерства, мотивы достижения успеха в профессиональной деятельности, желание общаться с учениками и их родителями, стремление получить при-

знание у своих коллег в педагогическом коллективе и т.д.);

в волевой – терпение и владение собой в педагогическом общении, настойчивость в осуществлении педагогической деятельности, в достижении педагогических целей, целей самоактуализации, саморазвития;

в эмоциональной – эмпатия (сопереживание), сочувствие, радость, «детскость», открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в педагогической системе;

в предметно-практической – педагогические способности, педагогические умения, профессиональное этическое поведение;

в экзистенциальной – рефлексивные процессы, осознанное отношение к себе как к индивидуальности и педагогу, свобода в проявлении себя как индивидуальности в профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой, уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция (концепция, идея);

в сфере саморегуляции – педагогическая рефлексия, самоанализ и самооценка профессиональной деятельности и себя как педагога, умение соотносить свою деятельность, свой индивидуальный стиль общения с социальным профессиональным опытом, умение определять собственные достоинства и недостатки как в собственном развитии индивидуальности и личности, так и в профессиональной деятельности и поведении, умение определять резервы своего дальнейшего профессионального роста, умение регулировать свою педагогическую деятельность и отношение к ней.

Ниже (см. таблицу 3) показаны наиболее общие возрастные особенности развития индивидуальности студента и новообразования, обусловленные будущей профессиональной деятельностью.

Таблица 3

Возрастные и профессионально-значимые показатели
индивидуальности будущего учителя

Сфера	Возрастные (общие) показатели	Профессионально-значимые показатели
Интеллектуальная	Комплекс познавательных способностей (целеполагание, анализ учебной задачи, выбор способа решения и др.), высокая обучаемость, интеллектуальная активность, вербальный тип интеллекта	Педагогическое мышление, педагогическая эрудиция, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, зоркость, слух, педагогическое предвидение, прогнозирование, педагогическое воображение,

Сфера	Возрастные (общие) показатели	Профессионально-значимые показатели
		саногенное мышление
Мотивационная	Комплекс мотивов достижения, познавательных, профессиональных	Педагогическое целеполагание, мотивы достижения в профессиональной сфере
Эмоциональная	Самооценка, тревожность	Педагогическая самооценка, эмпатия, умение управлять чувствами, настроениями, отношениями, толерантность
Волевая	Целеустремленность, настойчивость в учебной деятельности	Волевые качества в педагогической деятельности, общении
Предметно-практическая	Учебная, общественная и другие виды деятельности, коммуникабельность	Педагогические способности и умения
Само-регуляции	Стилевые особенности саморегуляции у студентов с различной акцентуацией характера в ситуациях учебной подготовки	Педагогическая находчивость, умение регулировать свою профессиональную деятельность, свою позицию
Экзистенциальная	Учебная рефлексия, жизненная позиция, уверенность в выборе профессии	Педагогическая рефлексия, педагогический оптимизм, педагогическое самосознание, свобода и уверенность в своей педагогической позиции

Творческая индивидуальность студента-будущего педагога - это не то же самое, что творческая индивидуальность педагога. Студент осуществляет учебно-профессиональную деятельность. Его творческую индивидуальность можно проследить по нескольким направлениям: во-первых, в процессе овладения общенаучными предметами (студент стремится занять позицию субъекта познания, что находит свое выражение, например, в стремлении самостоятельно найти связи изучаемого с будущей профессией), во-вторых, в процессе профессиональной теоретической и практической подготовки (студент стремится сложить собственную позицию, смоделировать себя как учителя, при этом не привязывается к теоретическим шаблонам, а создает собственную модель). Теоретические и методические дисциплины для такого студента служат лишь отправной точкой, опорой, первоначальной базой. Студент стремится к своим собственным способам

решения учебных педагогических задач. Творческий аспект индивидуальности приобретает особое значение на современном этапе в связи с инновационными образовательными процессами, имеющими место в школах. Без формирования и развития этого аспекта будущий педагог не сможет полностью осмыслить сущность конкретных педагогических технологий, выработать свое отношение к ним и успешно их применить в случае выбора.

Структура творческой индивидуальности студента-будущего педагога может быть представлена на основе концепции индивидуальности следующими компонентами:

мотивационная сфера - стремления выполнять учебные и профессиональные действия независимо от сложившихся стереотипов, предлагаемых рекомендаций и образцов, желание испытывать творческие муки и радость в процессе решения профессиональных задач, удовлетворение от найденных решений, стремление к творческому процессу, ведущие мотивы - интерес к поиску собственных, новых решений, желание творить; одна из целей – стать творческим учителем;

интеллектуальная сфера - владение умениями проблемного учения и научного поиска (видение проблемы, ее формулировка, поиск способов решения проблемы, решение и т.д.) в учебной и учебно-профессиональной деятельности, креативные способности, гибкость и системность мышления, творческое воображение, склонность к моделированию, проектированию, прогнозированию;

волевая сфера - проявление волевых качеств в ситуациях поиска, моделирования и создания собственных вариантов решения учебных и профессиональных задач;

эмоциональная сфера - проявление чувств, сопутствующих поиску, открытиям, изобретениям, адекватная или завышенная самооценка собственных творческих возможностей и достижений;

предметно-практическая сфера - нетипичное для окружающих поведение (способности быстро ориентироваться в новой информации, принимать нестандартные решения и т.п.), непредсказуемость поворотов мысли, действий и поступков для окружающих, исследовательские умения и навыки, способности их применять в области педагогической деятельности;

экзистенциальная сфера - осознание себя как творческой индивидуальности, своего места в общественной, учебной и профессиональной деятельности, понимание своего творческого потенциала в сфере высшего образования и будущей педагогической деятельности; свободная, независимая позиция в учебной и учебно-исследовательской деятельности; стремление к самоактуализации в области научной педагогической деятельности;

сфера саморегуляции - способность рефлексировать в творческом процессе, управлять своими мыслями, сознательно направляя ход своих рассуждений в нужное русло, стремление к источникам ассоциаций, обеспечивающих догадки, озарение и т.п., самостоятельное создание условий

для собственной творческой активности, моделирование исследовательской деятельности.

Рассмотренные модели индивидуальности студента-будущего педагога дают возможность представить цели формирования индивидуальности применительно к каждой сфере.

Развитие индивидуальности студента-будущего педагога выступает для него самого как одна из целей своей профессиональной подготовки. Только обладающий высоким уровнем развития индивидуальности, всех сфер психики учитель способен понимать важность формирования и развития индивидуальности своих учащихся, способен организовать и успешно осуществить этот процесс. Это - исходная позиция как для студента, так и для преподавателя вуза.

Индивидуальность будущего педагога как цель обладает определенной структурой (что позволяет ее дифференцировать) и связями между ее составляющими (что делает ее целостной). Как известно, какая-либо совокупность элементов становится целостной системой в результате процесса интеграции (Н.И. Кондаков, А.Д. Урсул). "Под интеграцией в самом общем смысле понимается процесс становления целостности ... Образование связей, затем существенных взаимозависимостей и, наконец, появление качественно новых интегративных свойств... - все это ни что иное, как ступени последовательного становления целостности", - утверждает Б.В. Ахлибинский [1, с. 51]. Целостность явления представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития (Н.Т. Абрамова, В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин). "Целостность - это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления..." [26, с.39]. Целостность объединяет субстратный ("всесторонность") и структурный ("гармоничность") аспекты личности [28]. С этих методологических позиций целостность индивидуальности студента-будущего педагога представляется как гармоничность развития всех сфер, характеризуется высокой степенью согласованности всех психических свойств и качеств, их взаимообогащением и активным проявлением в различных видах деятельности (учебной, учебно-профессиональной, общественной, бытовой и др.).

Рассматривая индивидуальность студента как целостный субъект деятельности, необходимо ввести в сферу исследования и саму профессиональную деятельность. Это обусловлено тем, что «целостность личности проявляется прежде всего в том, что личность оказывается в состоянии осознать, выявить (выбрать из множества своих потенций) определенные возможности, максимально их проявить, превратить потенциальные особенности в формы реальной деятельности» [43, с. 66].

Целостность индивидуальности, как и всякой системы, относительна. Это не механическое соединение психических свойств, процессов, состояний человека в определенных ситуациях. Целостность выражается во взаимном их влиянии на развитие и функционирование человека. Присущее

многим студентам (младших курсов особенно) неумение определить свое место в учебной деятельности, адекватно оценить свои учебные возможности, наметить перспективы своего развития делает таких студентов, несмотря на хорошие познавательные способности, неуверенными, несамостоятельными, робкими. Индивидуальность таких студентов дисгармонична, нецелостна. И напротив, студент с целостной индивидуальностью умеет анализировать собственные потенции, осуществлять выбор соответствующих его потребностям видов деятельности, самостоятельно принимать решения, заниматься саморазвитием и пр. На современном этапе развития науки и общества целостная индивидуальность характеризуется жизнеутверждающей позицией, обеспечивающей человеку возможность актуализироваться, осуществить самоуправление становлением своей индивидуальности и личности. Именно слабое развитие экзистенциальной сферы было типичным недостатком в индивидуальности людей советской эпохи. Поэтому сегодня одним из важнейших направлений в педагогическом процессе становится формирование и развитие (наряду с познавательной сферой, мотивацией и эмоциями) экзистенциальной сферы, сферы саморегуляции как специальной задачи. Только тогда можно рассчитывать на обеспечение целостности индивидуальности будущего педагога.

Новое понятие "индивидуальность будущего педагога" выполняет ряд функций по отношению к педагогической практике, удовлетворяя тем самым ее потребности: описательную, объяснительную, прогностическую и др. Ее описательная функция заключается в том, что данная категория позволяет дать одинаковое понимание и истолкование индивидуальности будущего педагога как педагогического явления, что задает четкую целеполагающую направленность педагогическому процессу. Объяснительная функция новой категории состоит в том, что она раскрывает генезис формирования индивидуальности будущего педагога – от отдельных сфер психики, свойств и качеств к становлению целостной индивидуальности. Она позволяет рассматривать формирование индивидуальности как неотъемлемую часть более общей системы - процесса профессиональной подготовки. Ориентация на формирование целостной индивидуальности способствует преобразованию сложившейся практики, преодолению противоречий и недостатков в профессиональной подготовке студентов. Прогностическая функция данной категории реализуется за счет формулирования нормативных указаний по совершенствованию номенклатуры целей (что формировать?), по совершенствованию процесса профессиональной подготовки (как формировать и развивать?). Эта функция осуществляется за счет интеграции учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя - за счет трансформации психологических, акмеологических, педагогических, андрагогических положений в требования и правила принципа развития индивидуальности и разработки технологии формирования индивидуальности будущего педагога.

Методологическая функция рассматриваемой категории выражается в том, что она ориентирует на системный подход к исследованию самого явления - формированию целостной индивидуальности будущего педагога, к исследованию сущности процесса профессиональной подготовки, в котором неотъемлемым компонентом является формирование индивидуальности как целостности. Названные выше функции тесно переплетаются с преобразующей функцией, которая связана с проектированием и реализацией в индивидуальности студента новообразований, соответствующих новым видам деятельности, новым позициям и жизненным ролям студента, их смене в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Итак, благодаря рассматриваемой концепции в научной среде обозначилась тенденция к пониманию 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.

Индивидуальность человека как его психическая сущность (в отличие от социальной сущности) является замкнутой сложной системой, включающей качественное и количественное проявление психических свойств, процессов, состояний, взаимообуславливающих друг друга. Индивидуальность человека проявляется в его деятельности, общении, поведении. В этом ее общность. Как система, индивидуальность в условиях социализации постоянно изменяется, ее динамический характер проявляется в своеобразии деятельности, общения, поведения каждого конкретного человека. В этом ее особенность.

Смысл обращения к такой характеристике в педагогической системе в том, чтобы показать педагогам необходимость развития всех психических сфер, что позволит гораздо более эффективно обеспечить социализацию человека. Основная идея педагогики индивидуальности состоит в том, чтобы сделать формирование, развитие психического мира человека приоритетным направлением педагогического процесса.

Вопросы для самоконтроля

1. Чем отличаются характеристики понятий «индивид», «индивидуальность», «личность»?
2. Назовите основные положения концепции индивидуальности.
3. Что означает «целостная индивидуальность»?
4. Что характерно для индивидуальности современного студента?
5. Что общего и чем отличаются характеристики индивидуальности студента-будущего педагога и действующего педагога?

1.2. О педагогике индивидуальности. Олег Семенович Гребенюк, ха-

рактеризуя педагогику индивидуальности, отмечал, что современная педагогика, делая акцент на воспитании только личности, упускает самого человека, его неповторимость и уникальность. Традиционная педагогика направлена на подготовку к жизни, передачу социального опыта и т.д., то есть направлена на познание внешнего для человека мира, а педагогика индивидуальности – на освоение самого человека, его собственного мира, на развитие его сущностных сил. Концепция педагогики индивидуальности – о развитии человеческого в человеке, о развитии его индивидуальности – имеет свои основания. Один из распространенных критериев, по которым могут различаться культуры, основан на том обстоятельстве, что система ценностей, принятая в том или ином обществе, ставит на первое место либо индивидуальный самоконтроль и личные достижения, либо обязательства общественной солидарности. Культуре коллективизма, отмечает О.С. Гребенюк, очевидно больше подходит педагогика коллектива, педагогика личности и, наоборот, культуре индивидуализма в большей степени соответствует педагогика индивидуальности. Отсюда следует, что педагогика индивидуальности и традиционная педагогика должны сосуществовать, обслуживая разные цели человека и общества [17].

По мнению О.С. Гребенюка, необходимо уделить должное внимание проблемам формирования индивидуальности человека, ориентировать общество на развитие не только личностных качеств, но и индивидуальных. «Принимая и развивая эти положения, в основу курса педагогики, ориентированной на каждого человека, а не только на профессионального педагога, целесообразно положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке, а не только и не столько личности и личностных качеств. Поэтому в педагогические цели необходимо включить наряду с воспитанием личности и развитие индивидуальности и ввести в курс педагогики материал о формировании индивидуальности человека» [17, с.4].

Ниже на рис. 1 представлены основные концептуальные идеи педагогики индивидуальности.

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).

Педагогика индивидуальности есть применение теоретических принципов психологии к практике жизнедеятельности человека. Ее задача – раскрыть, каким образом достижения психологии можно применить по отношению к своему психическому здоровью и своей профессиональной деятельности.

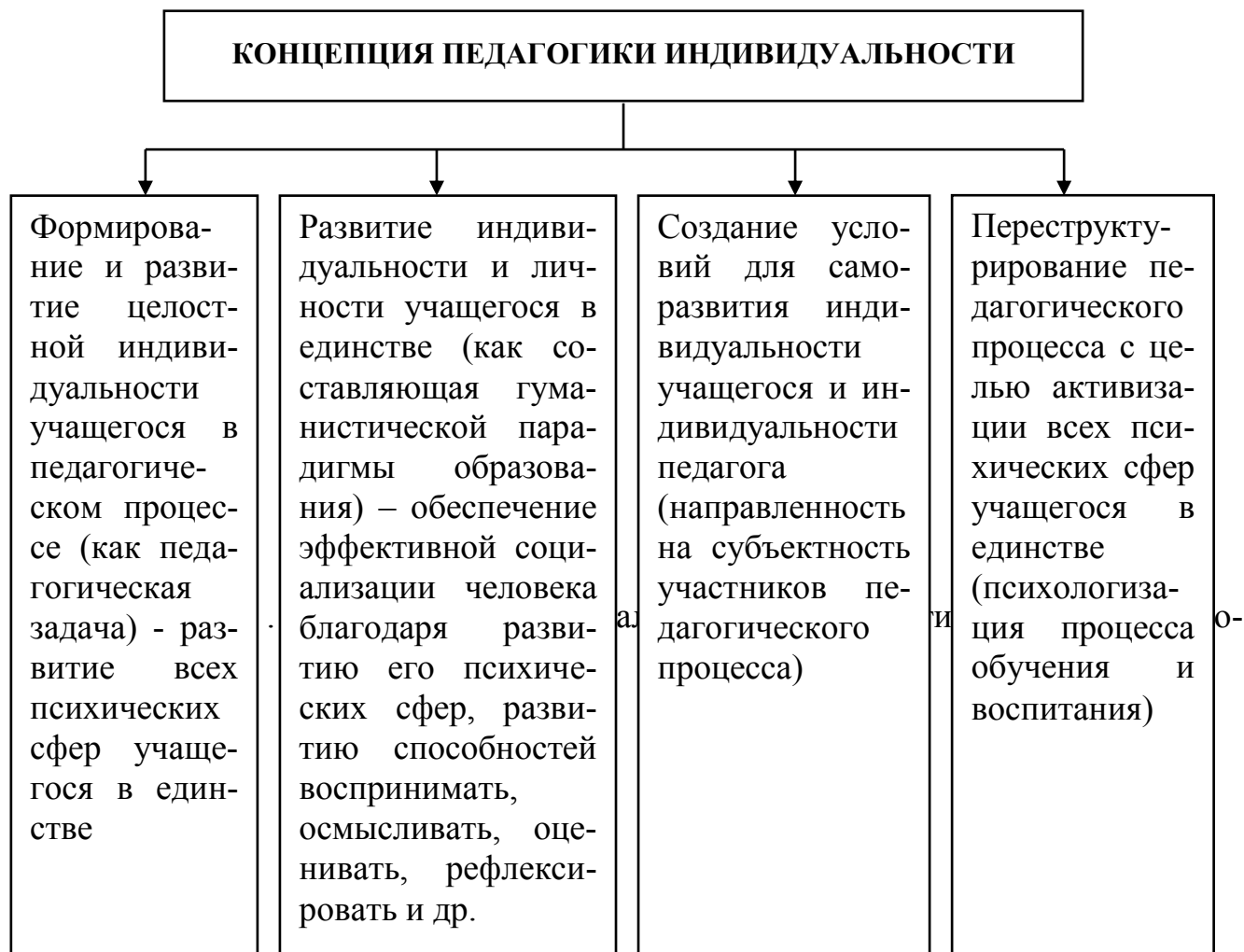


Рис.1. Основные концептуальные положения педагогики индивидуальности.

Педагогика индивидуальности как самостоятельная отрасль научного знания имеет собственное содержание: разработанную систему педагогических целей, систему диагностических средств, средства формирования индивидуальности, закономерности и принципы развития и формирования индивидуальных качеств человека и его индивидуальности в целом. Это система работоспособных, оправдавших себя на практике, прошедших проверку жизнью психологических и педагогических положений, категорий и принципов, объективно и доказательно отражающих сущностные процессы развития индивидуальности человека [17].

В педагогике индивидуальности:

- человек выступает и как объект социализации, и как ее субъект;
- индивидуальность человека представляет собой высшую ценность;
- достижение целей социализации осуществляется путем развития природных задатков в различных сферах человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др.) и предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития, совершенствования психических качеств, основных сфер человека - его индивидуальности, второе - воспитания личности;
- развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью - полной реализации его в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание - к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей [20, с.11-12].

Воспитание придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве развитие и воспитание составляют сущность формирования личности. Поэтому воспитание можно представить как управление развитием индивидуальности, управление развитием всех ее основных сфер на основе интеграции индивидуального и социального. Развита целостная индивидуальность сама обеспечивает гармонию личного и общественного, личного и индивидуального, духовного и материального. В этом случае человек действительно может реализовать себя, сам выбрать ту или иную идеологию или религию, сам осуществить свою человеческую природу [17].

По убеждению основателя педагогики индивидуальности профессора О.С. Гребенюка, развитие интеллекта не может быть оторвано от целостного развития личности, а сосредоточение всего школьного внимания на интеллекте не только влечет за собой небрежное отношение к другим сферам развития, не только вызывает их увядание, но и приводит к ослаблению самой же интеллектуальной жизни. Вместе с тем он считал, что интеллект - это глобальная способность человека разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами. И школа в своей деятельности не должна развивать мышление «вообще», а обязана знать психологические и педагогические закономерности развития мышления разных типов и большее внимание уделять развитию творческого, теоретического, дивергентного, саногенного типов мышления. По его мнению, - человек многогранен, его личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть как воспитание личности, так и становление индивидуальности.

Следуя новым принципам педагогики индивидуальности, О.С Гребенюк, определяет главную цель современной школы как обеспечивающую каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе. Для чего, необходимо соблюсти три полюса оснований образования: культуры, общества и индивида, где главными ориентирами выступают три

рода ценностей: уважение к культурному наследию, ценности социальной интеграции и ценности индивидуального развития. Именно поэтому, современная школа должна помочь учащимся осознать идеи культуры как единства духовного и материального, личного и общественного, национального и общечеловеческого.

Обобщив имеющийся материал, раскрывающий основные признаки педагогики индивидуальности как науки, мы представили его в таблице 4, указав ее отличия от традиционной педагогики.

Таблица 4

Характеристика педагогики индивидуальности как науки

Основ- ные при- знаки науки	Содержание признаков	Отличие от других педагогик
1	2	3
Осно- вопо- лага- ющая идея	Идея человековедческой направленности педагогического мышления, идея формирования человеческого в человеке, а не только и не столько личности и личностных качеств	Направленность на развитие природных сил человека
Объ- ект	Развитие и саморазвитие (формирование) психических качеств человека на всех возрастных этапах его развития	Психологический аспект общей педагогики
Пред- мет	Формирование и развитие индивидуальности человека как особая функция общества, исследование сущности развития и формирования индивидуальности человека и определение на этой основе процесса его социализации как специально организованного педагогического процесса	Включает проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности)
Кате- го- риаль- ный аппа- рат	социализация, развитие, формирование, индивидуальность, личность	Индивидуальность - педагогическая категория; категория «социализация» включает обучение учащегося, развитие его индивидуальности и воспитание личности, но не исчерпывается ими; соотношение

		понятий «индивидуальность» и «личность», «воспитание» и «развитие»
Методы исследования	Совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем с применением психологических методов	Методы педагогической диагностики сфер индивидуальности
Задачи	Раскрыть, каким образом достижения психологии можно применить по отношению к своему психическому здоровью и своей профессиональной деятельности	Ориентировать общество на развитие не только личностных качеств, но и индивидуальных (психических)
Содержание	Разработанная система педагогических целей, система диагностических средств, средства формирования индивидуальности, закономерности и принципы развития и формирования индивидуальных качеств человека и его индивидуальности в целом	Направленность аксиологического, содержательного и процессуального аспектов на психологизацию педагогического процесса
Функции	– оценка роли и места индивидуальности человека; – исследование психологических и педагогических средств и условий развития и формирования индивидуальности человека, основных его сфер; – педагогизация и психологизация всех сторон жизни человека и общества, интеграция педагогики с общественными, естественными и психологическими науками, отражающими триединство природы, общества и человека; – разъяснение того факта, что успех каких бы то ни было преобразований, реформ и инноваций в решающей мере зависит от индивида, от его общего развития, профессионального мастерства, творческого отношения к делу, индивидуальных	Методологическая функция (осуществляется системный подход к исследованию самого явления – индивидуальности и намечается целостный подход к ее формированию). Описательная функция (данная категория позволяет характеризовать индивидуальность как педагогическое явление, что задает целеполагающую направленность педагогическому процессу). Объяснительная функция раскрывает пути становления индивидуальности - от формирования индивидуальности как субъекта учебной деятель-

	способностей.	ности, до формирования индивидуальности как целостности. Прогнозирующая функция (открываются новые возможности в рассмотрении индивидуальности, в определении целей формирования и саморазвития, в сотрудничестве участников педагогического процесса, в поиске новых средств формирования индивидуальности и личности). Преобразующая функция (намечается иная стратегия формирования индивидуальности: от дидактической к психологической основе обучения, к интеграции деятельностей участников педагогического процесса и формированию индивидуальности как целостности).
Принципы	антропологический принцип принцип индивидуализма принцип свободы независимого развития человека принцип реальности человеческого бытия принцип самореализации принцип мотивации принцип целостности	Принципы получают новое осмысление. Они означают аксиологическую направленность на индивидуальное развитие человека как на цель, на общечеловеческие ценности как основные координаты современного образования.
сфера педагогики индивидуальности	1. Индивидуальность человека, его сущностные характеристики в аспекте образовательной, самообразовательной и самовоспитательной деятельности; цели образования с учетом потребностей человека на различных этапах его жизненного пути. 2. Система и процесс социализации человека; содержание, методы, средства и организационные формы образо-	Интеграция психических и социальных факторов. Интеграция деятельностей всех участников педагогического процесса как существенного фактора формирования индивидуальности.

	вательной деятельности, ориентированные на достижение социально и личностно детерминированных целей образования. 3. Педагог (учитель школы, преподаватель вуза, воспитатель детских учреждений) и психолог как главные действующие лица любых преобразований в системе образования.	
--	---	--

Из таблицы 4 видно, что в педагогике индивидуальности предпринята попытка, с одной стороны, взглянуть на психический мир человека в противовес его социальной сущности, а с другой стороны, предлагается рассматривать психический мир как единство психических свойств и качеств. В этом мы усматриваем отличие педагогики индивидуальности от подходов других авторов, которые обращаются только к отдельным психическим свойствам (например, рефлексии) и тем более строят свои теории на классическом (хотя и обогащенном) понимании личности. Справедливости ради следует признать, что в личности, как традиционно педагогической категории, ученые стали выделять сугубо психологические аспекты вперемешку с социальными, тем самым как бы приближаясь в научном плане к природным механизмам развития человека. Но отсутствие дифференциации психического и социального в модели учащегося и учителя указывает на то, что в самом педагогическом процессе авторы новых педагогик не выделяют психологических основ, видимо, полагая по традиции, что это направление принадлежит психологической науке. Однако новый взгляд на учащегося как на человека с присущими ему природными свойствами требует и нового построения педагогического процесса для того, чтобы обеспечить развитие и саморазвитие человека. Заметим, что именно эта сторона в педагогиках на сегодняшний день слабо представлена. Пока же многие авторы предлагают по традиции новые учебные курсы, задания, ориентированные на активизацию требуемой психической деятельности, и др.

Если говорить о гармоничном развитии каждого ребенка, то необходимо помнить, что перспектива развития лежит в основе его психологической, социальной, нравственной и физической базы, а также в разносторонней деятельности ребенка, расширяющей сферу его эмоциональных и интеллектуальных способностей, формирующих целостную индивидуальность и здоровую личность. Как считает О.С.Гребенюк, - «развитая целостная индивидуальность сама обеспечивает гармонию личного и общественного, личного и индивидуального, духовного и материального. В этом случае человек действительно может реализовать себя, сам выбрать ту или

иную идеологию, осуществить свою человеческую природу. Развитие личностных качеств совершается в процессе воспитания на основе формирования индивидуальных качеств» [17, С.38].

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите основные положения концепции педагогики индивидуальности.
2. Докажите неразрывную связь развития индивидуальности человека и его социализации.
3. Что общего и чем отличаются педагогика индивидуальности и другие современные педагогики?

Часть 2. ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Развитие индивидуальности каждого человека, каждого школьника становится сегодня одной из важнейших задач педагогических систем. Исследователями (Ф.С. Алексеева, М.В. Гончар, Л.В. Грошева, Г.Г. Даниленкова, Н.В. Ковалева, Г.Г. Корсакова, Е.Л. Матова, С.Г. Палий, С.Г. Шпилевая и др.) изучены условия, принципы, средства формирования отдельных сфер, свойств, качеств индивидуальности школьника, студента, педагога. В силу определенных трудностей и целей каждого исследования ученые не изучали проблему развития индивидуальности в педагогическом процессе как целостности. Но, как известно, основное в индивидуальности есть ее целостность, а целостность достигается комплексным воздействием, системой педагогических условий и средств. Очевидно, что чем более полное представление мы будем иметь о способах и условиях развития каждой сферы и установлении связей между ними, тем более полным будет наше представление о педагогике формирования индивидуальности как целостности.

Педагоги испытывают потребность в том, чтобы представление о процессе формирования индивидуальности школьника или студента включало бы все аспекты педагогической деятельности, начиная с анализа педагогической ситуации и целеполагания и заканчивая оценкой и рефлексией, учитывало бы все реальные особенности образовательного пространства, возможности педагогических средств (особенно новых информационных технологий), особенности ученического и педагогического контингента и др.

Как показал анализ научной и методической литературы, полное и всестороннее представление о формировании целостной индивидуальности учащегося с учетом различных особенностей, условий и др. в образовательной среде пока не сложилось. В связи с этим возникает необходимость

осмысления и обобщения всех имеющихся на сегодняшний день результатов научных исследований и опытной работы с тем, чтобы сложить представление о моделях педагогического процесса, выполняющего функцию развития целостной индивидуальности обучающегося.

Положение об индивидуальности школьника как одной из педагогических целей явилось тем стержнем, вокруг которого начали образовываться и развиваться поиски педагогов в области научно-педагогических характеристик сфер индивидуальности школьника. Именно школьник стал первым объектом таких поисков. И только значительно позже внимание было обращено на студентов, а затем на специалистов. Развернулись специальные исследования индивидуальности как педагогической цели процессов обучения в вузе, в системе дополнительного образования и повышения квалификации.

Анализ диссертационных исследований (на сегодня их свыше восьмидесяти – кандидатских и пять – докторских) показал, что авторы исследуют в них главным образом педагогические условия и средства формирования индивидуальности или отдельных компонентов. При этом, опираясь на целостный подход к исследованию, ученые разрабатывают цели, содержание образования, методы, приемы и формы педагогического процесса, необходимые для достижения целей формирования индивидуальности. В зависимости от решаемой проблемы каждый исследователь вносит что-то новое не столько в характеристики сфер индивидуальности, сколько в формулировки целей их формирования и развития, которые получают конкретное наполнение, обусловленное возможностями тех средств, которые используются как основные для решения научной проблемы. Так, цели формирования интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер младшего школьника получили свою интерпретацию за счет возможностей иностранного языка как учебного предмета, а те же цели на основе вероятностного подхода получили уже иное выражение, ориентирующее учителя на более детальное предвидение поэтапных действий. Аналогично можно охарактеризовать цели обеспечения готовности будущего учителя к определенным профессиональным действиям (например, к формированию индивидуальности школьника, к осуществлению интегрированного обучения и др.). Ниже в таблице 5 показаны примеры формулировок целей.

Таблица 5

Примеры целей развития сфер индивидуальности
(по результатам диссертационных исследований)

Автор и тема исследования	Формулировки целей развития
Алексеева Фаина Сергеевна.	<i>Система целей развития эмоциональной сферы студента:</i> -формирование умений определять наличие и харак-

Формирование эмоциональной сферы студента - будущего педагога в процессе профессиональной подготовки	тер у себя различных эмоциональных состояний в процессе учебной деятельности; -формирование умений рефлексии и анализа собственных психических состояний в процессе учебной деятельности и т.п. -формирование навыков анализа педагогических ситуаций в аспекте эмоциональном; -формирование навыков быстрого выбора подходящего способа влияния на эмоциональные состояния детей, возникающих в той или иной ситуации и т.п. -формирование адекватного понимания собственных достоинств и недостатков эмоциональной сферы в готовности осуществлять профессиональную педагогическую деятельность; -формирование навыков в разработке тактики эмоционального самосовершенствования и т.п.
Журавская Елена Валерьевна. Педагогические средства развития экзистенциальной сферы старших подростков	<i>Цели развития экзистенциальной сферы школьника:</i> - развитие позитивной Я – концепции; - развитие потребности в самоопределении; - развитие способности определить цель своего существования; - развитие потребности в самоактуализации; - развитие потребности в самосовершенствовании; - развитие представлений о себе как о творческой индивидуальности; - развитие способности к рефлексии; - развитие стремления к саморазвитию своей экзистенциальной сферы; - развитие стремления к гармонии со своими эмоциональными переживаниями; - развитие стремления к эмпирической свободе; - развитие способности уважения к себе и другим; - формирование навыков социального взаимодействия; - формирование признаков плодотворной ориентации; - развитие способностей «принца»; - изживание привычек и способов мышления и поведения «лягушек»; - формирование сознательного отношения к своим действиям; - развитие стремления к нравственному совершен-

	ствованию; развитие способности любви к себе и другим; формирование позиции субъекта (обучающегося); понимание морали в себе.
Гребенюк Татьяна Бори- совна. Формирова- ние индивидуаль- ности студента- будущего педаго- га в процессе профессиональной подготовки	<i>Цели развития интеллектуальной сферы</i> сту- дента: сформировать способность видеть разные способы решения педагогических задач (гибкость мышле- ния); научить определять общее и отличное в разных способах решения педагогических задач; развить способность быстро принимать (выби- рять) решения в конкретных педагогических ситу- ациях (оперативность мышления); развить способность применять известные спо- собы педагогической деятельности в разных кон- кретных ситуациях (мобильность мышления); развить способность видеть связи между педа- гогическими ситуациями, между педагогическими средствами и условиями, целями и результатами (системность мышления); развить способность вносить что-то свое, от- личное от известного в решение педагогических задач (креативность мышления); развить способность к объяснению педагогиче- ских явлений, анализу педагогических фактов в связи с конкретными педагогическими ситуация- ми, обоснованию своих решений и действий (осо- знанность мышления). <i>Главные цели развития мотивационной сфе- ры:</i> вызвать потребность в приобретении теорети- ческой и практической готовности (знаний и уме- ний в общенаучной и профессиональной области); вызвать потребность в саморазвитии индивиду- альности; формировать мотивы учебной деятельности в единстве с мотивами профессиональной деятель- ности. <i>Цели формирования волевой сферы:</i> формирование терпения, самообладания, вы- держки в процессе профессиональной деятельно- сти (в общении с учащимися, их родителями и

	др.); формирование стремления к развитию волевых качеств; формирование готовности к преодолению трудностей в профессиональной деятельности. <i>Цели деятельности преподавателя по развитию эмоциональной сферы:</i> формировать у студентов адекватную самооценку; развивать умения подавлять страх, волнение, беспокойство, тревогу – способствовать развитию саногенного мышления; развивать способность к проявлению эмоциональности в педагогическом общении; формировать приемы создания благоприятной эмоциональной атмосферы. <i>Цели преподавателя по формированию предметно-практической сферы:</i> формирование педагогических умений и навыков; развитие исследовательских способностей в педагогической деятельности; создание условий для становления стиля педагогического общения, педагогической деятельности. <i>Цели деятельности преподавателя по формированию сферы саморегуляции:</i> развить способность ощущать собственные внутренние состояния в связи с конкретными педагогическими ситуациями; формировать у студентов самоанализ своей деятельности, своей индивидуальности и личности; формировать умения регулировать свое настроение, отношение; формировать способности к прогнозированию и моделированию деятельности по саморазвитию. <i>Основные цели формирования экзистенциальной сферы:</i> научить студентов самоанализу и самооценке себя как индивидуальности и как будущего педагога; способствовать образованию «Я-концепции» общей, учебной и профессиональной;
--	---

	обеспечить возможность проявлять свободу и независимость в учебных и учебно-профессиональных ситуациях; формировать у студентов профессионально важные ценностные ориентации (гуманное отношение к детям, индивидуальность и личность ребенка как цель деятельности учителя, профессиональная компетентность педагога, забота о здоровье детей и своем собственном, профессиональная «Я-концепция», саморазвитие и самосовершенствование и др.).
--	--

Как видим, целевой компонент занимает достаточно большое место в научных разработках. Благодаря этому в педагогике индивидуальности к настоящему времени сложилось самостоятельное направление, которое условно можно назвать аксиологическим. Содержательно данное направление в педагогике отличается значительно от сложившегося педагогического опыта.

В соответствии с разным представлением конкретных выражений целей формирования сфер индивидуальности авторы в своих диссертациях рассматривают возможности известных педагогических средств с позиций разработанных целей.

Формирование эмоциональной сферы студента-будущего педагога.

Модель, разработанная в диссертационном исследовании Ф. Алексеевой, построена на основе ситуационного подхода к педагогическому общению в ходе профессиональной подготовки. Она включает *целевой* (номенклатура целей формирования – см. выше), *содержательный* (система вопросов, заданий, упражнений); *процессуальный* (создание и разрешение специальных ситуаций) блоки и *блок условий* (требования к профессиональной компетентности преподавателя и процессу профессиональной подготовки в вузе), что позволит обеспечить в единстве развитие и саморазвитие компонентов эмоциональной сферы студента.

Процесс формирования и развития эмоциональной сферы студента представляет собой двусторонний процесс, в котором в единстве осуществляются деятельность преподавателя по формированию компонентов эмоциональной сферы и деятельность студента по саморазвитию своей эмоциональной сферы;

Процесс формирования эмоциональной сферы студента есть длительный процесс, осуществляемый по условно выделяемым этапам, при этом каждый этап подчиняется достижению своих целей развития эмоциональной сферы и решению соответствующих вероятностных задач: 1) общее развитие эмоциональной сферы; 2) саморазвитие эмоциональной сферы; 3)

формирование профессионально значимых компонентов эмоциональной сферы; 4) саморазвитие профессионально значимых компонентов эмоциональной сферы.

Практическая подготовка студентов к профессиональной деятельности раскрывает следующие потенциалы формирования эмоциональной сферы студентов: формирование адекватной самооценки; навыков самодиагностики; анализа собственных эмоциональных состояний, а также последующее овладение способами эмоциональной саморегуляции; развитие умения подавлять страх, волнение, т. е. способствовать развитию саногенного мышления.

По различным данным не менее 30% людей, обращающихся за помощью к специалистам, страдают психическими расстройствами, тяготеющими к нарушениям эмоциональной сферы. Уже в школе у 80% старшеклассников наблюдается повышенный уровень тревожности и неадекватная самооценка. Таким образом, несмотря на тревожные данные, культура эмоционального развития современного человека не находится среди вопросов первостепенной важности общества и современной системы образования. В результате возникает не до конца осознанное противоречие между нарастанием числа проблем эмоционального характера и недостаточной (или вообще отсутствующей) подготовкой в школьные годы к их преодолению. Внимание к эмоциональной составляющей учения ограничивается лишь положительно-эмоциональным фоном, и то далеко не всех педагогов это беспокоит.

В исследовании В.Л. Гороховой (в дополнение к выше представленным результатам) установлено, что 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.

Эмоциональная сфера не поддается произвольному формированию: нельзя непосредственно вызвать те или иные эмоциональные состояния, но их можно стимулировать опосредованно, косвенно направлять и регулировать в процессе учебной деятельности, в которой они проявляются и формируются.

В.Л. Гороховой выделены следующие критерии формирования эмоциональной сферы в учебном процессе: эмоциональный, когнитивный, деятельностный.

Эмоциональный критерий характеризуется отношением учащегося к процессу и результатам деятельности.

Когнитивный критерий предполагает систему знаний учащегося об эмоциональных процессах, сопровождающих учебную деятельность.

Деятельностный - отражает успешность управления эмоциональными состояниями в ходе учебной деятельности.

Для замера вышеуказанных критериев были разработаны следующие показатели: по *эмоциональному* - наличие познавательной потребности; уровень удовлетворенности деятельностью, уровень самооценки и уровень тревожности. По *когнитивному* – знание приемов преодоления негативных эмоциональных состояний, возникающих в ходе учебной деятельности и умение их применять на практике. По *деятельностному* – увлеченность и включенность в деятельность; наличие познавательной самостоятельности; успешность управления эмоциональным состоянием.

Ниже представлены основные педагогические средства формирования эмоциональной сферы.

1. Содержание учебного материала как одно из средств формирования эмоциональной сферы обладает возможностями создания эмоционально положительного настроения и снижения уровня тревожности на занятиях. Содержание учебного материала позволяет достичь одних и тех же целей на разном материале и разных целей на одном и том же материале. Это средство имеет объективные возможности стимулирования эмоциональных состояний школьника. Чтобы реализовались эти возможности, необходимо применять приемы побуждающего воздействия такие, как: показ новизны содержания, направленности на межпредметные связи, раскрытие практической, научной значимости содержания учебного материала. Это позволяет испытать чувство радости познания мира, дает возможность экспериментального обоснования научных положений, прогнозировать ход явлений и способствует эмоциональной ориентации учебного процесса.

2. Следующим педагогическим средством являются методы обучения. Большие возможности в формировании эмоциональной сферы школьников имеют следующие методы: проблемное предъявление материала, обучающие алгоритмы, методы интерактивного обучения: тематические дискуссии, диалоги, деловые и ролевые игры, инсценировки и другие. Они позволяют:

а) испытать позитивное эмоциональное состояние от:

- удовлетворения интеллектуальной, познавательной потребности, удовлетворения потребности в достижении;
- предвкушения интересной работы;
- познавательного общения.

- б) понизить уровень тревожности и снять психологические барьеры;
- в) создать условия для повышения самооценки учащихся, формирования положительного отношения к учебной деятельности, повышения уверенности учащихся в своих силах.

Организация работы предполагает объединение учащихся в группы с учетом уровня развития их эмоциональной сферы; межличностных отношений, сложившихся в классе. Исследование В.Л. Гороховой показало, что наибольший эффект дает объединение в малые группы.

В организацию процесса обучения необходимо включать эмоциогенные ситуации, вызывающие не только положительные эмоции. Под эмоциогенными ситуациями понимают совокупность обстоятельств, условий, актуализирующих эмоциональные состояния в соответствии с потребностями данного момента, значимостью этих условий для членов коллектива. Эмоциогенная ситуация может быть сугубо индивидуальной или общей для всего коллектива.

К эмоциогенным ситуациям относят:

- ситуации-катализаторы (ситуации совместности переживаний, которые ведут к сплоченности, снимают психологические барьеры; ситуации, повышающие ответственность за выполнение задания и др.);
- ситуации успеха-неуспеха (основная составляющая процесса достижения личностью поставленной цели);
- ситуации эмоциональной привлекательности содержания и форм.

3. В тесной связи с перечисленными группами педагогических средств, способствующих формированию эмоциональной сферы старшеклассников выступают такие, которые связаны с применением наглядных, аудиовизуальных и дидактических средств. Особое место среди них занимает использование компьютера на уроках. Сугубо индивидуальный характер диалога "ученик-компьютер" способствует удовлетворению познавательной потребности, стремления к соревнованию, снижению уровня тревожности.

4. Следующим средством побуждающего, направляющего и стимулирующего воздействия на эмоциональную сферу является личность преподавателя. Поставленные цели будут реализованы в том случае, если преподаватель будет рассматривать учебное взаимодействие как равнопартнерские отношения. Поэтому главным условием организации учебного процесса, направленного на формирование эмоциональной сферы учащихся является отсутствие у учителя эмоционального безразличия к окружающим, эмоционально-фальшивого принятия любого поведения другого человека и, наоборот, наличие у него эмпатии. Вместе с этим учитель должен:

- обладать системой теоретических знаний об эмоциональной сфере и путях ее формирования в учебной деятельности;
- иметь наиболее полное представление об эмоциональной сфере учащихся, с которыми работает;

- уметь объяснить ребенку его эмоциональное состояние, совместно оценить его, поставить цели по формированию эмоциональной сферы.

Как отмечает в своем исследовании «Педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка» И.Б. Морозли, практическая деятельность педагога, решающего не только формирующие, но и чисто дидактические задачи, не приспособлена для чередования методик и приемов, развивающих сначала одну, а затем другую из рассматриваемых сфер индивидуальности. Кроме того, при всей тесной взаимосвязи эмоций и мотивов, их взаимном проникновении, развитие этих сфер индивидуальности подростка на практике оказывается не подвержено строгой детерминации и, зачастую, прогресс в одной из сфер не сопровождается адекватным ростом в другой. Между тем комплексное воздействие на эмоции и мотивы, взаимообусловленное развитие этих черт индивидуальности является, очевидно, привлекательной педагогической целью.

Цель достижения единства мотивационной и эмоциональной сфер включает следующие условия:

- 1) создание определенных условий для взаимодействия и объединения элементов рассматриваемых сфер;
- 2) формирование системы, обладающей свойствами целостности, совокупности;
- 3) появление качественно новых, не присущих им ранее свойств, возникающих непосредственно в процессе педагогического воздействия;
- 4) постоянное движение и развитие сформировавшейся системы, по мере чего возрастает интенсивность взаимодействия ее элементов.

Анализ теории позволил выявить интеграцию на уровне структур (К. Изард, П.В. Симонов, Я. Рейковский и другие) и функций этих сфер (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, К. Обуховский, О.К. Тихомирова) и выделить функции интеграционной связи мотивационной и эмоциональной сфер:

- *направляющую*: эмоции оценивают личностный смысл происходящих событий и в случае несоответствия этого смысла мотиву изменяют общую направленность деятельности человека;

- *коррекционную*: положительные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата. Отрицательные эмоции, извлекаемые из памяти, наоборот, предупреждают от повторного совершения ошибок и гасят возникновение соответствующих потребностей. Таким образом, эмоции участвуют в формировании личного опыта человека;

- *познавательную*: основу познавательной, в том числе и учебной деятельности, составляют мотивы и потребности с соответствующими им гностическими эмоциями и чувствами;

- *воспитательную*: ребенок, которому в детстве не привили потребность в сочувствии, эмпатии, который не испытывает альтруистических чувств, вырастает бессердечным человеком.

Проведенный анализ теории и практики позволил выделить направления, по которым идет интеграция мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка:

- осознание подростком себя и окружающих;
- осознание себя как части природы;
- осознание себя и окружающего мира;
- осознание себя как индивидуальности.

В работе установлено, что формирование и развитие мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка в их единстве целесообразно осуществлять с помощью проектного обучения.

Что указывает на влияние проектного обучения на мотивационную и эмоциональную сферы младшего подростка? Деятельность подростка, основанную на методе проектов, следует считать творческой, так как ее результатом является продукт духовной или материальной деятельности, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. При использовании этого метода, учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения проектов, что позволяет стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда задач, показать практическое применение полученных познаний. Таким образом, реализация проектов позволяет подростку удовлетворить потребность в самоактуализации и самовыражении, применить свои творческие способности, знания и умения, что, несомненно, по мнению автора, влечет за собой развитие мотивации учения, а развитие творческого потенциала осуществляется через эмоциональную сферу.

Формирование мотивационной сферы

Мотивационная сфера являлась предметом исследований в педагогике с 70-х годов XX века. В докторской диссертации О.С. Гребенюка на тему «Дидактические основы формирования мотивации учения и труда у учащихся профессиональной школы» формирование целостной мотивации учения и труда рассматривается как цель педагогического процесса, а сама мотивация предстает как стержневое качество личности. Такое системное качество, как мотивация учения, возможно сформировать на основе самой широкой системы педагогических и социально-педагогических процессов. Системообразующим фактором, способствующим интеграции педагогиче-

ских воздействий, стимулирующих гармоничное развитие мотивационной сферы учащихся, должен стать наряду с целями принцип мотивационного обеспечения учебного процесса, предложенный О.С. Гребенюком.

Необходимым условием формирования мотивации является определенным образом структурируемое взаимодействие процессов преподавания и учения. Структура этого взаимодействия определяется единой мотивационной основой учебно-трудовой деятельности учащихся, в которой О.С. Гребенюк выделил следующие этапы:

- управление вниманием учащихся;
- разъяснение смысла их деятельности;
- актуализация мотивационных состояний;
- стимулирование целеполагания;
- обеспечение успешного выполнения задания;
- поддержание уверенности в действиях;
- оценка деятельности учащихся.

Последовательность этапов представляет собой динамическую модель процесса формирования мотивации. В исследовании экспериментально доказано, что соблюдение такого условия взаимодействия педагога и учащихся ведет к стабильности деятельности учащихся и ее саморегуляции, что обеспечивает со временем высокий уровень их деятельности и сформированности мотивации.

Суть управления формированием мотивации заключается в следующем: в процессе обучения сначала нужно систематически и в комплексе решать все задачи управления мотивационными состояниями учащихся. В дальнейшем необходимо постепенно переходить от возбуждения произвольных состояний мотивации к формированию произвольных ее компонентов и стимулированию сил самовоспитания и саморазвития личности. Нарастивая таким образом динамику мотивационных состояний, педагог переходит к все более существенному влиянию не только на мотивацию, но и на личность в целом. Механизм формирования мотивации в этом случае заключается в том, что педагогические воздействия актуализируют комплекс ситуативных побуждений, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности.

Учеными научной школы О.С. Гребенюка исследуется воспитание мотивации учебной деятельности методами проблемно-развивающего обучения (Г.И. Ибрагимов), воспитание мотивации труда (М.А. Чокля), дидактические условия развития мотивации учебной деятельности студентов (Е.Е. Лушников). Также выполнены исследования в области формирования мотивации изучения иностранного языка (Н.В. Клемешова, Г.Г. Корсакова, И.В. Московская, А.А. Суслина, С.С. Юрковская и др.), в которых на основе изученных механизмов активизации мотивационных состояний определены педагогические условия развития мотивации изучения иностранного языка

у учащихся и студентов.

В диссертационном исследовании С.С. Юрковской указывается на то, что формирование мотивов учения – это создание условий для появления побуждений к учению (мотивов, целей). Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает. В связи с этим мотивацию аффилиации и мотивацию достижения необходимо рассматривать в единстве, как целостность, составляющую основу становления коммуникативной компетентности специалиста. Оба вида мотивации находятся в диалектическом единстве, они взаимосвязаны, и стимулирование студента к активному общению на иностранном языке возможно за счет активизации желаний победить, доказать, получить и пр., т.е. за счет мотивации достижения.

В структуре мотивации учения мотивации аффилиации и достижения являются неотъемлемыми и доминирующими. Развитие этих мотиваций способствует развитию познавательной потребности, познавательного интереса и других потребностей и мотивов в мотивационной сфере студента. Такой предмет учебной программы, как иностранный язык, овладеть которым невозможно вне общения, расположен для развития мотивации аффилиации. Каковы же его возможности в развитии мотивации аффилиации и достижения? Установлено, что таковыми являются:

- коммуникативная основа обучения иностранному языку;
- коммуникативный характер достижений в овладении иностранным языком (владение иностранным языком выражается в понимании чужой речи, в понимании текстов на чужом языке, в умении перевести чужую речь или текст на чужом языке на родной язык (и наоборот), в умении воспринять и передать информацию на иностранном языке);
- ценностный характер достижений в изучении иностранного языка (владение иностранным языком представляет собой достаточно высокую ценность в российском и мировом сообществе; знание иностранного языка необходимо для осуществления международного общения как общего, так и профессионального характера; владение иностранным языком придает человеку независимость и свободу общения с зарубежными партнерами).

Модель формирования мотиваций аффилиации и достижений представляет собой идеальное представление о процессе, в котором нами условно выделены блоки, отражающие основные компоненты процесса обучения (аналитико-диагностический, целевой, содержательный, процессуальный) и следующие этапы: 1) этап создания уверенности у студента; 2) этап удовлетворения потребности в аффилиации; 3) этап удовлетворения потребности в достижениях. Второй и третий этапы чаще всего осуществляются во время аудиторного занятия в единстве. В соответствии с этой моделью процесс формирования мотиваций аффилиации и достижения в учении можно представить как целостную деятельность преподавателя по развитию и организации саморазвития названных мотиваций у студентов. Это вполне управ-

ляемый процесс, в котором с помощью взаимосвязанных психолого-педагогических средств происходит воздействие на мотивационные состояния студентов, возбуждение у них потребностей в общении, стремлений к достижениям.

Данная модель отражает следующие основные психолого-педагогические условия формирования исследуемых мотиваций:

- формирование мотивации аффилиации и мотивации достижений у студентов должно представлять собой одну из задач профессиональной деятельности преподавателя вуза;
- цели формирования названных видов мотивации должны предусматривать обеспечение у студентов положительных мотивационных состояний, характеризующихся направленностью на активное взаимодействие в процессе коммуникативной деятельности, а также обеспечение позитивной Я-концепции, ориентирующей на успех;
- формирование мотиваций преподавателем важно осуществлять в единстве с саморазвитием мотиваций студентами за счет включения их в процесс оценивания собственных психических состояний и результатов учебной деятельности;
- целенаправленная деятельность по формированию и саморазвитию мотиваций аффилиации и достижений будет достаточно результативной, если будет опираться на знание исходного состояния этих мотиваций;
- формирование мотиваций предполагает использование комплекса психолого-педагогических средств, обладающих соответствующими развивающими возможностями и реализующими закономерности развития мотивации.

Компетентностный подход к формированию мотивации представлен в диссертационном исследовании В.П. Гуровой. К способностям, включенным в мотивационную сферу человека и характеризующим его мотивационную компетентность, относятся способности познавать, объяснять и развивать собственные мотивационные состояния: осознавать причины, побуждающие человека действовать, понимать важность для себя чего-либо, оценивать отношение к чему-либо, определять свою цель деятельности, различать дальние и ближние цели в жизни и пр.

Мотивационная компетентность школьника, во-первых, это степень овладения мотивационной компетенцией. Во-вторых, это интегральная характеристика школьника, дающая представление об уровне развития его способностей познавать собственную мотивацию учения, понимать собственные мотивационные состояния в различных образовательных ситуациях, анализировать и оценивать собственные ценности и цели в образовательной среде, уметь применять способы саморазвития мотивационной сферы. Структура мотивационной компетенции включает следующие компоненты: *аксиологический* (цели и ценностные ориентиры, умения целепо-

лагания), *диагностический* (представления о диагностических средствах, способности и умения применять средства для изучения мотивационные состояний и изменений в них), *гностический* (знания о мотивации, мотивах, целях, способах их изучения, умения анализировать собственные мотивационные состояния, мотивы, цели, потребности), *деятельностный* (умения самопознания, самоанализа, саморазвития и самоуправления мотивационными состояниями), *управленческий* (способности и умения регулировать собственные мотивационные состояния в образовательных ситуациях, заниматься саморазвитием мотивации).

Модель оценки мотивационной компетентности старшего школьника включает три ступени, или следующие критерии:

- *уровень развития мотивации учения* (наличие ценностей и целей в учении, мотивов учебной деятельности, познавательных потребностей, потребностей в общении и сотрудничестве, стремлений к самопознанию, стремлений к самосовершенствованию, ценностные ориентиры в учении);
- *уровень развития способностей к самопознанию мотивации учения* (анализировать мотивацию, осознавать причины, побуждающие человека действовать, понимать важность для себя чего-либо в учении, оценивать собственное отношение к чему-либо в учении, определять свою цель деятельности, различать дальние и ближние цели в жизни, умение выстраивать иерархию собственных ценностей, анализировать и определять причины изменений в ней, появлении в мотивации новых лично значимых мотивов и целей; осознавать и понимать собственное мотивационное состояние, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения);
- *уровень развития способностей к самосовершенствованию мотивации учения и способностей управлять самосовершенствованием* (владение способами интеллектуального саморазвития, эмоциональной и мотивационной саморегуляции и самоподдержки, деятельность в собственных интересах и возможностях, умение осознанно определять путь саморазвития мотивации, управлять своими мотивационными состояниями в конкретных ситуациях, осуществлять саморазвитие мотивации, помогать своим сверстникам в самопознании и саморазвитии мотивации, изучать с помощью диагностических средств мотивацию других школьников, объяснять другим школьникам суть мотивации и способов самопознания и саморазвития мотивации).

Психолого-педагогическими условиями, выполнение которых позволит достаточно эффективно решить проблему формирования мотивационной компетентности у старшеклассников, являются следующие:

- формирование мотивационной компетентности у старшеклассников должно стать одной из целей процесса обучения и воспитания;
- данный процесс должен рассматриваться как единство двух взаимосвязанных деятельности – педагогической и учебной;

- позиция учителя должна отражать его отношение к мотивационной компетентности как одной из ценностей школьника, а также уровень его собственной компетентности в области мотивации;
- педагогическая деятельность должна быть направлена: 1) на отбор информации по вопросам мотивации, ее диагностики и развития в процессе обучения; 2) на демонстрацию собственного опыта в этой области и интеграцию его с опытом школьника; 3) на овладение и применение способов формирования у школьников знаний, умений, убеждений, рефлексии, уверенности и других качеств, важных для развития мотивационной компетентности; 4) на создание специальных ситуаций для обогащения опыта школьников знаниями психики человека, развития способностей самопознания и саморазвития.

Модель процесса формирования мотивационной компетентности представлена в статическом и динамическом вариантах. Ее статический вариант включает диагностический, целевой, содержательный, процессуальный и аналитический компоненты. В них содержатся представления о целях формирования мотивационной компетентности, о педагогических средствах воздействия на мотивацию учения и организации деятельности старшеклассников по развитию способностей самопознания и самосовершенствования мотивации учения.

Динамический вариант разработанной модели представляет, во-первых, последовательность специальных ситуаций, направленных на интеграцию опыта педагога и опыта старшеклассника по развитию компетентности в области мотивации учения, а также рефлексивных ситуаций, во-вторых, несколько условно выделенных этапов, соответствующих уровням развития мотивационной компетентности:

- 1 этап - развитие мотивации учения;
- 2 этап - развитие способностей к самопознанию мотивации учения;
- 3 этап - развитие способностей к самосовершенствованию мотивации учения и способностей управлять самосовершенствованием.

Формирование интеллектуальной сферы

Характеристика интеллектуальной сферы включает значительное количество описаний компонентов, свойств и качеств. Поэтому неудивительно, что в педагогических диссертациях исследователи представляют решение отдельных проблем формирования этой сферы, отражающих развитие отдельных компонентов сферы. Так, в исследовании А.В. Прошкиной рассматривается проблема формирования способности ребенка управлять своим вниманием в процессе обучения, от чего зависит, насколько успешно будет протекать учебная деятельность школьника. Исследование данной проблемы делает возможным решение следующих вопросов: какова связь

формирования внимания с развитием сфер индивидуальности ребенка? Какие условия способствуют наиболее эффективному решению проблемы формирования способности ребенка самому управлять своим вниманием?

В процессе проведенного исследования разработаны педагогические условия формирования рассматриваемой способности, обеспечивающие эффективную реализацию закономерностей развития внимания и индивидуальности в целом. Было установлено, что:

- педагогические средства формирования внимания обладают различными развивающими возможностями

- в качестве дидактических условий реализации возможностей педагогических средств выступают следующие: наличие номенклатуры целей формирования способности ребенка управлять своим вниманием и уровней ее развития; адекватность выбора средств целям и содержанию учебного материала.

Исследование опиралось на концепцию, в основе которой лежит рассмотрение природы внимания в единстве с внутренними силами человека, с его психическими закономерностями, что позволило выделить доминирующем условием развития внимания его неразрывную связь со сферами индивидуальности ребенка. Установлено, что в **интеллектуальной сфере** внимание выступает, как простая форма исследовательской активности, составляющей ядро целостной системы познавательных процессов, оно определяет, что из окружающего мира войдет в систему знаний ребенка. Внимание, как познавательная способность лежит в основе познавательного и творческого мышления, проявлением его может служить точное воспроизведение готовых знаний, самостоятельный отбор информации, умение выделять объект внимания, работать в заданном темпе, переключать внимание при смене деятельности, увлеченность. В **мотивационной сфере** внимание опирается на познавательную потребность, интерес. По тому, как быстро школьник включается в работу, как долго удерживает внимание на одном объекте, как быстро переключается при смене деятельности, можно судить о развитии внимания. В **волевой сфере** проявление внимания связано с волевой привычкой быть внимательным, то есть с волевыми усилиями гасить отвлечения, концентрировать и сосредотачивать внимание длительное время, проявлять целеустремленность и настойчивость.

Установленная взаимосвязь внимания ребенка со сферами его индивидуальности, в частности мотивационной, интеллектуальной, волевой, позволила рассмотреть особенности возрастной динамики внимания в соответствии с развитием выделенных сфер.

В исследовании установлено, что развивающие возможности педагогических средств формирования способности ребенка управлять своим вниманием имеют различные уровни возможностей воздействия.

К *первому уровню* относятся: наглядность, словесные требования и напоминания, эмоциональное объяснение учителя, содержание учебного

материала, постановка учителем целей деятельности, контроль, ко *второму*: самостоятельная работа, сочетание нескольких видов деятельности, проблемные задания, игра, упражнения, постановка цели самим учащимся.

Объективные возможности методов первого уровня:

- возможность активизации непроизвольного внимания;
- возможность развития устойчивости непроизвольного внимания
- возможность формирования навыка погашения посторонних отвлечений.

Средства первого типа активизируют все формы учебной деятельности, позволяют:

- учащимся быстро включаться в деятельность;
- возбуждать положительную тенденцию управления вниманием
- возбуждать стремление к познавательной деятельности.

Средства второго уровня активизации внимания дают возможность:

- активизировать учащихся в учебной деятельности;
- вызвать познавательную активность;
- активизировать произвольное внимание;
- формировать умения контролировать свое внимание;
- заинтересовать школьников процессом достижения целей;
- стимулируют настойчивость в достижении цели;
- формировать способность ученика самостоятельно управлять своим вниманием.

Выявлено, что средства первого уровня менее воздействуют на развитие способности ребенка управлять своим вниманием и предназначены для управления извне, в отличие от средств второго уровня.

При решении рассматриваемой проблемы было разработано дидактическое обеспечение деятельности учителя по формированию способности ребенка управлять своим вниманием. Оно включает в себя следующие компоненты: выяснение учителем исходного уровня сформированности способности ребенка управлять своим вниманием и уровней развития интеллектуальной, мотивационной и волевой сфер ребенка. Такой процесс предполагает использование учителем заданий, требующих от детей мобилизации непроизвольного и произвольного внимания (проверяются умения быстро включаться в работу, удерживать внимание на одном объекте нужное время, умения отыскивать ошибки, не отвлекаться на посторонние отвлечения).

Второй компонент ориентирует учителя на знание целей формирования способности ребенка управлять своим вниманием. Целеполагание формирования способности ребенка управлять своим вниманием включает номенклатуру эталонных, промежуточных и конкретных целей урока. Эталонных цели планируются на полугодие, год, они являются целями-идеалами всего процесса формирования внимания учащихся. Эталонные цели конкретизируются в промежуточных целях, которые ставятся поэтапно в зависимости от уровня сформированности способности большинства уча-

щихся в классе. Промежуточные цели трансформируются в конкретные (частные) цели урока. Частные цели урока намечают общее направление деятельности учителя. Учитывая, что одни цели могут быть быстро достигнуты и их не надо больше ставить, другие могут часто повторяться, ближайшие цели урока выстраиваются в определенную логику.

Третий компонент включает применение педагогических средств формирования ребенка управлять своим вниманием, эффективность которых обусловлена влиянием на сферы психики ребенка. Было установлено, что важной особенностью деятельности учителя является варьирование комбинаций педагогических средств различного воздействия на психические сферы ребенка, применение педагогических средств, эффективность которых обусловлена многонаправленностью влияния на сферы, и их поэтапное, целенаправленное применение.

Развитие интеллектуальных качеств в процессе блочно-модульного обучения исследуется в работе Н.В. Балавиной. Педагогика индивидуальности ориентирует педагога обращаться к средствам, с помощью которых можно обеспечить развитие психических свойств и качеств, а поскольку интеллектуальные качества включены в интеллектуальную сферу индивидуальности человека, то в процессе блочно-модульного обучения важно обеспечить это развитие с помощью соответствующих, известных теории и практике педагогических средств (проблемные задачи, учебные игры, «мозговая атака» и др.).

Ведущими факторами развития интеллектуальных качеств в процессе блочно-модульного обучения являются:

- *вариативность* блоков и модулей (соответствие структуры и содержания блоков и модулей возрастным особенностям обучающихся, их жизненному и профессиональному опыту, учебным возможностям);
- *проблемность* содержания и способов деятельности;
- *связь* изучаемого учебного материала с *профессиональной деятельностью*;
- *возможность выбора* различных способов деятельности; помощь обучающемуся в различных вариантах;
- *интеграция* самостоятельности обучающегося с кооперацией деятельности;
- *интеракция* в процессе обучения.

В соответствии с этими факторами сформулированы следующие психолого-педагогические условия повышения эффективности развития интеллектуальных качеств в процессе блочно-модульного обучения:

- опора на основные положения андрагогики, акмеологии и педагогики индивидуальности при проектировании блочно-модульного обучения;

- увеличение доли учебного материала, оказывающего воздействие на интеллектуальную сферу (познавательные, проблемные, творческие, исследовательские задания и задачи);
- наличие методического обеспечения блочно-модульного обучения, направленного на реализацию положений названных выше научных подходов преподавателем и студентом и способствующего субъектной позиции обучающегося;
- использование при проектировании учебных блоков и модулей, а также их методического обеспечения различных педагогических технологий и способов учебной деятельности, предусматривающих выбор обучающимся подходящего ему варианта и создание индивидуальной программы обучения;
- обмен опытом (организация обсуждения хода и результатов блочно-модульного обучения) между преподавателями и студентами.

Связи между основными положениями педагогики индивидуальности и способами их конкретизации при проектировании блочно-модульного обучения представлены в таблице 6.

Таблица 6

Положения педагогики индивидуальности	Проектирование блоков и модулей
Развитие индивидуальности студента как цель педагогического процесса	Усиление развивающей функции блочно-модульного обучения (постановка целей развития психических свойств, включение соответствующих целям педагогических средств, предъявляющих требования к интеллектуальной деятельности обучающегося, к мотивационным и эмоциональным состояниям, волевым качествам, рефлексивным процессам).
Развитие интеллектуальной сферы в единстве с другими сферами	В блоках и модулях предъявляются требования к различным свойствам внимания, мышления, запоминания, воображения. Требования определяются сложностью предлагаемых задач и заданий, характером деятельности – проблемным, творческим, исследовательским, интуитивным, эвристическим. В блоках и модулях предусмотрен диагностический компонент, который отражает влияние модулей на развитие интеллектуальных качеств. Таким образом, за счет этого развиваются все интеллектуальные качества в единстве с потребностями, волевыми качествами, рефлексивными способностями, саморегуляцией и др.
Развитие индивидуальности обучающегося как субъекта образовательного процесса	Содержание блоков и модулей ориентирует на максимальную самостоятельность в учебной деятельности, свободный выбор способов и темпа деятельности, самоконтроль и самооценку, активный обмен опытом.

Исследователем установлено, что интеграция теории блочно-модульного обучения с педагогикой индивидуальности создает научное

обоснование повышению эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств обучающихся в вузе.

Формирование экзистенциальной сферы

Экзистенциальная сфера индивидуальности человека менее всего исследована в педагогике. В то же время знание особенностей ее развития и условий ее формирования чрезвычайно важно для социализации взрослеющего человека в обществе, для организации эффективной адаптации и становления обучающегося как субъекта педагогического процесса. Знание своих ценностей в различных сферах жизнедеятельности имеет огромное значение, прежде всего, для самого человека, поскольку ценности выполняют стимулирующую функцию и обеспечивают управление психической деятельностью.

В докторской диссертации Т.Б. Гребенюк отмечается, что экзистенциальная сфера отвечает за самосознание человека, за ту позицию, которую он занимает в жизни. Она проявляется в способности человека осуществлять самоанализ и самооценку самого себя, соотносить себя как индивидуальность с другими индивидуальностями, осуществлять выбор своего жизненного пути, своей жизненной позиции, проявлять независимость и свободу в деятельности, поведении, общении. Можно сказать, что данная сфера выступает системообразующей для индивидуальности взрослого человека, поскольку от нее зависит в большой степени развитие других сфер. Разумеется, развитие всех сфер есть диалектический процесс, их связи обуславливают механизм развития индивидуальности в целом. Таков закон развития психики человека. И, тем не менее, экзистенциальная сфера выступает как доминанта, которая направляет и усиливает собой развитие других сфер психики. В исследовании сформулированы ***основные цели деятельности преподавателя по формированию экзистенциальной сферы:***

- научить студентов самоанализу и самооценке себя как индивидуальности и как будущего педагога;
- способствовать образованию «Я-концепции» общей, учебной и профессиональной;
- обеспечить возможность проявлять свободу и независимость в учебных и учебно-профессиональных ситуациях;
- формировать у студентов профессионально важные ценностные ориентации (гуманное отношение к детям, индивидуальность и личность ребенка как цель деятельности учителя, профессиональная компетентность педагога, забота о здоровье детей и своем собственном, профессиональная «Я-концепция», саморазвитие и самосовершенствование и др.).

В исследовании Е.В. Журавской «Формирование экзистенциальной сферы старшеклассников в процессе обучения» разработана модель форми-

рования экзистенциальной сферы на основе педагогики индивидуальности и новейших научных подходов (вероятностный, позиционно-ситуативный, синергетический, личностно-ориентированный).

В разработанной модели процесс развития экзистенциальной сферы старшеклассника охарактеризован как сложная система, представляемая нами в виде двух структур – статической и динамической. **Статическая модель** включает рассмотрение этого процесса в виде четырех подструктур: исходное состояние – цель – средство – условия – результат; деятельность старшеклассника – деятельность педагога; теоретическая подготовка – практические навыки; формирование экзистенциальной сферы – саморазвитие экзистенциальной сферы. **Динамическая модель** процесса формирования экзистенциальной сферы включает два основных этапа: формирование у старшеклассников знаний об экзистенциальной сфере человека, основных ее составляющих и целях ее развития; формирование и саморазвитие экзистенциальной сферы старшеклассника.

Педагогическими условиями и средствами эффективного развития экзистенциальной сферы старших школьников в процессе обучения являются: *направленность* профессиональной деятельности педагога на формирование сензитивных компонентов экзистенциальной сферы старшего школьника (учебной и жизненной позиции, ценностных ориентаций, способностей к нравственному выбору, принятию решений, ответственности за собственные мысли и поступки);

развитие способностей (во всех сферах индивидуальности), которые обеспечивают становление субъектности старшего школьника в процессе обучения;

применение комплекса специальных средств формирования экзистенциальной сферы школьника (ситуации морального выбора, оценки себя и других; целеполагание; дилеммы Кольберга и др.);

единство формирования и саморазвития экзистенциальной сферы школьника;

реализация возможностей учебных дисциплин в развитии экзистенциальной сферы.

Формирование волевой сферы

В любом учебнике по психологии мы найдем такое определение: воля - это способность человека настойчиво достигать сознательно поставленной цели, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий. Примерно такое же определение воли дает В.И. Селиванов - это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных поступков. Проявляется воля в деятельности, поэтому она теснейшим образом связана с мотивационной и эмоциональной сферами... Волевою сферу составляют целеустремленность, инициативность, решитель-

ность, настойчивость, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость, самообладание. Доминирующим компонентом волевой сферы является цель [17, с.64-65]

Т.Б. Гребенюк в своей докторской диссертации обращает внимание на то, что развитие и саморазвитие волевой сферы студента происходит чаще всего благодаря наличию в мотивационной сфере таких компонентов, как цели и мотивы достижения. Если названные компоненты образуются в результате внешних воздействий или внутренних побуждений, то волевая сфера студента совершенствуется. Однако в условиях учебно-профессиональной деятельности, когда студент пытается реализовать свои профессиональные способности, нередко возникает ситуация, ведущая к потере уверенности в себе, к потере самообладания, желания продолжать деятельность. Неготовность и нежелание преодолевать затруднения характерны для будущих педагогов в большинстве случаев потому, что они не ознакомлены своевременно с типичными затруднениями в профессиональной деятельности и способами их преодоления. С одной стороны, такая пропедевтика способствует обеспечению успешного решения студентом сложной ситуации. Но, с другой стороны, такая ситуация без предварительного ее анализа может вынудить, мобилизовать волевые состояния у студента. Видимо, оба подхода имеют право на существование. И в реальной практике оба подхода могут дать положительный результат. Их выбор и реализация зависят от уровня развития волевой и других сфер студента. **Цели формирования волевой сферы** состоят в следующем:

- формирование терпения, самообладания, выдержки в процессе профессиональной деятельности (в общении с учащимися, их родителями и др.);
- формирование стремления к развитию волевых качеств;
- формирование готовности к преодолению трудностей в профессиональной деятельности.

В исследовании О.А. Пантюшина рассматривается формирование волевой сферы индивидуальности в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности.

Специфика волевого действия и поведения заключается в том, что эта деятельность осуществляется согласно логике самим собой поставленной или принятой и освоенной внешней цели. Степень сформированности этого механизма может быть высокая, средняя и низкая. Его достаточная сформированность в учебной деятельности проявляется как способность студента настойчиво достигать сознательно поставленные цели, несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий. Воля является определённой психической сущностью, определяемой целостной работой мозга и психики, которая проявляется и объективируется только в деятельности, сама деятельностью не являясь.

В исследовании выявлено, что упражнения для формирования волевой сферы индивидуальности студента можно подразделить на два вида: естественные и специальные. Организация всего образовательного пространства определяется целями, превращающими его в систему. При формировании воли цель должна быть мобилизующей, мотивирующей, но непременно достижимой и достигнутой. Для этого она должна быть общественно значимой, личностно привлекательной, субъективно полезной, индивидуально ценной. Эталонная цель, выступающая в роли идеала определённого жизненного этапа, должна быть разбита на промежуточные и частные, достижимые на оптимальном уровне трудностей, стимулирующих, но не ломающих волю. Лёгкие цели не стимулируют волю, слишком трудные ломают её. Средствами диагностики дифференциального порога трудностей могут быть тесты, педагогическое наблюдение, анкеты, диагностические беседы и т.д. Частные цели должны быть содержательны, чётки, конкретны по количеству и времени освоения материала. Добившись частной цели и взойдя на ступеньку успеха, обучающийся должен видеть следующую, желать её преодолеть и быть уверенным, что это возможно благодаря собственному усилию.

Были проанализированы разнообразные педагогические возможности, доступные при формировании иноязычной речевой деятельности (ИРД), и выделены те, которые могут быть использованы для формирования волевых качеств в соответствии с поставленной целью:

- структурирование материала в соответствии с профилирующими предметами учебных планов и тематикой научных исследований выпускающих кафедр, включение интересных, поучительных и занимательных фактов из жизни учёных, изобретателей и известных промышленников, что обеспечивает его актуальность, проблемность и новизну;
- структурирование материала в соответствии с уровнем языковых возможностей студентов, уровнем сформированности отдельного навыка (ознакомительный, ассоциативный, ситуативный) и общим уровнем владения языком (уровень слова, фразы, предложения, связного текста, мегатекста);
- структурирование материала в соответствии с обеспечением баланса различных видов ИРД, что находит выход в коммуникативно-речевой активности, где воля превращает ИРД в речевое поведение, способное решать задачи конкретной жизненной ситуации.

Формирование предметно-практической сферы

Исследования, посвященные предметно-практической сфере индивидуальности, отражают в основном направленность на различные умения, формируемые у детей, студентов, педагогов.

Так, в исследовании Г.М. Бушуевой «Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников» установлено: формирование коммуникативных умений у младшего школьника – многогранный процесс, определяемый рядом факторов: 1) особенностями коммуникативной деятельности; 2) потребностями, поддерживающими общение; 3) особенностями коммуникативного развития ребенка, предполагающими формирование у него коммуникативных способностей, коммуникативного потенциала, коммуникативной культуры, коммуникативной активности, приобретения коммуникативных знаний; 4) взаимообусловленностью коммуникативных умений и коммуникативных задач; 5) формированием у младшего школьника коммуникативной компетенции, представляющей интегрированную характеристику его индивидуальности, объединяющую знания, опыт и умения межличностного взаимодействия.

Определены следующие *этапы формирования у учащихся коммуникативных умений*:

- 1) *мотивационный* - раскрытие младшим школьникам значимости коммуникативного умения в достижении успеха в общении;
- 2) *ознакомительный* – ознакомление учащихся с содержанием коммуникативного умения, накопление знаний о нем;
- 3) *овладение умением* – создание при помощи коммуникативной задачи ситуации содержательно-предметного взаимодействия в работе учащихся с целью овладения коммуникативным умением;
- 4) *совершенствование умения* – самостоятельное использование младшими школьниками коммуникативных умений в процессе общения, выполнения творческой деятельности.

Принципы формирования коммуникативных умений младших школьников: 1) ситуативности; 2) коллективного взаимодействия; 3) жизненной ориентации обучения; 4) лично ориентированной самостоятельной работы; 5) вовлечения в коммуникативную деятельность. Выделенные принципы реализуются в *приемах*: 1) ролевого общения; 2) дискуссионного общения; 3) формирования ориентировочной способности учащихся; 4) обучения коммуникативному взаимодействию (обмен информацией, принятие групповых решений, координация совместных действий и др.).

С учетом логики предметного содержания учебных предметов и тематического оформления изучаемого материала в начальной школе, возрастающей сложности коммуникативных задач в зависимости от этапа обучения и системным подходом к отбору и применению коммуникативных задач на основе их классификации, разработаны 9 типов коммуникативных задач («описать», «предложить», «посоветовать/принять совет», «объяснить», «выразить отношение», «узнать мнение/отношение партнера», «согласиться/не согласиться с чьим-либо мнением», «одобрить», «поддержать разговор») на материале курсов: «Математика» – для 4 класса, «Иностранный язык» (ан-

глийский) для 2 и 4 классов (при начале обучения со 2 класса), «Окружающий мир» - для 4 класса, - всего 36 коммуникативных задач.

Рассмотрение коммуникативной задачи как педагогического средства, обладающего возможностями в развитии умений общаться, основано на ее педагогической сущности, проявляющейся в ее функциях (активизация познавательного интереса, воспитание потребности в общении, формирование коммуникативных умений, обеспечение целенаправленной деятельности по формированию и развитию индивидуальности и личности ребенка).

В исследовании Л.В. Грошевой «Влияние учебного сотрудничества студентов на развитие учебных умений как компонента предметно-практической сферы» учебное сотрудничество рассматривается как процесс самоорганизации учебной деятельности, направленной на формирование учебных умений. В то же время учебное сотрудничество – деятельность, планируемая преподавателем, она подчиняется определенным целям и задачам процесса обучения, а потому учебное сотрудничество находится во взаимосвязи с деятельностью преподавателя, который организует его и управляет им на определенных этапах. **Первый этап** посвящен формированию у студентов целеполагания (умений принимать предлагаемые цели, выбирать из предложенных те, что соответствуют личным интересам, самостоятельно определять и формулировать свои цели, обосновывать свой выбор или видение цели, оценивать формулировки целей, обсуждать постановку целей и др.). **Второй этап** направлен на формирование основных учебных действий (анализ ситуации, разработка замысла, высказывание предположения или гипотезы, планирование, выбор способа деятельности и др.). **Третий этап** предназначается для формирования и развития у студентов действий самоконтроля и самооценки.

Основными функциями учебного сотрудничества являются:

1. активизация психических состояний и процессов субъектов деятельности;
2. развивающая функция, поскольку в процессе учебного сотрудничества происходит не только формирование учебных умений, но и их качественное совершенствование, развитие предметно-практической сферы. Вместе с этим происходят качественные и количественные изменения и в других сферах индивидуальности (у студентов развивается способность рефлексировать, регулировать свою деятельность и отношения с другими, оценивать себя и других, управлять своими эмоциями и др.).
3. интеграция индивидуальных деятельностей студентов, что способствует обогащению опыта каждого студента за счет опыта другого, развитию представлений, знаний о действиях и далее развитию самих умений. Интеграция индивидуальных деятельностей составляет ядро учебного сотрудничества. Именно за счет коллективного обсуждения результатов индивидуальных деятельностей, когда происходит обмен знаниями о действиях, вы-

полненных студентами, осуществляется взаимосвязь этих знаний и знаний, имеющихся у каждого студента.

Методика организации учебного сотрудничества включает следующее:

- студенты разбиваются на малые группы (3-4 человека);
- каждая группа получает общее для всех ее членов задание, которое предусматривает одновременно задачу овладения учебным материалом и задачу формирования учебной деятельности;
- группы выполняют задание за отведенное время и обсуждают полученные результаты;
- главная особенность работы групп заключается в том, что задание выполняется каждым студентом как индивидуальное, независимо от действий других студентов, но обсуждение проводится коллективно – именно в процессе совместного обсуждения и происходит передача опыта одного студента другому, взаимное обучение; процесс обсуждения является самым продуктивным в формировании учебной деятельности и потому самым ценным;
- деятельность преподавателя заключается в том, чтобы определить у студентов сформированность того или иного умения учиться (сформированность компонентов учебной деятельности) на материале изучаемого предмета, организовывать работу малых групп по формированию и развитию учебной деятельности на основе изучаемого учебного материала и заданий к нему, а также в управлении коллективным обсуждением результатов выполнения студентами заданий.

Формирование сферы саморегуляции

Сфера саморегуляции характеризуется свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; совестливостью, самокритичностью, разносторонностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью; умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне. В педагогике и психологии очень мало внимания уделено выявлению сущности и значению сферы саморегуляции. Поэтому педагогическая практика, по сути дела, не формирует эту грань индивидуальности. В то же время свобода человека в выборе цели и средств деятельности, поведения, свобода творчества – целостное важнейшее свойство человека [17, с.24].

Развитие сферы саморегуляции на основе коммуникативного подхода рассматривается в исследовании О.М. Локша. С позиций целостного подхода и на основе концепции педагогики индивидуальности автор рассматривает эмоциональную, мотивационную, волевую и интеллектуальную саморегуляции как формы произвольной психической регуляции, функционирование которых должно сопровождаться особыми условиями. Данное поло-

жение подчёркивает целостность всей структуры индивидуальности и позволяет выявить наличие регуляторных процессов практически во всех сферах индивидуальности.

Особенности коммуникативного подхода заключаются в построении всего процесса обучения как модели процесса общения. Смысл – в организации процесса общения как взаимодействия преподавателя со студентами по решению совместных задач. Для использования всего потенциала развивающих возможностей общения в процессе обучения необходимо предусмотреть: 1) деятельностный характер общения; 2) проблемную направленность; 3) ситуативность; 4) эвристичность; 5) реализацию коммуникативной потребности участников процесса.

Установлено, что общение оказывает влияние на все сферы индивидуальности:

- в *эмоциональной сфере* – развитие чувства сопереживания, исчезает безразличность, появляется уверенность и надёжность, улучшается психологический климат в коллективе, формируются нравственные проявления – эмоциональный отклик, желание помочь, сопереживание, соучастие; происходит передача эмоциональных состояний от одного человека к другому;
- в *волевой сфере* – формируется целеустремлённость, активность, инициативность, организованность, настойчивость;
- в *предметно-практической сфере* – овладение многими практическими и познавательными умениями;
- в *интеллектуальной сфере* – развитие активности, критичности, гибкости мышления, воображения, возможность получения новой информации и обмена опытом;
- в *мотивационной сфере* – удовлетворение потребности в общении, формирование готовности правильно оценивать свои поступки и поведение других людей;
- в *экзистенциальной сфере* – формирование субъективной картины мира; усвоение норм социальной морали и поведения;
- в *сфере саморегуляции* – умение соотносить своё поведение с действиями других; планирование и регулирование совместной деятельности.

Формирование саморегуляции осуществляется планомерно и включает следующие этапы:

- первый этап - формирование целеполагания (умение разделять промежуточные и конечные цели, выбирать наиболее важную из предложенных, определять и формулировать свои цели самостоятельно, обосновывать свой выбор, обсуждать поставленные цели и корректировать их в соответствии с индивидуальными интересами и др.);
- второй этап - формирование у студентов умения планировать свою деятельность на основе существующих условий и с учётом критериев успешности достижения поставленной цели;

- третий этап - формирование умения анализировать достигнутые результаты (путём сопоставления реальных достижений с ранее намеченными), анализировать причины удаchi или неудачи; на основе проведённого анализа формировать способность к принятию решения о том, что в дальнейшем необходимо изменить для достижения новой поставленной цели (например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.).

На наш взгляд, рассматриваемые педагогические средства (задания различного характера, разнообразные игры и другие средства) приобретают своеобразный вид, новое осмысление благодаря особенностям учебного предмета и его методики, на основе которых осуществляется решение научной проблемы. Из сказанного вытекает следующий вывод: для реального воплощения идей педагогики индивидуальности в педагогической практике важным является, во-первых, наличие таких формулировок целей обучения, которые охватывали бы *все сферы* индивидуальности и учитывали бы *все требования* государственного стандарта, во-вторых, необходимо приведение всех возможных формулировок целей развития индивидуальности в соответствие с методическими особенностями преподаваемых предметов. Данный вывод относится не только к исследованиям по школьной, но и вузовской, а также профессиональной педагогической тематике.

В ряде диссертационных исследований специальное внимание уделяется диагностическим методикам, позволяющим определять степень развития психических свойств и качеств обучающихся, а также научно обоснованным технологиям педагогического мониторинга развития индивидуальности школьника, студента.

Так, в диссертации Н.А. Гершкович научно обоснована технология мониторинга развития индивидуальности школьника.

Проблема мониторинга является одной из самых молодых в отечественной теории и практике образования, находится на стадии становления и поиска способов ее решения. Появление мониторинга в образовании связано в основном с тремя факторами: инновационными процессами, стандартизацией и управлением педагогическими системами. К мониторингу как предмету педагогического исследования обращаются многие ученые (Н.Г. Буркова, С.П. Желтобрюх, В.А. Кальней, А.А. Орлов, А.М. Саранов, С.Е. Шишов). В ходе анализа определений данного понятия в педагогике выяснилось, что оно еще не получило однозначной трактовки.

С точки зрения методологов, мониторинг следует рассматривать как универсальный тип мыследеятельности, безразличный к предметному содержанию и научной специальности. О мониторинге говорят, когда в процессе какой-либо инновации постоянно отслеживаются происходящие в реальной предметной среде изменения, то есть как бы рука все время держится на пульсе с тем, чтобы немедленно включить результаты текущих наблюдений в управленческую деятель-

ность, принимать решения о последующих шагах как в оперативном регулировании, так и в проектировании развития.

Наиболее распространенным является понимание мониторинга как постоянного отслеживания происходящих в реальной предметной среде процессов и явлений; выработка особых, текущих знаний о состоянии какого-либо явления с тем, чтобы определить, что означает данное состояние, что конкретно из этого следует и какие меры должны быть приняты. Сущность мониторинга в образовании до конца не установлена, о чем свидетельствуют пока не совсем удачные попытки выделить психологический, педагогический и психолого-педагогический мониторинги и при этом трактовать эти виды мониторинга без четкой дифференциации.

К основным признакам психологического мониторинга (Т.Н. Ключева, Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев и др.) относят: получение информации об уровнях и особенностях развития психических процессов и состояний школьников, отслеживание динамики развития психики.

Основными признаками педагогического мониторинга (Н.Г. Буркова, А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В. Сотов, Т.А. Стефановская) в теории называют: контроль деятельности членов педагогического коллектива, систематическое получение информации о ходе и результатах педагогического процесса, их учет при прогнозировании педагогической деятельности и коррекции педагогического процесса.

В исследовании Н.А. Гершкович осуществлена разработка модели мониторинга развития индивидуальности. В качестве основных моментов, характеризующих сущность мониторинга индивидуальности школьника, выделено следующее:

- отслеживание семи сфер индивидуальности (их взаимосвязи, уровней их развития, трудностей в их развитии и саморазвитии, их специфически слабых и сильных мест);
- перманентное пристальное внимание к текущим процессам, сопровождающим развитие индивидуальности (педагогическая деятельность, применение педагогических технологий и пр.);
- фиксируемые текущие процессы, то есть реальные условия становления индивидуальности ученика, рассматриваются как основа для гибкого преобразования различных сфер индивидуальности.

Одной из основных особенностей мониторинга индивидуальности является то, что основное внимание направляется на процессуальные характеристики индивидуальности, то есть на особенности развития самой индивидуальности у каждого конкретного ребенка, так как процессуальная информация является гораздо более информативной и оперативной по сравнению со сведениями о конечных результатах. Следующая особенность состоит в том, что мониторинг развития индивидуальности школьника позволяет более эффективно определить его

зону ближайшего развития (ЗБР) и дает реальную возможность для практического использования ЗБР в формировании индивидуальности.

Мониторинг развития индивидуальности школьника представлен Н.А. Гершкович в виде модели, отражающей как общие характеристики мониторинга, так и специфические признаки. Так как мониторинг как сложный объект является системой, функционирующей в деятельности, то целесообразно рассматривать его по характеристикам системы (по составу, функциям и структуре).

Мониторинг развития индивидуальности – система, включающая:

- диагностический (психологический, педагогический, медицинский, валеологический, социологический) мониторинг – целенаправленный сбор информации о состоянии сфер индивидуальности каждого школьника;
- мониторинг педагогической деятельности, направленный на определение ее влияния и возможностей в развитии целостной индивидуальности школьников, а также выявление затруднений учителей с целью оказания им помощи;
- мониторинг учебной и других видов деятельности школьников – направлен на выяснение результатов усвоения учениками знаний и умений, навыков, уровня их обученности и воспитанности.

В модели мониторинга развития индивидуальности школьника выделены следующие блоки: диагностический, интегрирующий, корректирующий и аналитический. Данные блоки выполняют свои специфические функции, что позволяет в целом реализовать главное предназначение мониторинга – способствовать научно обоснованному управлению развитием индивидуальности каждого школьника.

На основе данной модели в исследовании была разработана технология мониторинга развития индивидуальности школьника. Рассматриваемый мониторинг представляет собой не учебно-воспитательный (образовательный) процесс, а такую его часть, которая позволяет решать свои, специфические задачи, связанные с педагогическим процессом. Поэтому это есть локальная технология, которая может применяться в единстве с образовательными технологиями.

В структуру технологии мониторинга развития индивидуальности входят следующие элементы:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть мониторинга:
 - цели – эталонные и текущие;
 - научная характеристика индивидуальности школьника;
- в) процессуальная часть (технологический процесс):
 - организация мониторинга;
 - средства, методы, формы и этапы изучения индивидуальности школьников;
 - деятельность учителя по коррекции и управлению развитием индивидуальности школьников в учебном процессе;
 - диагностика реальных учебных возможностей школьников.

Основная идея заключается в том, чтобы обеспечить управление формированием и развитием индивидуальности школьника в процессе обучения, сделать этот процесс не стихийным, а целенаправленным и научно обоснованным. Мониторинг должен позволить систематически получать информацию о степени развития отдельных сфер индивидуальности, отдельных свойств и качеств психики, о развитии целостной индивидуальности и, таким образом, показывать направления деятельности учителя по дальнейшему совершенствованию индивидуальности школьников.

В исследовании определены цели мониторинга (получение достоверной информации о процессе и текущих результатах формирования индивидуальности каждого ребенка; выработка коррекционной программы педагогической и учебной деятельности, способствующей оптимальному развитию индивидуальности школьника) и конкретные задачи для нескольких этапов, а также способы сбора информации в системе мониторинга и основные требования к организации наблюдения за учениками. Данные цели потребовали решения конкретных задач, которые определены для нескольких этапов.

Задачи мониторинга.

1. На первом (подготовительном) этапе:

- определение объема исследования (состав учащихся, учителей, время проведения замеров и их количество);
- составление схемы мониторинга (графика проведения замеров, обработки результатов и их интерпретации);
- выбор методов и форм исследования, диагностических средств, материалов для накопления информации;
- проведение необходимых мероприятий (совещаний педагогов, психологов, валеологов и др., консультаций с научными организациями и консультантами и пр.).

2. На втором (основном) этапе:

- проведение массового диагностического обследования;
- обработка и интерпретация данных;
- консилиум по результатам диагностики.

3. На третьем (заключительном) этапе:

- выработка рекомендаций;
- создание групп коррекции;
- планирование последующих диагностических исследований по иным, ранее не использованным в данном мониторинге методикам.

Способы осуществления мониторинга при исследовании индивидуальности подростка целесообразно разделить на две группы: 1) способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов; 2) способы учета полученных данных в принятии решений и выбор соответствующих коррекционных мер.

Установлено, что полная диагностика требует привлечения трех типов средств: самооценочные анкеты для учащихся; объективные тесты (собственно психологическая диагностика); экспертные оценки (педагогическая диагностика).

Выбор совокупности методов изучения индивидуальности должен удовлетворять следующим требованиям: 1) проводить изучение школьников комплексом разнообразных методик, которые позволили бы получить многоплановую информацию обо всех сферах индивидуальности, а также сопоставить полученные данные; 2) сочетать изучение семи сфер с выделением в них доминирующих, которые ярко характеризуют сильные и перспективные качества, и слабо развитых сфер; 3) рассматривать взаимосвязи и взаимозависимости сфер индивидуальности; 4) получать информацию из взаимопроверяющих источников; 5) динамически подходить к изучению индивидуальности.

В технологию мониторинга включен педагогический консилиум как метод, предусматривающий сбор информации, обобщение полученных результатов специалистами разного профиля – педагогами, психологами и др. Педагогический консилиум можно рассматривать как один из ключевых моментов описываемой системы мониторинга. Консилиум позволяет максимально интегрировать психологический и педагогический подходы к поиску параметров, наиболее полно описывающих сферы индивидуальности ученика, с учетом которых можно строить индивидуализированное обучение.

Технология мониторинга развития индивидуальности предусматривала изучение наиболее значимых и нуждающихся в развитии психических свойств и качеств подростка, которые ему необходимо преодолеть в себе или развить в учебной деятельности. При этом акцент сделан на деятельности педагогов, поэтому в технологии мониторинга представлена педагогическая программа целенаправленного изучения всех сфер индивидуальности подростка.

Большинство исследований было посвящено отдельным сферам индивидуальности. Проблема построения дидактических моделей формирования целостной индивидуальности обучающегося впервые была поставлена в диссертации Н.Н. Григорьевой. Дидактические модели разрабатывались на основе ситуационного, компетентностного и субъект-субъектного подходов.

В традиционной модели обучения решение проблемы формирования индивидуальности учащегося осуществляется за счет дополнений номенклатуры целей обучения целями формирования отдельных сфер и целостной индивидуальности, а также реализации имеющихся у дидактических средств развивающих психические свойства и качества возможностей.

В инновационных моделях решение этой проблемы осуществляется иначе. В *ситуационной* за счет: а) создания в процессе обучения специальных ситуаций, обеспечивающих у учащихся знания и умения самопознания и саморазвития индивидуальности; б) реализация закономерностей разви-

тия психики в единстве с закономерностями процесса обучения; в) интеграции Учебно-познавательного опыта учащихся и педагогов в различных ситуациях. **Компетентностная модель** решает рассматриваемую проблему в аспектах рассмотрения психических свойств и качеств по сферам индивидуальности как психологических компетенций; рассмотрения уровней развития психологической компетентности как критериев оценки развития индивидуальности; обеспечения мониторинга развития индивидуальности учащегося. **Субъект-субъектная модель** включает взаимосвязи участников в различных ситуациях процесса обучения (обмен мнениями, взаимооценка и пр.); взаимосвязи деятельности участников процесса обучения в различных ситуациях (совместный поиск, распределение и выполнение своей части коллективного труда и др.); обеспечение саморазвития индивидуальности учащегося в единстве с ее формированием.

Обобщенное представление о ситуационной модели формирования индивидуальности в процессе обучения дано в таблице 7.

Таблица 7

Ситуации в процессе обучения		
Интеллектуальные	Рефлексивные	Экзистенциальные
Задачи: воздействие на познавательные процессы (мышление, память, воображение и др.), на проявление общих и специальных способностей	Задачи: активизация самоанализа, самооценки, регулирования собственных психических состояний (мотивационных, эмоциональных, волевых)	Задачи: актуализация ценностных ориентаций, субъектной позиции в учении, выбора и принятия решения
Педагог: Психолого-педагогическая поддержка Учебно-познавательной деятельности Учащийся: целевая направленность на осмысленное осуществление Учебно-познавательной деятельности	Педагог: ставит вопросы, делает предложения, советует и т.п., демонстрирует приемы регулирования и др. Учащийся: из собственного опыта рефлексиирует и определяет свои состояния и достижения в учении, стремится их изменить (скорректировать), улучшить	Педагог: специально создает ситуацию проблемного характера, предлагает дилемму, организует дискуссию... Учащийся: высказывает собственное мнение, делится опытом, оценивает чужое мнение, сравнивает со своим, «впитывает» чужой опыт

Ситуационный подход предъявляет к преподавателю особые требования, а именно: 1) наличие **нового типа** аналитического и вместе с тем проектно-конструктивного **мышления**, помогающего строить картину учебно-воспитательной ситуации в динамике всех ее переменных; 2) наличие **нового диалогического стиля** коммуникабельной и интеллектуальной деятельности, новых способов социальных и межличностных взаимодействий, направленных на совместное построение проектов и программ (и их реор-

ганизацию в ходе осуществления), которые обеспечивают функционирование и взаимосвязь всех компонентов учебно-воспитательной ситуации; 3) **изменение роли преподавателя.** Преподаватель перестает быть «единоличным» хранителем истины и знаний». Он обретает новый стиль управления, новую личностную позицию в организации учебно-воспитательного процесса. При этом основной акцент делается на организацию активных видов познавательной деятельности обучающихся; учебная информация используется как средство организации познавательной деятельности, а не как цель обучения; обучающийся выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей; и наконец, преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссера обучения, готового предложить учащимся минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передает учебную информацию.

Формирование индивидуальности на основе субъект-субъектного подхода в процессе обучения может быть представлено системой следующих взаимных действий преподавателя и учащихся (табл. 8)

Таблица 8

**Дидактическая (субъект-субъектная) модель
формирования целостной индивидуальности**

Действия преподавателя	Действия обучающегося
Определение своих собственных возможностей (стиль деятельности и общения, уровень развития индивидуальности) и их целенаправленная реализация в процессе обучения (демонстрация своего отношения к изучаемому предмету, передача опыта в решении Учебно-познавательных задач, жизненных проблем и др.).	Соотнесение своего опыта с опытом педагога и сверстников в конкретных Учебно-познавательных ситуациях, актуализация собственных ценностных ориентиров, определение приоритетов в учении, осмысление своих жизненных, учебных и других целей.
Создание психолого-педагогических условий в процессе обучения для развития сфер и индивидуальности обучающихся в целом (предоставление обучающимся свободы выбора мнений, поддержка их самостоятельности, использование стихийных ситуаций для постановки новых педагогических задач и др., стимулирование активности и инициативности).	Проявление активности в выборе содержания, способов и форм Учебно-познавательной деятельности (высказывание собственного мнения, предложение своего проекта, способа и др., самостоятельное выполнение задания, его самоанализ и самооценка и др.).
Организация деятельности обучающихся по саморазвитию индивидуальности (ознакомление с характеристиками индивидуальности человека, оказание помощи в самодиагностике, анализе полученных результатов и получении выводов; консуль-	Самодиагностика сфер психики и определение уровней их развития; составление собственной программы развития индивидуальности (определение целей по сферам, затем выбор заданий, партнеров,

тации для обучающихся, затрудняющихся в определении собственной траектории развития, осуществлении саморазвития).	вспомогательных средств и пр.); реализация программы развития, ее коррекция по необходимости;
Организация аналитической деятельности обучающихся, предполагающей их самоконтроль и самооценку достижений в учении и индивидуальности, обращение к консультациям педагога по выбору способов контроля и самоконтроля.	Определение собственных достижений, рефлексия, самооценка своей позиции в учении, определение резервов и перспектив собственного развития в условиях учебной деятельности.

Особенности дидактической (компетентностной) модели формирования целостной индивидуальности учащегося заключаются в том, что, **во-первых**, при проектировании процесса обучения определяется группа целей, ориентирующих не только на овладение учащимися знаниями и умениями по конкретному предмету, но и на развитие психических и личностных свойств и качеств каждого учащегося. **Во-вторых**, эти цели имеют диагностический характер, поскольку содержат четко определенные компетенции (особенно это имеет отношение к предметным компетенциям), усвоение которых можно достаточно просто проконтролировать и определить степень их усвоения. Что касается психологических компетенций, то они определяются как личностно значимые цели учащегося (каждый учащийся определяет для себя индивидуальный состав компетенций), а педагог направляет свои действия на общую цель – формирование целостной индивидуальности.

Таблица 9

Дидактическая (компетентностная) модель формирования целостной индивидуальности учащегося

Компоненты процесса обучения	Деятельность педагога	Деятельность учащегося
Диагностический	С помощью педагогических средств изучает сформированность отдельных компонентов индивидуальности учащихся, проявляющейся в процессе обучения	Приобщается к самодиагностике компонентов индивидуальности и анализу результатов
Целевой	Определяет в качестве педагогических целей компетенции (предметные, ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции)	Принимают компетенции как цели учебной деятельности, выбирают и обсуждают психологические (личностные) компетенции как личностно значимые.

	<i>личностного самосовершенствования</i>). Последняя группа компетенций включает знания и умения учащегося по самопознанию и саморазвитию индивидуальности.	Составляют под руководством педагога индивидуальную программу развития психологических компетенций.
Информационный	Подбирает источники информации и информацию (учебную, научную и др.), содержащую не только знания по учебным предметам, но и знания по проблеме индивидуальности человека	Перерабатывают информацию, трансформируют ее в различные проекты и задания, осуществляет самопознание индивидуальности.
Деятельностный	Создает ситуации, направленные на овладение учащимися ключевыми и предметными компетенциями. Создает специальные ситуации, актуализирующие самопознание учащимися своих психических процессов и состояний.	Стремится не только выполнить учебную деятельность, но и управлять своими психическими состояниями, актуализировать рефлексивные процессы, осуществлять саморегуляцию собственных действий и поведения.
Контрольно-оценочный	Использует средства контроля и оценки достигнутой компетентности, при этом организует самоконтроль и самооценку психологической компетентности учащихся	На основе самонаблюдения и анализа достижений оценивают проявление психических свойств во время учебного занятия

Сегодня можно отметить такой этап в развитии педагогики индивидуальности, который характеризуется интеграцией ее основных положений с другими современными концепциями и научными подходами. Ряд выполненных исследований доказывает реальную возможность рассмотрения моделей формирования индивидуальности педагога на основе единства положений педагогики индивидуальности и компетентностного (Л. Хурло, Д.В. Голубин, В.П. Гурова), андрагогического (М.В. Гончар, Л.В. Линевич), позиционно-ситуативного (Т.Б. Гребенюк), проектно-рефлексивного (С.М. Конюшенко) и других подходов.

Анализ диссертационных исследований, выполненных учителями и директорами школ, представителями управленческих органов системы образования, преподавателями средних и высших профессиональных школ, позволил заключить, что развитие системы педагогического образования в Калининградском регионе происходило в условиях формирования и утверждения концепции педагогики индивидуальности: на основе, во-первых, единства становления будущего учителя как индивидуальности и его профессиональной подготовки, во-вторых, принятия ребенка как главного предмета педагогического труда, в-третьих, направленности на раскрытие и становление сущностных сил человека в условиях учебной деятельности

школьника и студента.

Часть 3. НАУЧНАЯ ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Многочисленные специальные исследования по проблемам индивидуальности и внедрение педагогики индивидуальности в практику массовой школы позволяют констатировать факт создания научной авторской Школы. Сегодня, по мнению ученых, научная школа представляет собой общность людей, объединенных идейно, духовно, концептуально, принадлежащих к единой, исследовательской, научной, духовной культуре и формирующих определенный контекст ее существования [32]. Это есть многогранное явление:

- среда профессионального общения,
- форма непрерывного образования,
- специфический источник профессионального воспитания,
- специфическая среда самоактуализации и саморазвития,
- форма развития педагогической науки,
- форма интеграции научно-исследовательской и образовательной деятельности,
- форма интеграции педагогической теории и практики,
- форма интеграции средней и высшей ступеней образования (высшей и постдипломной ступеней образования, основного и дополнительного образования).

И.А. Бандурина даёт следующее определение научной школы [3]: научная школа является культурно-образовательной средой, характеризующейся совокупностью признаков (структурности, открытости, временной продолжительности и др.), в которой превалируют личностные, организационные и творческие отношения, возникающие между субъектами научных школ в процессе научного творчества, общения и передачи опыта и направленные на развитие нравственно-этических норм и ценностей, принятых в научной деятельности. Доминирующими признаками научной школы как культурно-образовательной среды являются: *структурный* (структура связей между руководителем, его последователями и научной молодежью); *временной* (минимальный цикл ее существования); *содержательный* (общность деятельности, целевых установок, критериев оценки деятельности и её результатов); *идеологический* (научная идеология); *концептуально-инновационный* и *организаторско-управленческий* (наличие новаторской научной программы и создание условий для реализации идей и разработок); *культурологический* (преемственность поколений; научные традиции); *ква-*

лифкационный (высокая квалификация участников); *психологический* (доброжелательная атмосфера в коллективе); *воспитательный* (поощрение инициативы и самостоятельности мышления учеников); *личностно-развивающий* (поощрение альтернативных решений актуальных проблем науки, выбор личностно значимых векторов развития); *ценностный* (соответствие этики отдельных участников школы традиционной этике научного сообщества); *рефлекторный* (выявление факторов развития школ, идей, которые обеспечивают перспективы развития); *саморазвития* (проявление эффекта саморазвития, базирующегося на кооперативных принципах деятельности); *признак управления знаниями в научной школе* (трансфер знаний научной школы в научно-методическую, образовательную продукцию).

Научная школа по педагогике индивидуальности получила широкое признание как в России, так и за ее пределами, зарегистрирована Российской академией естествознания (сайт <http://www.rae.ru>). Ниже, в таблице 10 представлен количественный состав представителей научной Школы педагогики индивидуальности, свидетельствующий о том, что практически все названные выше признаки научной школы характерны для Педагогики индивидуальности.

Таблица 10

Количественные данные (среднестатистические) о составе
Научной Школы Педагогики индивидуальности
(с 1995 по 2010 гг.)

Статус участника	Калининградский регион	Другие Российские регионы	Зарубежные представители	Всего
Руководитель образовательного учреждения (или подразделения)	21	11	5	37
Преподаватель средней и высшей профессиональной школы	98	17	4	119
Школьный учитель	283	37		320
Школьный психолог	24			24
Педагог ДОУ	18			18

Как видно из таблицы 10 и представленного выше материала, научная школа педагогики индивидуальности отражает практически все названные характеристики (по охвату представителей разных уровней системы образования, по связям теории и практики, по интеграции научно-исследовательской и преподавательской деятельности и др.).

Однако главным существенным признаком научной школы выступает наличие фундаментальных научных идей, требующих своего воплощения в

научных изысканиях и поисках силами не одного человека, а большого коллектива, объединенного общим замыслом, вдохновением. Если эти идеи становятся общими ценностями для этой группы, то можно говорить о гарантированном совместном научном труде. Научная школа, созданная О.С. Гребенюком, объединила не только преподавателей и аспирантов кафедры педагогики и психологии РГУ им. И. Канта, которой он руководил с 1988 по 2003 годы, но и многих педагогов других образовательных учреждений. Только на этой немногочисленной кафедре (12 человек преподавателей и столько же аспирантов) кандидатские диссертации по проблемам индивидуальности школьника и студента, проблемам формирования и развития индивидуальности субъектов педагогического процесса защитили (с 1995 г. По 2003 г.) около 60 человек.

Научная школа не может существовать не только без научных исследований, но и без обсуждения полученных при этом теоретических и практических результатов. Наиболее важными мероприятиями с момента зарождения коллектива единомышленников по проблемам педагогики индивидуальности стали мероприятия в рамках двух проектов (авторы – доктора педагогических наук О.С. и Т.Б. Гребенюки), получивших поддержку Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) – Россия в Калининградском государственном университете (2002 г.):

- проект по теме «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности»;
- проект «Международная научно-практическая конференция «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы».

В проекте отмечалось, что становление открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности становится возможным потому, что отдельные положения и концепция в целом получили развитие в диссертационных исследованиях (около 50), в научных публикациях (несколько сотен). Таким образом, сложилась достаточная теоретическая база, включающая различные аспекты (управленческий, педагогический, методический и др.). Научную школу по данному направлению составляют преподаватели Калининградского госуниверситета и технического университета, работники Управления образования Калининградской области, учителя и директора школ города и области. Благодаря этому можно сказать, что идеи педагогики индивидуальности внедряются в практику образования, что способствует становлению открытого образовательного пространства в регионе. Однако это внедрение не носит массового характера, является точечным, а потому пока не обеспечивает должный эффект.

Что особенного должно быть в таком пространстве, чтобы обеспечить развитие целостной психики человека?

Нам представляется, что система образования в регионе должна действовать на основе единых целей и системы задач, направленных на реализацию идей педагогики индивидуальности. Данное педагогическое направление делает акцент на развитии психических свойств и качеств (в единстве с социальными) всех участников педагогического процесса – учащегося, директора, учителя, практического психолога и др. Кратко можно сказать, что для развития индивидуальности учащегося всем, кто занимается образованием, надо тоже развивать собственную индивидуальность. Если удастся обеспечить становление индивидуальности всех педагогов, которые, в свою очередь, будут стремиться к развитию индивидуальности каждого учащегося, то можно будет считать, что система образования приобретет гибкость, станет открытой в плане взаимопонимания важности развития психики человека.. Этот критерий, разумеется, не является единственным, но он дополняет представление об открытой системе образования как только такой, которая гибко перестраивается на основе инновационных процессов.

В данном диалектическом соотношении индивидуальностей обучающихся и обучающихся заложен механизм управления развитием индивидуальности: так, если директор школы будет осознанно стремиться к совершенствованию у себя нужных психических свойств и качеств, то он заведомо будет заботиться о развитии индивидуальности своих подчиненных. Отсюда важно сложить у руководителей образовательных учреждений ясное представление о современном понятии «индивидуальность» и значимости развития индивидуальности как одной из педагогических целей. К сожалению, до сих пор современный директор школы, несмотря на новый гуманистический подход к педагогическому процессу, сложившийся в последнее десятилетие в нашем обществе, традиционно ориентируется в своей деятельности главным образом на конечный результат, определенный государственным стандартом образования. Таким результатом являются знания и умения по предметам. В то же время данный документ, призванный реализовать интересы, потребности и возможности каждого учащегося, не отражает в полной мере направленность деятельности педагогов на развитие психических, природных возможностей, способностей школьника не только познавать и усваивать окружающее, но и себя самого, способностей реализовать себя в учебной и других видах деятельности.

Отсюда возникает проблема: как помочь руководителю образовательного учреждения в том, чтобы школа действовала как открытая образовательная система, т.е. чтобы на основе идеи формирования индивидуальности каждого учащегося все педагоги взаимодействовали друг с другом, обогащая, дополняя, усиливая развивающую направленность собственной деятельности и деятельности своих коллег. В этом заключается еще одна из характерных особенностей открытой образовательной системы. Каждый педагог должен стремиться к объединению своих усилий по развитию индиви-

дуальности учащихся с усилиями своих коллег, делая открытыми свои подходы, способы, находки и др., так как именно интеграция отдельных процессов делает общий результат более качественным, обеспечивает его целостность.

Возможности в реализации представленного выше замысла, решении поставленных вопросов мы связываем с изменением, перестраиванием профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения. Профессиональная позиция – это сложное комплексное явление, включающее интересы, мотивы, цели, ценности работника. Какое место в профессиональной позиции директора школы занимает индивидуальность человека? Какое значение он придает развитию психических свойств и качеств учащегося, учителя и др.? Эти и другие, связанные с ними вопросы, а главные ответы на них – могут показать, насколько легко или трудно директору сделать их собственными проблемами и в личном, и в профессиональном плане. Думаем, что диагностика профессиональной позиции руководителя в названном аспекте позволила бы уточнить наши представления и указать на те направления в работе с директорами, которые требуются для обеспечения открытой системы образования. Данное – диагностическое – направление представляет собой один из аспектов деятельности, предусмотренной проектом «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности».

Важной особенностью становления открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности является развитие такой позиции педагога, для которой характерны глубокое проникновение в суть индивидуальности (что требует ухода от стереотипа в понимании индивидуальности только как высшей степени развития личности), осознание психологических основ учебно-воспитательного процесса как важнейшего условия становления индивидуальности учащегося (что также уводит от стереотипа во взглядах на обучение и воспитание). Отсюда важно перевести представление педагога о педагогическом процессе с уровня «знаниевого» на уровень психологизации, который обеспечивает, прежде всего, развитие психики ребенка, а уже затем знания и умения по предмету, развитие личностных свойств и качеств.

Еще сильно традиционное представление у учителя-предметника о том, что основная цель обучения – это знания и умения. Педагогический процесс в таком случае носит строго методический характер, выражающийся в направленности на отбор и конструирование содержания учебного материала, выбор способов преподавания, способов контроля и др. Развитие мотивов учения, учебной деятельности, эмоций и чувств, волевых качеств и других сфер индивидуальности относится, как правило, к сопутствующей стороне обучения, само собой разумеющейся. В результате процесс развития психической основы усвоения знаний не представляет собой специальной задачи учителя. И, несмотря на то, что в начальной школе обучение

приобретает все более развивающий характер, проблема развития остается проблемой актуальной для всех ступеней образования. Дело в том, что, во-первых, психика человека развивается достаточно эффективно при определенных условиях и, во-вторых, в разные возрастные периоды развитие осуществляется по тем или иным направлениям (развиваются разные психические функции). Следовательно, пока ребенок находится в благоприятных для развития условиях – в условиях школьного обучения – важно обеспечить всестороннее воздействие на все сферы его индивидуальности. Именно на все, а не только на интеллектуальную, мотивационную и волевою, как это принято считать. Отсюда возникает важность повышения квалификации педагога за счет перестраивания его профессиональной позиции, в которой должны четкое место занять представления о психологическом аспекте педагогического процесса, обеспечивающего формирование целостной индивидуальности школьника. Учителю важно сложить представление о тех способах, приемах, которые позволяют реализовать психологические закономерности развития индивидуальности, выработать собственную позицию на этот счет, предпринять что-то для совершенствования собственной индивидуальности. В связи с этим необходима система мероприятий, направленных на овладение педагогами основными положениями педагогики индивидуальности.

Прежде всего, необходимо четко определить психологическую характеристику человека, которая получила название «индивидуальность», разобраться в ее сути, в той роли, которую играют психические процессы в жизни человека, в его обучении, воспитании, в также в связях психологических и социальных характеристик человека. Понятие «личность» сегодня представляется настолько огромным по содержанию свойств и качеств (более 1500), что целесообразно отграничить социальные от психологических (хотя бы условно) и попытаться установить, что школа может реально изменить в лучшую сторону. Понятие «индивидуальность» отражает психологический аспект индивида, с его помощью четче прослеживается тот результат, который обеспечивает развивающая функция педагогического процесса, а именно, уровень развития мышления, памяти, способностей, умений, чувств, рефлексии, самооценки и др., без чего невозможно усвоение знаний, норм, ценностей, социального опыта. Если педагог мысленно будет ориентироваться в своей деятельности на эти параметры развития школьника (а не только на знания и умения по предмету), то будет действовать в направлении развития индивидуальности каждого ребенка.

Каждое психическое свойство требует особых условий для своего совершенствования, своих вопросов, заданий и других приемов педагогической деятельности. Насколько осведомлен педагог в этом? Знает ли он, какими функциями обладают те или иные приемы деятельности, развитию каких свойств и качеств психики они способствуют? Традиционная методика преподавания (и многие современные технологии обучения и воспитания)

не анализируют эту сторону проблемы. С другой стороны, есть комплексные способы деятельности, воздействующие целостно на индивидуальность ребенка. Какими из них современный учитель владеет и какие сознательно применяет? На все поставленные здесь вопросы важно получить ответы от практических работников, чтобы выработать систему мероприятий по повышению их профессиональной квалификации, помочь решению проблемы развития собственной индивидуальности, а также спланировать публикации научно-методических материалов в помощь педагогам.

Отдельно следует остановиться на таком важном вопросе в реализации идей педагогики индивидуальности и становлении открытой образовательной системы, как взаимодействие педагогов всех рангов – учителей разных ступеней образования, классных воспитателей, школьных практических психологов, социальных педагогов и др. Школьные учителя давно решают проблему преемственности и достигают значительных успехов в этом. Однако решение этой проблемы пока ограничивается в основном содержанием образования и методикой преподавания на разных ступенях. С точки зрения педагогики индивидуальности важным представляется обеспечение преемственности в формировании и развитии психических свойств и качеств с учетом возраста и достижений учащихся, с учетом возможностей содержания учебных предметов, стиля деятельности учителей. Немаловажную роль в обеспечении преемственности в развитии индивидуальности каждого ребенка может сыграть практический психолог и социальный педагог. Для этого необходимо определить механизм их взаимодействия с учителями и классными воспитателями. Обычно психолог школы выполняет диагностическую и коррекционную функции (проводит тестирование и развивающие занятия с учащимися, причем тестированию подлежат главным образом познавательные процессы и коррекционные занятия посвящаются развитию мыслительных операций, внимания, памяти и др.). Этим обычно и ограничивается деятельность психолога в школе. Его помощь учителю в лучшем случае заключается в информировании о результатах диагностики. В то же время учитель имеет возможность своими педагогическими средствами способствовать развитию (коррекции) индивидуальности школьника. А для этого необходимо не только владеть данными о развитии у ребенка тех или иных психических свойств. Важно согласовать, скоординировать действия психолога и учителя по отношению отдельного ребенка с тем, чтобы совместные усилия привели к более быстрому и лучшему результату.

Становление открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности представляется как длительный, планомерный процесс, требующий работы с педагогами всех рангов в форме повышения квалификации на теоретическом уровне (лекции, семинары и пр.), на практическом уровне (обмен опытом, проведение учебно-воспитательных мероприятий, тренингов и др.), на научно-методическом уровне (разработка концепций,

планов, тематики мероприятий, пакета управленческой документации, материалов мониторингов и пр., их публикации).

Научно-методическое направление в деятельности педагогов всех рангов играет огромную роль независимо от решаемой в коллективе проблемы. Проблема формирования индивидуальности не может быть успешно решена без участия в этом процессе каждого педагога. Это объясняется сутью самого явления – индивидуальность настолько сложна и всеобъемлюща, что одному учителю не под силу решить эту проблему, необходимы коллективные усилия. Каждый педагог действует своими способами, средствами, отражающими и специфику учебного предмета, который он преподаёт, и особенности преподавания, обусловленные индивидуальным стилем педагогической деятельности. Поэтому важно определить сочетание всех возможных способов и приемов, эффективно реализующих закономерности психического развития. Какие приемы особенно эффективны для воздействия на сферу саморегуляции? А какие – на сферу эмоциональную? Что особенного может быть в технологии формирования индивидуальности школьника? Ответов на эти вопросы ни теория, ни практика еще не накопили. Поэтому так важно, интересно было бы эти вопросы сделать научной проблемой и организовать исследование в этом направлении силами практических работников и ученых. Думается, что разработка тематики научно-методических исследований, выполненная в рамках научно-методической школы, могла бы положить начало одному из новых направлений в деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения.

Основные цели и задачи проекта были направлены на становление открытой образовательной системы в регионе на основе инновационных педагогических движений; развитие образовательных инициатив; признание идей педагогики индивидуальности практическими работниками системы образования Калининградской области и на этой основе обеспечение дальнейшего развития этих идей в научно-методической деятельности педагогов региона и др. Проект предусматривал проведение научно-методической школы для руководителей образовательных учреждений и педагогов. Общий замысел проекта таков:

- важно выработать взаимопонимание по вопросам педагогики индивидуальности и проблеме становления открытой образовательной системы *с руководителями* образовательных учреждений.
- необходимо выработать представление о решении названных проблем *у педагогов разных специальностей* – учителей-предметников, классных воспитателей, школьных психологов, социальных педагогов, валеологов.

Научно-методическая школа включала ряд активных семинаров, показательные фрагменты деятельности педагогических коллективов и отдельных педагогов, круглые столы, завершающие каждый семинар. В семинарах

принимали участие гости – руководители научных и учебных заведений ряда городов России.

Для руководителей образовательных учреждений и педагогов были подготовлены и опубликованы:

- *научно-методическое пособие «Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области»,*
- *методические рекомендации «Подготовка педагогов и руководителей школ к реализации идей педагогики индивидуальности»,*
- *сборник докладов (материалы круглого стола) «Механизмы становления открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности».*

Научно-методическая школа оказала влияние на деятельность руководителей и педагогов школ. Это выразилось в организации ряда семинаров участниками этой школы в своих учреждениях - в школах №4, №47 г. Калининграда, в Гастелловской школе Славского района и др.

В целом мероприятия в рамках проектов показали следующее:

1. У участников научно-методической школы сформировано достаточно четкое понимание того, что становление открытой образовательной системы возможно на конкретной научной основе. Педагогика индивидуальности, как убедились педагоги, является не только такой научной базой, но и отвечает их профессиональным потребностям, созвучна их представлениям о модернизации образовательных процессов.
2. Выработано общее решение о том, чтобы продолжать начатую в научно-методической школе работу по реализации идей педагогики индивидуальности на всех уровнях – в образовательных учреждениях, в деятельности кафедр педагогики и психологии госуниверситета, института повышения квалификации и других звеньях системы образования региона.
3. Определены важнейшие направления и механизмы становления открытой образовательной системы в Калининградской области: инновационные процессы в педагогической и управленческой деятельности; интеграция научной и методической деятельности педагогов в рамках одного образовательного учреждения, образовательных учреждений района, города и области; исследовательская деятельность педагогов и руководителей по решению актуальных проблем образования и др.
4. Определены проблемы и перспективы поисков новых педагогических средств и технологий, реализующих идеи педагогики индивидуальности.

Научная школа по педагогике индивидуальности не ограничивается рамками Калининградского региона. Последователи концептуальных идей О.С. Гребенюка воплощают их, развивают и претворяют в жизнь в других

регионах России (Татарстан, Волгоградская, Костромская, Ярославская области, Омск, Санкт-Петербург), городах Белоруси (Минск) и Польши (Ольштын, Плоцк, Гданьск, Щецин). В связи с этим, на наш взгляд, можно предложить для характеристики научной школы такой параметр, как наличие научной династии. Многие кандидаты наук, защитившиеся по проблемам педагогики индивидуальности, сегодня сами осуществляют руководство диссертационными исследованиями аспирантов и соискателей, готовят своих последователей и достойную смену. Научная династия – это показатель глубины, содержательности и перспективности научных идей и положений, верности и убежденности последователей в этом.

Важным обстоятельством для развития научной школы выступает интеграция авторской концепции, благодаря которой основана и функционирует научная школа, и других научных взглядов и подходов, выработанных другими учеными. Данное направление позволяет обогащать научную школу новыми аспектами исследований и привлекать дополнительные исследовательские силы. Так, сегодня можно отметить такой этап в развитии педагогики индивидуальности, который характеризуется интеграцией ее основных положений с другими современными концепциями и научными подходами (вероятностный, акмеологический, андрагогический, компетентностный и др.).

Обобщая сказанное, отметим основные факторы развития научной Школы Педагогики Индивидуальности: наличие концепции, имеющей фундаментальный характер; наличие коллектива учеников - единомышленников и последователей; научное руководство автором концепции исследованиями учеников; династия исследователей и научных руководителей в рамках научной школы; интеграция научных концепций, теорий, подходов.

Педагогика индивидуальности, безусловно, играет огромную роль в развитии педагогической сферы Калининградского региона (и не только). Она выполнила и продолжает выполнять прогностическую функцию, ориентирующую педагогическую общественность на обеспечение условий для развития индивидуальности всех субъектов педагогического процесса как главной ценности в образовании.

Вопросы для самопроверки:

1. Что понимается под научной школой?
2. Приведите примеры научных школ по педагогике. Охарактеризуйте их.
3. Что характерно для статуса научной школы?
4. Что, по-вашему, играет важнейшую роль в становлении и развитии научной педагогической школы?

ПРАКТИКУМ ПО ПЕДАГОГИКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Семинарские и практические занятия

Индивидуальность как психологическая и педагогическая характеристика человека

Семинар

Тема: Индивидуальность человека как педагогическое и психологическое понятие.

План

1. Проблема индивидуальности человека в трудах ведущих отечественных психологов.
2. Индивидуальность человека как предмет философии.
3. Современные взгляды на понятие «индивидуальность человека».

Вопросы для обсуждения:

1. Почему понятие «индивидуальность» стало одним из центров внимания гуманистических наук?
2. Чем отличаются взгляды ученых на сущность индивидуальности?
3. Что особенного в понимании индивидуальности как педагогического явления?

Формирование индивидуальности студента как цель деятельности педагога

Семинарско-практическое занятие

Тема: Психологическая и педагогическая диагностика индивидуальности.

План

1. Психологическая диагностика индивидуальности студента.
2. Педагогическая диагностика индивидуальности студента.
3. Обсуждение результатов диагностики индивидуальности (отдельных сфер, компонентов).

На первом по учебному плану занятии студенты получают задание провести обследование психических свойств и качеств своих сверстников-студентов. На занятие они должны принести результаты этого задания.

Учебная конференция

Тема: **Программа развития индивидуальности учащегося.**

План

1. Студенты предварительно получают задание разработать программу развития индивидуальности конкретного обучающегося на основе диагностики его сфер психики.
2. На конференции каждый студент представляет сначала программу диагностики, результаты, выводы по этим результатам, а затем свою программу индивидуального развития обследуемого. При этом в докладе обязательно должно быть дано обоснование как диагностической программы, так и развивающей.

Семинарско-практическое занятие

Тема: **Деятельность педагога по развитию индивидуальности студента в процессе обучения**

План

1. Современные подходы к формированию индивидуальности субъектов педагогического процесса.
2. Анализ фрагмента занятия с целью определения деятельности по развитию индивидуальности студента (по видеозаписи).

Вопросы для обсуждения:

1. Какие действия педагога были направлены на активное функционирование сфер индивидуальности?
2. Какие методы, приемы и средства, использованные на занятии, способствовали развитию индивидуальности?
3. Что способствовало развитию конкретной сферы, свойства, качества?

Индивидуальность педагога как предмет самопознания и саморазвития

Семинарско-практическое занятие

Тема: **Индивидуальность педагога.**

План

1. Индивидуальность педагога как фактор развития индивидуальности студента.
2. Профессиональные особенности индивидуальности педагога.
3. Самодиагностика профессионально важных качеств педагога по сферам индивидуальности (см. ниже предлагаемую карту).

Карта «Самооценка индивидуальности педагога»

Уважаемый коллега! Выберите, пожалуйста, и отметьте кружочком то количество баллов, которым Вы оцениваете развитие у себя того или иного качества

Интеллектуальная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Педагогическое мышление (способность анализировать педагогические ситуации, уметь их создавать и разрешать)	1 2 3 4 5 6 7
креативность как способность к созиданию, а также действию в ситуации неопределенности и дефицита информации;	1 2 3 4 5 6 7
педагогическая эрудиция,	1 2 3 4 5 6 7
педагогическая интуиция,	1 2 3 4 5 6 7
педагогическая импровизация,	1 2 3 4 5 6 7
педагогическая наблюдательность, зоркость, слух;	1 2 3 4 5 6 7
педагогическое предвидение, прогнозирование	1 2 3 4 5 6 7
педагогическое воображение,	1 2 3 4 5 6 7
саногенное (оптимистическое) мышление,	1 2 3 4 5 6 7
избирательно-психологическая память (на учебную и другую информацию, на лица, имена учащихся и др.)	1 2 3 4 5 6 7
педагогическое внимание (способность удерживать в поле зрения большое количество объектов, целенаправленность, устойчивость)	1 2 3 4 5 6 7
логичность, живость, четкость, ясность, правильность, доступность речи	1 2 3 4 5 6 7

Мотивационная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Педагогическое целеполагание,	1 2 3 4 5 6 7
мотивы достижения в профессиональной сфере,	1 2 3 4 5 6 7
стремление к установлению позитивных взаимоотношений;	1 2 3 4 5 6 7
стремление к педагогическому сотрудничеству	1 2 3 4 5 6 7
стремление к профессиональному самосовершенствованию и самореализации, повышению педагогического мастерства	1 2 3 4 5 6 7
стремление к саморазвитию своей индивидуальности, совершенствованию профессионально значимых качеств	1 2 3 4 5 6 7
направленность на инновационную деятельность	1 2 3 4 5 6 7
Потребность в самовыражении (в педагогической деятельности)	1 2 3 4 5 6 7
стремление к получению удовлетворения от самого процесса и результата педагогического труда	1 2 3 4 5 6 7

Установка на гуманистические ценности педагогической деятельности	1 2 3 4 5 6 7
Ориентация на развитие толерантности	1 2 3 4 5 6 7
Стремление к развитию индивидуальности учащихся	1 2 3 4 5 6 7

Эмоциональная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Адекватная педагогическая самооценка,	1 2 3 4 5 6 7
Педагогическая эмпатия,	1 2 3 4 5 6 7
Эмоциональная привлекательность	1 2 3 4 5 6 7
открытость	1 2 3 4 5 6 7
Способность к эмоциональному переключению (гибкость эмоциональных реакций)	1 2 3 4 5 6 7
стрессоустойчивость;	1 2 3 4 5 6 7
отсутствие тревожности и страха;	1 2 3 4 5 6 7

Волевая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Педагогическая, целеустремленность	1 2 3 4 5 6 7
способность преодолевать внутренние противоречия и внешние препятствия	1 2 3 4 5 6 7
способность защищать свои профессиональные взгляды (бойцовские качества)	1 2 3 4 5 6 7
Терпение и владение собой в педагогической деятельности	1 2 3 4 5 6 7
Настойчивость в достижении педагогической цели	1 2 3 4 5 6 7
Решительность, собранность, работоспособность	1 2 3 4 5 6 7
Умение при необходимости мобилизовать свои индивидуальные, личностные и профессиональные ресурсы	1 2 3 4 5 6 7

Предметно-практическая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Умения осуществлять педагогическую диагностику	1 2 3 4 5 6 7
Умения дидактические	1 2 3 4 5 6 7
Умения воспитательной работы	1 2 3 4 5 6 7
Умения научно-методической работы	1 2 3 4 5 6 7
Умения работать с родителями учащихся	1 2 3 4 5 6 7
Умения сотрудничать с коллегами	1 2 3 4 5 6 7
Умения общаться с коллегами, учащимися и их родителями	1 2 3 4 5 6 7
Умения осуществить презентацию своих достижений	1 2 3 4 5 6 7
профессиональное этическое поведение	1 2 3 4 5 6 7

Умения работать над собой, заниматься самосовершенствованием	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

Сфера саморегуляции

Профессионально важные компоненты	Баллы
Педагогическая находчивость,	1 2 3 4 5 6 7
умение регулировать свою профессиональную деятельность,	1 2 3 4 5 6 7
умения регулировать свои психические состояния (эмоциональные, волевые, интеллектуальные и др.)	1 2 3 4 5 6 7
умения регулировать взаимоотношения с коллегами, с учащимися и их родителями	1 2 3 4 5 6 7
умение осуществлять самооценку, определять свои достоинства и недостатки	1 2 3 4 5 6 7
умение осуществлять рефлексивные процессы	1 2 3 4 5 6 7

Экзистенциальная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Педагогическая рефлексия (способность оценить свою позицию в педагогической ситуации)	1 2 3 4 5 6 7
педагогический оптимизм (вера в свои возможности как педагога, вера в возможности учащихся)	1 2 3 4 5 6 7
педагогическое самосознание (способность сознавать свои мысли, действия, поступки в педагогических ситуациях, направленность на самосовершенствование в педагогической деятельности)	1 2 3 4 5 6 7
психологическая автономность как самостоятельность, ответственность и самоуправляемость, субъектность педагогической деятельности	1 2 3 4 5 6 7
наличие «Я-концепции», выражающей профессиональную позицию, свобода и уверенность в своей педагогической позиции,	1 2 3 4 5 6 7
видение смысла педагогической деятельности (наличие профессиональных ценностей)	1 2 3 4 5 6 7
видение учащегося как одной из ценностей общества и наличие в качестве одной из важнейших целей педагогической деятельности формирование индивидуальности и личности ребенка в единстве	1 2 3 4 5 6 7

По результатам самодиагностики студенты составляют наглядный «профиль индивидуальности педагога» и письменно намечают программу саморазвития индивидуальности.

Научные исследования по проблемам индивидуальности человека и ее формирования и развития

Семинар

Тема: Диссертационные исследования по проблемам педагогики индивидуальности.

План

1. Обзор диссертаций по индивидуальности как педагогической категории.
2. Обзор диссертаций по различным аспектам проблемы формирования индивидуальности учащегося (на различных ступенях образования).
3. Обзор диссертаций по проблемам развития индивидуальности педагога и педагогического коллектива.

Зарубежный опыт научных исследований в области индивидуальности человека

Семинар

Тема: Достижения зарубежных ученых в области научных исследований проблемы формирования индивидуальности человека

План

1. Анализ авторских школ М. Монтессори, Вальдорфской и др.
2. Современные исследования в Польше, Германии и др. странах.

Собственные микроисследования индивидуальности человека

Учебная конференция

Магистранты задолго до этого занятия получают задание провести микроисследования по отдельным аспектам проблемы индивидуальности студента или педагога. На этом занятии они выступают с докладами по результатам своих исследований.

Организация самостоятельной работы

- конспектирование литературных источников по проблемам формирования индивидуальности учащихся и развитию индивидуальности педагога;
- анализ документации ВУЗа в изучаемом аспекте;
- участие в деловых играх;

- подготовка докладов и сообщений для семинаров;
- участие в дискуссиях;
- наблюдение и анализ педагогической деятельности по развитию индивидуальности детей школьного и студенческого возраста;
- участие в диагностических процедурах (самооценка развития собственной индивидуальности, тестирование детей);
- составление программы саморазвития индивидуальности;
- разработка и публичная защита собственных проектов по развитию индивидуальности в педагогическом процессе.

Темы для самостоятельной работы

1. Проявление индивидуальности педагога в практической деятельности.
2. Индивидуальность и личность педагога.
3. Опыт развития мотивационной и др. сфер обучающегося (Работа с педагогической периодической печатью).
4. Экзистенциальная сфера педагога-мастера: педагогическая характеристика.
5. Педагогические средства развития сферы саморегуляции у школьников и студентов.
6. Методические рекомендации студентам по саморазвитию индивидуальности.
7. Аналитический обзор научных источников по педагогике индивидуальности (научные статьи в журналах, тезисы докладов на конференциях, авторефераты диссертаций и др.).
8. Анализ документов об образовании (Закон РФ, госстандарты и др.) в аспекте педагогики индивидуальности.
9. Разработка схемы наблюдения и анализа учебного занятия с точки зрения педагогики индивидуальности.
10. Составление глоссария по педагогике индивидуальности.

Литература

1. Ахлибинский Б.В. Диалектика как основа интеграции научного знания. Л., 1984. - 160 с.
2. Баздырев К.А. Рынок и жизненные планы студентов (некоторые результаты исследования ценностных ориентаций студентов МГУ им. М.В. Ломоносова) //Вестник московского университета. Сер.6. Экономика. –1998. №1. - С. 93-101.
3. Бандурина И.А. Научная школа как среда развития этических ценностей научной молодежи в эпоху глобализации. Автореф. к.п.н. 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2012. – 25с.
4. Беляев А. Что мешает студенту учиться? //Высшее образование в России. – 1998. - №3. – С. 64-67.
5. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы: история и прогноз //Магистр. - 1992. - № 9. - С. 12-15.
6. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования //Педагогика. 1997. № 4. - С. 66-72.
7. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. -С.11-17.
8. Бондаревская Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания //Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. Тр. /Под ред.Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волго-град: Перемена, 2004. – 420 с. – С. 3-16.
9. Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема //Высшее образование в России. – 1996. - №2. – С. 65-68.
10. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология: Психология развития творческой личности взрослого человека. – В 2-х томах. - Минск, 1998.
11. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. - М., 1995. – 112 с.
12. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии / Ю.А. Гагин. – СПб, 1998. – 180 с.
13. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения //Психологический журнал. Том 15. – 1994. - №3. – С. 131-135.
14. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т./ Г. Гегель. - М., 1977. – 74 с.
15. Горчакова В.Г. Формула профессионализма. – Челябинск, 1997. – 123 с.
16. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. О концепции педагогики индивидуальности // Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе: сб. науч. статей / науч. ред. О.С. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. - 103 с.

17. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во КГУ, 2000. – 572 с .
18. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: курс лекций. - 2-е изд. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. - 94 с.
19. Гребенюк О.С. Проблемы развития индивидуальности и воспитания личности // Развитие личности и формирование индивидуальности: сб. материалов. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996. – 316 с. - С.39-42
20. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения: учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
21. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения// Высшее образование в России.- 2004-№ 1-С.....
22. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение: Педагогика и психология. - М. 1987.- № 4.- 76 с.
23. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М., 1987. – 160 с.
24. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Сов. Пед. 1997, №5. – С. 3-16.
25. Змеев С. Наука XXI века //Высшее образование в России. - 1998.-№ 2. - С. 76-79.
26. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984. - 144 с.
27. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Лаудис. - М., 1994. - 203 с.
28. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974. - 328 с.
29. Кант И. Критика чистого разума. – М., 1994
30. Кант И. О педагогике. //Трактаты и письма. – М., 1980. - С.445-504
31. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). – Рига, 1995. – 176 с.
32. Колесникова И.А. Воспитательный потенциал научно-педагогических школ //Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. Тр. /Под ред.Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – 420 с. – С. 340-347.
33. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994.
34. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. - 1986. - №2.
35. Левина М.М. Образование как гуманитарная ценность в современной культуре/Общество, образование, человек: сборник тезисов. Ярославль, 1998. – Ч.1. – С. 84.
36. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. – 308 с.

37. Маркова А.К., Никонова А.Д. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя //Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 43-48.
38. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991. – 287 с.
39. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-н/Д, 1998. – 544 с.
40. Педагогическое образование для XXI века. – М., 1994. – 186 с.
41. Психология: Словарь Под Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990.
42. Регуш Л.А. Тренинг педагогической наблюдательности //Вопросы психологии, 1988. - №3. – С. 86-92.
43. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. –М., 1998. – 496 с.
44. Рукавишникова Н.Г., Заверткина Е.Г. Динамика ценностных ориентаций студентов педагогического вуза //Ярославский педагогический вестник. - 1997. - №3. – С. 54-57.
45. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-педагогических комплексов (вопросы теории). - Волгоград: Перемена, 1997.-166 с.
46. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997. - 224 с.
47. Сумерки богов / Ф. Ницше, Ф. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.-П. Сартр. - М.: Политиздат, 1990.-398с.
48. Утенков В.М., Овсянников В.И.. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза //Педагогика –1998. - №5 – С. 70-72.
49. Философский словарь Под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд. – М.: Политиздат, 1991.
50. Шадриков В.Д., Дружинин В.Н. Системный подход к измерению способностей //Диагностика профессиональных и познавательных способностей /Под ред. В.Д. Шадрикова, В. Н. Дружинина.- М.: ИП АН, 1988. - С. 5-27.

Список диссертаций по педагогике индивидуальности (хронологический)

а) подготовленные в научной школе проф. О.С. Гребенюка

1. **Ибрагимов Гусейн Ибрагимович** (Хасавюрт). Воспитание мотивации учения учащихся сельских ПТУ методами проблемно-развивающего обучения. (1983)
2. **Чокля Михаил Александрович** (Кишинев). Воспитание мотивации труда у учащихся средних профтехучилищ. (1984)
3. **Московская Ирина Владимировна** (Самара). Формирование мотивов учения на уроке иностранного языка в среднем ПТУ. (1984)
4. **Сабиров Наиль Шакирович** (Казань). Формирование профессионально значимых знаний и умений на основе взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся. (1986)
5. **Мамиев Дурды Мамиевич** (Ашхабад). Руководство деятельностью инженерно-педагогического коллектива среднего ПТУ по формированию у учащихся мотивации учения и труда. (1988).
6. **Лушникова Елена Евгеньевна** (Калининград). Дидактические условия формирования мотивации достижения и мотивации аффилиации у старших школьников. (1995)
7. **Даниленкова Галия Галиевна** (Калининград). Формирование учебной деятельности студентов на лекциях по педагогике. (1995)
8. **Самсонова Надежда Владиславовна** (Калининград). Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов. (1995)
9. **Ковалева Наталья Васильевна** (Калининград). Дидактические условия подготовки студентов к формированию индивидуальности младшего школьника. (1995)
10. **Копылова О.В.** (Калининград). Влияние индивидуализации обучения на формирование познавательной самостоятельности способных младших школьников. (1997)
11. **Корсакова Галина Григорьевна** (Калининград). Формирование учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку. (1997)
12. **Белова Галина Николаевна** (Калининград). Психолого-педагогические условия формирования интеллектуальных умений у младших школьников. (1998 г.)

13. **Матова Елена Львовна** (Калининград). Формирование учебной деятельности младшего школьника на основе решения вероятностных педагогических задач. (1998)
14. **Сухачева Ирина Петровна** (Черняховск). Формирование учебной этической деятельности студентов-будущих педагогов. (1998)
15. **Гончар Мария Валерьевна** (Калининград). Андрагогические условия развития компетентности учителя в формировании индивидуальности школьников. (1999)
16. **Назаретова Ася Владимировна** (Калининград). Учебный материал предметов естественно-математического цикла как средство развития креативного мышления школьников. (1999)
17. **Прошкина Анна Вадимовна** (Калининград). Педагогические условия формирования способности младшего подростка управлять своим вниманием. (1999)
18. **Суслина Анжела Анатольевна** (Калининград). Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза. (1999)
19. **Шпилевая Светлана Геннадьевна** (Калининград). Формирование готовности студентов к реализации интегрированного обучения в начальной школе (1999)
20. **Горохова Вера Леонидовна** (Ярославль). Педагогические условия формирования эмоциональной сферы старшеклассников в учебной деятельности. (1999)
21. **Анчуков Сергей Васильевич** (Калининград). Художественное творчество как фактор развития индивидуальности и воспитания личности школьника. (2000 г.)
22. **Гершкович Наталья Анатольевна** (Калининград). Технология мониторинга индивидуальности школьника. (2000 г.)
23. **Гребенюк Татьяна Борисовна** (Калининград). Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки (докторская диссертация). (2000 г.)
24. **Безуглая Татьяна Искандаровна**. Психолого-педагогические условия обеспечения психологического здоровья детей при подготовке к обучению в школе - 13.00.01 (2000 г.);
25. **Грошева Лариса Валерьевна** (Калининград). Влияние учебного сотрудничества студентов на развитие учебных умений как компонента предметно-практической сферы. (2000 г.)
26. **Даниленков Андрей Анатольевич** (Калининград). Педагогические условия формирования мотивации поведения у подростков-правонарушителей. (2000 г.)
27. **Клячин Святослав Петрович** (Калининград). Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом. (2000)

- 28. Кочановская Елена Васильевна** (Калининград). Формирование познавательной самостоятельности у школьников. (2000)
- 29. Чаюскас Максим Еугенияус** (Калининград). Формирование учебной инновационной деятельности студентов будущих педагогов. (2000)
- 30. Борисова Людмила Гордеевна** (Калининград). Педагогические условия формирования стиля учебной деятельности школьника. (2001 г.)
- 31. Пантюшин Олег Анатольевич** (Калининград). Формирование волевой сферы индивидуальности студента в процессе овладения навыками иноязычной речевой деятельности в техническом вузе. (2001)
- 32. Тамарский Григорий Сергеевич** (Калининград). Организационно-педагогические условия формирования индивидуальности школьников с задержкой психического развития в общеобразовательной школе. (2001 г.)
- 33. Трохимец Айна Владиславовна** (Калининград). Становление и реализация идей педагогики индивидуальности в системе высшего образования. (2001 г.)
- 34. Шершнева Анжела Владимировна** (Калининград). Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы. (2001)
- 35. Алексеева Фаина Сергеевна** (Калининград). Формирование эмоциональной сферы студента-будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. (2002 г.)
- 36. Линевич Людмила Викторовна** (Калининград). Андрагогический подход к обучению студентов вузе. (2002)
- 37. Локша Оксана Михайловна** (Калининград). Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения. (2002 г.)
- 38. Морозли Ирина Борисовна** (Калининград). Педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка. (2002)
- 39. Мацкевич Халина** (Польша - Кострома). Подготовка педагога к социальному воспитанию умственно отсталых детей. (2003 г.)
- 40. Петрова Людмила Александровна** (Калининград). Педагогические условия формирования экзистенциальной сферы студентов в процессе обучения иностранному языку. (2003)
- 41. Прасолова Юлия Анатольевна** (Калининград). Индивидуализация обучения как средство формирования компетентности школьников. (2003 г.)
- 42. Хурло Люцина** (Польша - Калининград). Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика (докторская диссертация). (2003 г.)

43. **Прозорова Марина Ивановна.** Формирование у студентов-лингвистов профессионально важных качеств переводчика в процессе профессиональной подготовки в вузе - 13.00.08 (2004 г.).
44. **Ширшова Елена Олеговна** (Калининград). Формирование индивидуальности младших школьников средствами физической культуры. (2004)
45. **Юрковская Светлана Сергеевна** (Калининград). Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку. (2004 г.).
46. **Бондаренко Элла Владимировна** (Калининград). Взаимодействие педагога и психолога по развитию индивидуальности школьника. (2005 г.).
47. **Гуров Владимир Александрович** (Калининград). Развитие мотивации педагогической деятельности педагогов дополнительного образования детей. (2005 г.)
48. **Гурова Валентина Павловна** (Калининград). Формирование мотивационной компетентности у старшеклассников в учебно-воспитательном процессе. (2005 г.)
49. **Кибыш Анатолий Иванович** (Калининград). Организационно-педагогические условия повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в воспитательной колонии. (2005 г.)
50. **Балавина (Турьева) Наталья Валентиновна** (Калининград). Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста в вузе. (2006 г.)
51. **Виговская Мария Евгеньевна** (Калининград). Формирование профессиональных коммуникативных умений у будущих учителей музыки в процессе обучения-13.00.08 (2006г.).
52. **Глотова Жанна Владимировна** (Калининград). Формирование профессиональной иноязычной компетентности у студентов-юристов в процессе обучения. (2006 г.)
53. **Журавская Елена Валерьевна** (Калининград). Формирование экзистенциальной сферы у старшеклассников в процессе обучения. (2006 г.)
54. **Односум Лариса Андреевна** (Калининград). Формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности у студентов-будущих инженеров в вузе. (2006 г.)
55. **Шеляг Дина Викторовна** (Калининград). Формирование деловых качеств у женщин – будущих менеджеров в вузе. (2006 г.)
56. **Нечаева Екатерина Аркадьевна** (Калининград). Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся. (2008 г.)

57. **Вольвач Людмила Николаевна** (Калининград). Развитие педагогического коллектива общеобразовательной школы на основе педагогики индивидуальности. (2009)
58. **Григорьева Наталья Владимировна** (Калининград). Дидактические модели формирования индивидуальности учащегося. (2009)
59. **Буянский Дмитрий Борисович** (Калининград). Индивидуализация процесса формирования гражданской компетентности у учащихся средней школы (2013).

б) подготовленные вне научной школы проф. О.С. Гребенюка

1. **Верцинская Нелли Николаевна** (Москва). Формирование индивидуальности школьника в целостном учебно-воспитательном процессе (докторская диссертация). (1991)
2. **Хлопков Юрий Георгиевич (Ростов-на-Дону)**. Условия становления личностно-профессиональной индивидуальности будущих учителей в вузе. (1996)
3. **Юмсунова Любовь Нимажаповна** (Улан-Удэ). Образовательная деятельность как средство становления индивидуальности учителя. (1999)
4. **Жубриянова Римма Николаевна**. Организация педагогического процесса по повышению качества образования учащихся школ Севера на основе развития индивидуальности ребенка: На материале начальных школ Ямало-Ненецкого автономного округа. (2001)
5. **Очкина Ирина Ивановна** (Саратов). Развитие индивидуальности учащихся общеобразовательных школ в процессе овладения иноязычной культурой: На материале изучения иностранного языка. (2003)
6. **Калугина Марина Александровна** (Челябинск). Формирование профессиональной индивидуальности будущего педагога-воспитателя: На примере работы в детском загородном санаторно-оздоровительном центре круглогодичного функционирования. (2003)
7. **Недосекина Марина Анатольевна** (Магнитогорск). Развитие индивидуальности студента под влиянием изменений социокультурной среды вуза. (2004)
8. **Нефедова Наталья Анатольевна** (Москва). Детское объединение в системе дополнительного образования в школе как средство развития индивидуальности подростков. (2006)
9. **Ходырева Елена Анатольевна (Киров)**. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде (докторская диссертация). (2006)

10. **Алексеева Надежда Анатольевна** (Псков). Индивидуальностно-ориентированный подход в воспитательной деятельности классного руководителя (2007)
11. **Иванова Инна Анатольевна** (Волгоград). Самостоятельная работа как условие развития индивидуальности студентов педагогических вузов. (2008)
12. **Баранова Екатерина Ивановна** (Псков). Моделирование комплексных форм воспитания индивидуальности детей (2012)
13. **Бурлакова Татьяна Вячеславовна** (Ярославль). Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе (докторская диссертация). (2012)