ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

При поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса), Россия

П Р О Е К Т
«СТАНОВЛЕНИЕ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В АНКЛАВНОМ РЕГИОНЕ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ»

По нашему мнению в открытой образовательной системе могут существовать разные образовательные модели, и педагоги вправе овладевать новыми профессиональными теориями, которые способствуют изменению качества педагогической и управленческой деятельности в образовании. Одной из них является концепция педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк), которая включает ряд идей – вот некоторые:

- психический мир человека (или его индивидуальность) можно представить совокупностью таких сфер, как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции;
- развитие индивидуальности школьника должно стать одной из первоочередных целей открытой образовательной системы;
- достижение этой цели требует психологизации процесса обучения и воспитания, т.е. усиления развивающей функции педагогического процесса;
- формировать и развивать индивидуальность школьника (а, следовательно, реализовать принципы открытого образовательного общества) может только педагог, обладающий достаточно развитой собственной индивидуальностью.

Предлагается проект, направленный на реформирование системы образования Калининградской области на основе идей педагогики индивидуальности. Предлагаемый проект будет способствовать росту качества профессиональной деятельности в образовании, будет шагом к построению открытой системы образования в регионе.

Цели и задачи проекта 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 включает проведение мониторинга в системе повышения квалификации педагогов и руководителей, двух семинаров и одного «круглого стола». Мониторинг предполагает отслеживание показателей профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных учреждений в области: педагогики индивидуальности.

Семинар для руководителей образовательных учреждений (40 человек) рассчитан на один день. Тема семинара: **«Проблемы реформирования управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения на основе педагогики индивидуальности».**

Тема семинара для педагогов (70 чел.), рассчитанного на три дня: **«Формирование и развитие индивидуальности школьника: инновационные подходы».** Семинар проводится на базе школ г. Калининграда, включает деловую игру, открытые уроки, обмен опытом научной деятельности педагогов.

Круглый стол (40 чел.) проводится в течение одного дня, его тема: « **Механизмы становления открытого образовательного пространства в регионе на основе идей педагогики индивидуальности».**

В семинарах принимают участие гости – руководители научных и учебных заведений ряда городов России (Санкт-Петербург, Москва, Волгоград, Казань, Ярославль).

Ожидаемые результаты проекта:

- Формирование регионального сообщества единомышленников, которые вырабатывают конструктивные предложения по решению разных проблем на этапе становления открытой образовательной системы.
- Подготовка программы внедрения идей педагогики индивидуальности в образовательную систему региона.
- Разработка механизма перехода к открытому образовательному пространству путем привлечения большого количества педагогов к созданию концепции открытой системы образования в регионе.
- Создание действующей модели целевой системы повышения квалификации педагогов и руководителей, охватывающей образовательные ресурсы вузов, разные образовательные программы.
- Создание в ходе реализации проекта предпосылок для разработки концепции открытой образовательной системы региона.
- Постановка проблем и перспективы поисков новых педагогических средств и технологий, реализующих идеи педагогики индивидуальности.

Руководитель проекта – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой педагогики начального образования Калининградского государственного университета **Гребенюк Татьяна Борисовна.**

Главный консультант проекта – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета **Гребенюк Олег Семенович.**

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ К РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Методические рекомендации

Калининград 2002

Подготовка педагогов и руководителей школ к реализации идей педагогики индивидуальности: Метод. реком. / Науч. ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во , 2002. - с.

Авторский коллектив:
д.п.н. О.С. Гребенюк,
д.п.н. Т.Б. Гребенюк,
к.п.н. Н.А. Гершкович,
к.п.н. Е.В. Шахторина,
Н.Л. Гимпель,
Ю.А. Прасолова

Рецензенты:

Печатается по решению редакционно-издательского совета Калининградского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования

В методических рекомендациях рассматривается содержание занятий (в форме деловых игр) по изучению основных положений педагогики индивидуальности, по овладению технологией формирования и развития индивидуальности педагогов и школьников. Методические рекомендации подготовлены при поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) – Россия.

© О.С. Гребенюк
© Т.Б. Гребенюк
© КИПК РО и ПК

ВВЕДЕНИЕ

При поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) – Россия в Калининградском государственном университете был создан и реализован проект по теме «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности» (авторы проекта – доктора педагогических наук О.С. и Т.Б. Гребенюки). Проект предусматривает 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, опыт проведения которой представлен в методических рекомендациях, включает ряд активных семинаров, показательные фрагменты деятельности педагогических коллективов и отдельных педагогов, круглые столы. В предлагаемых методических рекомендациях дается описание деловых игр с руководителями образовательных учреждений и педагогами (сценарии, задания, раздаточный материал и др.).

СЕМИНАР ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ

Тема: ***«Проблемы реформирования управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения на основе педагогики индивидуальности»***

План

1. Доклад о концепции педагогики индивидуальности.
2. Деловая игра.

Сценарий деловой игры

Цель деловой игры: разработать пакет документов, содержащих решение проблемы становления открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности.

Основная цель работы в группах – определить механизмы становления школы как открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности.

1 этап

Ведущий: очевидно, что любая школа не может стать открытой образовательной системой, если не предусмотреть какие-либо шаги. В нашем случае предлагается использовать для этого идеи педагогики индивидуальности. В чем заключаются эти идеи? Что собой представляет педагогика индивидуальности?

Предлагается доклад об основных положениях педагогики индивидуальности.

Ведущий: Есть ли вопросы к докладчику? …….Из сообщения ясно, что каждый человек обладает индивидуальностью, в том числе и директор школы, завуч, заместитель по воспитательной работе и др.. Всем участникам предлагается оценить уровень развития собственной индивидуальности с помощью карты ***«Самооценка индивидуальности руководителя»*** (см. ниже). На работу отводится 15 – 20 минут.

Ведущий: что дала вам самооценка? (ответы). Убедились ли вы в том. что уровень развития отдельных компонентов и отдельных сфер различен? (Да). И так обстоит дело с каждым человеком – учителем, психологом, учащимся и др.

Так, по данным специальных исследований развитие индивидуальности учителей школ г. Калининграда характеризуется тем, что эмоциональная сфера и сфера саморегуляции оказываются на более низком уровне по сравнению с другими сферами.

Какой вывод следует из этой информации? Важно обеспечить развитие слабо развитых компонентов индивидуальности. Следовательно, формирование индивидуальности – это общая важнейшая задача для всего коллектива, причем, задача, стоящая перед ***самими педагогами*** (им необходимо развивать собственную индивидуальность, поскольку каждый человек нуждается в развитии профессионально значимых свойств и качеств), и задача ***педагогической деятельности*** (поскольку в педагогическом процессе важно развивать индивидуальность каждого ребенка). Эти два направления являются важнейшими в решении проблемы формирования индивидуальности человека. Как могут решаться эти две взаимосвязанные задачи в педагогическом коллективе? И может ли решение этих задач способствовать становлению школы как открытой образовательной системы?

Вместе с тем возникает вопрос: может ли педагогика индивидуальности обеспечить становление открытой образовательной системы? Почему? Как это доказать?.

Очевидно, это зависит от того, какие управленческие действия будут осуществляться в школе. А какие действия должен осуществить директор школы и его помощники? Вам предлагается определить и сформулировать эти действия, предложить свои варианты документов, которые позволили бы обеспечить, с одной стороны, реализацию идей педагогики индивидуальности, а, с другой стороны, способствовать становлению школы как открытой образовательной системы.

Всем участникам предлагается разбиться на группы, в которых руководители школ представляли бы образовательные учреждения разных типов (школы, детские дома, воспитательные колонии, лицеи и гимназии и др.).

Задача каждой группы заключается в том, чтобы составить представление о том, как должна быть отражена проблема формирования индивидуальности педагогов и учащихся в различных школьных документах – концепции школы, плане работы школы, плане работы завуча и др.

У каждого участника семинара имеется набор схем таких документов. Обсудите в группе свои предложения и зафиксируйте свои решения в схемах с учетом конкретных условий работы.

Основная цель работы в группах – определить механизмы становления открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности. Другими словами: что особенного в деятельности руководства школой может обеспечить становление открытой образовательной системы? Как при этом должна быть реализована педагогика индивидуальности в деятельности всех членов педагогического коллектива?

2-ой этап

Работа участников семинара в группах - выполнение заданий (см. ниже).

3-ий этап

Обсуждение текущих результатов работы после выполнения каждого задания.

Лидеры групп докладывают о своих формулировках в документах, отражающих реализацию педагогики индивидуальности. Выясняется, что в них общего и чем они отличаются. Определяются наиболее верные или оптимальные варианты.

Отличия в формулировках могут быть, например, за счет отсутствия в педагогическом коллективе психолога, социолога и др., за счет разных типов школ, работающих на основе разных учебных планов, структуризации учреждения и т.д.

Общими могут быть формулировки, отражающие следующее:

- организацию учебно-воспитательного процесса, предусматривающего усиление его психологической основы (формирование индивидуальности школьника);
- организацию взаимосвязи между всеми членами педагогического коллектива в определении способов работы с учащимися, нуждающимися в оказании помощи в развитии индивидуальности;
- требования администрации школы к педагогам в процессе аттестации (в аспекте формирования собственной индивидуальности и индивидуальности учащихся);
- организацию помощи педагогам в развитии их собственной индивидуальности;
- организацию научно-методической работы по проблемам педагогики индивидуальности;
- организацию открытой рефлексивной среды (обмен опытом и самоанализ собственной деятельности, оценка и самооценка достижений в области педагогики индивидуальности).

К выводам об этих направлениях работы руководителей школ должны прийти все участники семинара.

Общий вывод: становление школы как открытой образовательной системы возможно на основе педагогики индивидуальности при условии, что разработанные направления деятельности руководителей по реализации идей педагогики индивидуальности охватывают всех педагогов, все структурные подразделения школы таким образом, чтобы работа каждого *зависела* от результатов работы всех остальных членов педагогического коллектива.

Перечень материалов,
предлагаемых участникам семинара

1. Информация о проекте по теме «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности» (см. Приложение 1).
2. Анкета участника семинара (см. Приложение 2).
3. Карта «Самооценка индивидуальности руководителя».
4. Программа саморазвития индивидуальности.
5. Задания руководителям образовательных учреждений (для деловой игры).
6. Схема «Концепция школы».
7. Схема «Программа деятельности школы по развитию индивидуальности педагога».
8. Схема «Программа деятельности школы по развитию индивидуальности учащегося».
9. Схема «План учебно-воспитательной работы школы».
10. Схема «План научно-методической работы».
11. Схема «Экспертная оценка педагогической деятельности».
12. Схема «Экспертная оценка урока».
13. Схема «Представление администрации на аттестующегося педагога».
14. Схема «Помощь администрации школы педагогу в подготовке к аттестации».
15. Перечень материалов по аттестации педагогов.
16. Таблица «Психические и личностные компоненты сфер человека».
17. Портрет современного педагога.
18. Бланк обратной связи «Оценка семинара».

Карта «Самооценка индивидуальности руководителя школы»

Уважаемый коллега! Выберите, пожалуйста, соответствующий Вашему уровню развития балл и обведите его кружочком.

Интеллектуальная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
профессиональная интуиция	1 2 3 4 5 6 7
управленческое мышление (способность анализировать ситуации в коллективе, уметь их создавать и разрешать; способность к обобщению, абстрагированию, выявлению причинно-следственных связей и т.д.)	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
умение определять стратегическое направление в деятельности педагогического коллектива	1 2 3 4 5 6 7
способность схватывать дальнюю перспективу и	1 2 3 4 5 6 7

выявлять общие закономерности в развитии событий	
способность определять необходимые новшества, которые могут принести в будущем принципиальное улучшение в деятельности школы	1 2 3 4 5 6 7
управленческая наблюдательность, зоркость, слух;	1 2 3 4 5 6 7
управленческое предвидение, прогнозирование	1 2 3 4 5 6 7
саногенное (оптимистическое) мышление,	1 2 3 4 5 6 7
избирательно-психологическая память и наблюдательность, ярко проявляющиеся при принятии управленческих решений;	1 2 3 4 5 6 7
управленческое 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
ценностная ориентация на преданность своему делу	1 2 3 4 5 6 7
стремление наладить хороший социально-психологический климат в коллективе	1 2 3 4 5 6 7
забота о хороших условиях работы и отдыха членов педагогического коллектива	1 2 3 4 5 6 7
стремление к созданию крепкой материальной и социальной базы в школе	1 2 3 4 5 6 7
потребность в неукоснительном исполнении членами коллектива распоряжений и указаний	1 2 3 4 5 6 7
стремление к совместной с педагогами деятельности по определению основных подходов к решению профессиональных проблем	1 2 3 4 5 6 7
стремление к достижению лучших показателей деятельности школы (в городе, районе, области)	1 2 3 4 5 6 7
желание получить награду за свой труд	1 2 3 4 5 6 7
стремление к совершенствованию своей управленческой деятельности, к самообразованию в этой области	1 2 3 4 5 6 7
стремление к стимулированию резервов собственной индивидуальности	1 2 3 4 5 6 7
потребность в самовыражении (в управленческой деятельности)	1 2 3 4 5 6 7
стремление к созданию корпоративной культуры	1 2 3 4 5 6 7

стремление к передаче накопленного управленческого и педагогического опыта	1 2 3 4 5 6 7
ориентация на развитие толерантности	1 2 3 4 5 6 7

Эмоциональная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
способность вселить в своих коллег воодушевление и энергию в инновационном процессе	1 2 3 4 5 6 7
эмоциональная уравновешенность (умение управлять чувствами, настроениями, отношениями),	1 2 3 4 5 6 7
толерантность,	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
Адекватная управленческая самооценка,	1 2 3 4 5 6 7
Педагогическая эмпатия,	1 2 3 4 5 6 7
Склонность к эмотивным реакциям	1 2 3 4 5 6 7

Волевая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
,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
напористость	1 2 3 4 5 6 7
Терпение и владение собой в управленческой деятельности	1 2 3 4 5 6 7
Настойчивость в достижении управленческой цели	1 2 3 4 5 6 7
Решительность, собранность, работоспособность	1 2 3 4 5 6 7
Терпеливость, выносливость в управленческой деятельности	1 2 3 4 5 6 7
доминантность	1 2 3 4 5 6 7

Предметно-практическая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Умение принимать целесообразные управленческие решения	1 2 3 4 5 6 7
Гибкость в выборе стратегий поведения с субъектами педагогического процесса	1 2 3 4 5 6 7
Конкурентоспособность	1 2 3 4 5 6 7
предприимчивость	1 2 3 4 5 6 7

Умения сотрудничать с коллегами	1 2 3 4 5 6 7
Умения общаться с коллегами	1 2 3 4 5 6 7
Умение управлять деятельностью педагогического коллектива (осуществление основных управленческих функций)	1 2 3 4 5 6 7
Умение управлять педагогическим процессом	1 2 3 4 5 6 7
Умение решать проблемы (конфликтные ситуации, затруднения и др.)	1 2 3 4 5 6 7
Дидактичность (умение довести свои идеи, принятые решения, программы и концепции до подчиненных в такой языковой и экспрессивной форме, которая обеспечивает наиболее эффективное понимание, усвоение, переработку информации)	1 2 3 4 5 6 7

Сфера саморегуляции

Профессионально важные компоненты	Баллы
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, мотивационные 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
Умение адекватно реагировать в нестандартных ситуациях	1 2 3 4 5 6 7
Рефлексия в управленческой деятельности (с целью прогнозирования эффектов управленческих воздействий)	1 2 3 4 5 6 7

Экзистенциальная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
рефлексия (способность оценить свою позицию в коллективе, свой стиль управления)	1 2 3 4 5 6 7
оптимизм (вера в свои возможности как руководителя, вера в возможности педагогов и учащихся), уверенность в себе,	1 2 3 4 5 6 7
самосознание (способность сознавать свои мысли, действия, поступки в профессиональных ситуациях, направленность на самосовершенствование в управленческой	1 2 3 4 5 6 7

деятельности)	
психологическая автономность как самостоятельность, ответственность и самоуправляемость, субъектность управленческой деятельности	1 2 3 4 5 6 7
наличие «Я-концепции», выражающей профессиональную позицию, свобода и уверенность в своей позиции,	1 2 3 4 5 6 7
видение смысла руководящей деятельности (наличие профессиональных ценностей)	1 2 3 4 5 6 7
понимание важности саморазвития индивидуальности (саморазвития профессионально важных компонентов) для себя и педагогов	1 2 3 4 5 6 7

Задания
руководителям образовательных учреждений
(для деловой игры)

Уважаемые руководители школ!

Вы объединились в группы на основе одного типа образовательного учреждения (общеобразовательная школа, лицей, гимназия, детский дом, воспитательная колония и др.).

Задача каждой группы заключается в том, чтобы составить представление о том, как должна быть отражена проблема формирования индивидуальности педагогов и учащихся в различных школьных документах – концепции школы, плане работы школы, плане работы завуча и др. У каждого руководителя имеется набор схем таких документов в папке.

Задания

Задание 1 – Разработать представление о реализации педагогики индивидуальности ***в концепции школы*** (время – 30-40 минут).

Задание 2 – Составить ***планы деятельности*** руководителей школы в аспекте педагогики индивидуальности (время - 50 – 60 минут).

Задание 3 - Поскольку решение проблемы формирования индивидуальности школьника, так или иначе, находит отражение в деятельности каждого педагога, то будет несправедливым не учесть эту работу и ее результаты при

аттестации (в представлении результатов в отчетных документах). В связи с тем, что в требованиях к процедуре аттестации нет конкретных указаний на какие бы то ни было педагогические проблемы, в том числе и проблемы формирования индивидуальности, то предлагается:

- определить место идей педагогики индивидуальности в этих требованиях (4 – 5 минут);
- разработать схему реализации педагогики индивидуальности в этих требованиях, то есть наметить конкретные направления в самоанализе педагога своей деятельности с точки зрения способов формирования индивидуальности школьника и достигнутых при этом результатов, а также конкретные направления по развитию своей индивидуальности (15 – 20 минут);
- разработать схему экспертной оценки педагогической деятельности педагогов (для администрации школы), предусмотрев в ней перечень умений, реализующих проблему формирования индивидуальности (которыми должен владеть педагог), достигнутые педагогом результаты в развитии индивидуальности детей и перечень профессионально важных свойств и качеств педагога (см. бланк самооценки индивидуальности учителя) - 20 –30 минут;
- разработать схему представления на аттестующегося педагога с учетом характеристики его индивидуальности и решения им проблемы формирования и развития индивидуальности своей и школьника (15 –20 минут);
- разработать перечень мероприятий по оказанию помощи аттестующимся педагогам (15 – 20 минут).

Уважаемые руководители! Обсудите в группе свои предложения и зафиксируйте свои решения (формулировки) в схемах с учетом конкретных условий работы.

Основные результаты работы: заполненные схемы в соответствии с реальными условиями деятельности Вашего образовательного учреждения.

По окончании работы группа должна быть готова к защите своих формулировок в пакете документов (см. ниже).

Схема «КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ
на основе педагогики индивидуальности»
(к заданию)

Основные идеи	
Основные направления	
Цели	
Задачи	
Модель выпускника	

(характеристика индивидуальности и личности)	

СХЕМА
экспертной оценки педагогической деятельности
(в аспекте педагогики индивидуальности)
(к заданию)

Умения по формированию и развитию индивидуальности учащегося	Средства формирования и развития индивидуальности учащегося

Схема «М Е Р О П Р И Я Т И Я
по оказанию помощи аттестующимся педагогам»
(к заданию)

Вид помощи	Мероприятия	Кто оказывает
организационная		
информационная		
психологическая		

научная		
методическая		
материальная		

ПЕРЕЧЕНЬ МАТЕРИАЛОВ ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ КВАЛИФИКАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ПРОДУКТИВНОСТИ ДЛЯ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

(к заданию)

Вторая квалификационная категория

1. Заявление педагога.
2. Аттестационный лист в 2 экземплярах.
3. Сертификат о повышении квалификации.
4. Отзыв о профессионализме педагогического работника / анализ собственной деятельности.
5. Продуктивность деятельности работника (аналитическая таблица качества знаний учащихся) с подтверждением.
6. Представление администрации.

Первая квалификационная категория

1. Заявление педагогического. работника.
2. Аттестационный лист (2 экз.)

3. Представление администрации, учреждения образования.
4. Заключение аттестационной комиссии.
5. Сертификат о повышении квалификации.
6. Отзыв о профессионализме учителя (анализ собственной деятельности).
7. Продуктивность деятельности учителя (аналитическая таблица знаний учащихся за 3 года) с подтверждением.

Высшая квалификационная категория

1. Заявление педагогического работника.
2. Аттестационный лист (2 экз.).
3. Представление администрации учреждения образования.
4. Заключение аттестационной комиссии.
5. Сертификат о повышении квалификации.
6. Отзыв о профессионализме педагогического работника.
7. Описание педагогического опыта (педтехнологии).
8. Продуктивность деятельности педагогического работника (сравнительная шкала ориентировочных показателей знаний учащихся) с подтверждением.

Схема

Экспертная оценка урока

СЕМИНАР ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Тема***: «Формирование и развитие индивидуальности школьника: инновационные подходы»***

Цель семинара – включить педагогов в активный поиск приемов и разработку технологий формирования и развития индивидуальности школьников и саморазвития собственной индивидуальности.

План

1. Доклад об основных положениях педагогики индивидуальности.
2. Деловая игра.

Семинар рассчитан на два дня.

В деловой игре ***первого дня*** педагогам предлагается выполнить несколько заданий, направленных на обеспечение теоретической базы решения поставленных проблем и выработку некоторых умений.

Деловая игра ***второго дня*** проводится на базе школ. Программа второго дня включает участников семинара в опыт коллег, которые предлагают посмотреть, как проблемы формирования индивидуальности решаются учителями на уроках, воспитателями – на внеучебных занятиях, психологами совместно с учителями – в психолого-педагогических консилиумах, руководителями методических объединений, кафедр – на своих заседаниях.

СЦЕНАРИЙ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ
(для педагогов)

Основные цели:

- сформировать умения осуществлять самооценку индивидуальности и разрабатывать маршрут саморазвития индивидуальности;
- сформировать умения проводить самоанализ педагогической деятельности и выявлять в собственном опыте приемы формирования индивидуальности учащегося;
- сформировать умения анализировать деятельность учителя и классного воспитателя по формированию и развитию индивидуальности и личности учащегося;
- сформировать умения устанавливать взаимосвязи со всеми участниками педагогического процесса (по формированию индивидуальности учащегося) и родителями учащихся;

Деловая игра включает выполнение заданий, ориентирующих участников семинара на два основных направления;

- индивидуальность и личность педагога, их развитие и саморазвитие (1 этап);

- индивидуальность и личность учащегося, их формирование и развитие (2 этап).

Первый день семинара

1 этап

В формировании индивидуальности школьника большую роль играют психологические свойства самого педагога, т.е. его индивидуальность. Поэтому каждому педагогу важно знать особенности развития своей индивидуальности. Для определения этих особенностей существует немало способов, одним из них является самооценка.

Задание 1. Проведите самооценку профессионально важных качеств (по сферам индивидуальности). Определите, какие качества, по-Вашему, недостаточно развиты и нуждаются в совершенствовании.

Основное значение этого задания в том, чтобы обратить внимание каждого педагога на все сферы своей индивидуальности, сформировать умения оценивать развитие профессионально важных компонентов этих сфер. *(Время работы – 15 минут).*

Полученные результаты выполнения задания **1** ***обсуждаются***, при этом внимание всех участников обращается на значение результатов – они показывают, какие компоненты слабо сформированы и нуждаются в развитии. В связи с этим предлагается следующее задание.

Задание 2. Разработайте собственный маршрут саморазвития индивидуальности (см. схему «Программа саморазвития индивидуальности педагога»). Определите, какая помощь Вам необходима (лекции, консультации, семинары по отдельным вопросам, посещение занятий опытных коллег, обсуждение проблем в методическом объединении и др.). *(Время работы – 20 минут).*

Обсуждение результатов направлено на то, чтобы определить, что педагог может и хочет сделать самостоятельно для саморазвития индивидуальности, а что – требует помощи и какой помощи.

2 этап

Задание 3. Определите приемы, которые Вы используете с целью формирования индивидуальности школьников на своих занятиях:

- в процессе обучения (на уроках, на занятиях кружка, факультатива, на дополнительных индивидуальных занятиях и пр.);
- в воспитательной работе,
- в социальной работе.

Заполните, пожалуйста, карту «Приемы формирования индивидуальности учащегося». *(Время работы – 40 минут).*

Обсуждение результатов направлено на то, чтобы, во-первых, установить разнообразие приемов развития сфер индивидуальности, обусловленное спецификой учебных предметов, спецификой воспитательной работы, во-вторых, разные приемы обеспечивают развитие разных психических свойств и качеств, в-третьих, большое место среди приемов активизации психики занимают приемы, связанные с самим педагогом, его индивидуальностью. Вывод, к которому необходимо подвести участников семинара, заключается в том, что саморазвитие педагога необходимо в направлении совершенствования собственной эмоциональной сферы, сферы саморегуляции и экзистенциальной сферы, позволяющих педагогу реализовать собственную индивидуальность с целью активизации названных сфер у учащихся.

Задание 4. Определите способы (диагностические средства), которые Вы можете использовать в своей деятельности с целью мониторинга развития индивидуальности школьника. Заполните, пожалуйста, схему «Мониторинг развития индивидуальности школьника» (см. раздаточный материал). *(Время работы – 20 минут).*

***Обсуждение результатов*:** важно показать педагогам (особенно учителям и классным воспитателям) значение педагогической диагностики, ее реального осуществления с помощью педагогических средств. Необходима система работы в этом направлении (определение сроков, системы педагогических средств, системы критериев оценки и др.), что может стать научной проблемой для всего педагогического коллектива и организации научного поиска. Важно также установить единство в диагностической деятельности всех педагогов (с точки зрения критериев, сроков и пр.).

Задание 5. Познакомьтесь с характеристикой учащегося (см. раздаточный материал). Проведите с другими участниками семинара (в Вашей группе) психолого-педагогический консилиум, наметьте мероприятия по развитию индивидуальности данного учащегося.

Определите, какие способы или приемы развития индивидуальности учащегося будут использовать учителя-предметники, школьный психолог, классный воспитатель, социальный педагог, родители ребенка. Заполните схему «Психолого-педагогический консилиум». *(Время работы – 30 минут).*

***Обсуждение результатов*:**

- внимание обращается на то, что каждый педагог может внести свой вклад в развитие индивидуальности ребенка, используя свои средства (учитель и классный воспитатель – педагогические средства: учебный предмет, методы обучения, методы воспитания и др.; школьный психолог – психологические средства: самодиагностику, развивающие и коррекционные занятия и др.);
- важно заострить внимание на том, что в развитии индивидуальности ребенка огромное значение имеет координирование действий каждого педагога, интеграция этих действий, что требует открытой рефлексивной

среды (обмена опытом, установления взаимосвязей деятельностей отдельных педагогов, определения форм работы по интеграции усилий педагогов и др.).

Продолжение деловой игры в базовых школах
(второй день семинара)

Программа второго дня семинара

(на примере гимназии №1 г. Калининграда

2-ой урок

2 «А»	Русский язык «Имя прилагательное (обобщение)»	Учитель – Евсеенко Раиса Николаевна
6.»Б»	Русский язык «Указательные местоимения»	Учитель – Швец Светлана Борисовна
10 «А»	Геометрия «Правильные многогранники. Теорема Эйлера»	Учитель – Борисова Светлана Михайловна

Кофе-пауза

4-ый урок

3 «В»	«Планета заболела» (экологическая беседа)	Кл. воспитатель – Смоленцева Г. В., психолог – Барановская И.Е., учитель – Даниленко И.В.
5 «А»	«Как завоевать друзей» – час общения	Кл. воспитатель – Гриненко С.О., психолог – Кириллова С.Н.
5 «В»	«Знаем ли мы историю Центрального района» - игра	Кл. воспитатель – Клецкова Е.И., психолог – Щупак С.С., учитель – Тищенко Л.И.

5-ый урок

Психолого-педагогический консилиум «Психолого-педагогическая работа по развитию индивидуальности первоклассника» (Отв.: зам. директора – Воеводина Р.А., психолог – Барановская И.Е.).

6-ой урок

Заседание совета заведующих кафедрами «**Профессионально значимые свойства и качества индивидуальности учителя» (Отв.: зам. директора – Неустроева Н.А.)**

Обед

Обсуждение результатов выполнения заданий.
Подведение итогов работы второго дня.

Задание 6. Пронаблюдайте урок и воспитательное мероприятие в школе и определите приемы, которыми пользуется педагог для формирования и развития индивидуальности учащихся. Фиксируйте выявленные приемы в схеме анализа урока и схеме анализа воспитательного мероприятия. Проанализируйте полученные данные и определите, на какие сферы индивидуальности больше всего оказывалось воздействие, на какие – меньше. С чем это, по-Вашему, связано? Можно ли было использовать еще какие-либо приемы активизации психики? (какие?).

Задание 7.Понаблюдайте за работой педагогов во время психолого-педагогического консилиума. Отметьте, пожалуйста, в карте «Психолого-педагогический консилиум» меры, которые будут осуществлять учителя, воспитатели, родители, психолог и социальный педагог с целью развития индивидуальности учащегося. Какие из названных мер требуют реализации свойств и качеств психики самого педагога? Какие меры связаны с учебным предметом и методикой его преподавания? Какие меры связаны с воспитанием ребенка? с психокоррекцией? и т.д.
Что бы Вы предложили еще предпринять (дополнить, заменить, исключить и пр.)?

Задание 8. Понаблюдайте за совещанием методического объединения (или заведующих кафедрами). Обратите внимание на то, какие вопросы выносятся на обсуждение и какие проблемы ставятся для всего педагогического коллектива? Какие предложения выдвигаются? Какое место в решении проблемы занимают научные знания и какое – педагогический опыт? Можно ли утверждать, что решение проблемы обеспечивает взаимодействие педагогов и руководителей школы?

Обсуждение результатов выполнения всех трех заданий (6-7-8) проводится одновременно, после наблюдения всех мероприятий в школе. В ходе обсуждения участникам семинара предлагается назвать те факты, которые им удалось обнаружить (приемы, проблемы и пр.). Главное, что важно установить в этом случае, - это умение участников семинара увидеть действия педагогов по решению вопросов формирования индивидуальности школьников (назвать действия педагога, способствующие активизации интеллектуальной сферы, действия, способствующие активизации регулятивной сферы и т.д.).

Важно, чтобы участники семинара испытали удовлетворение от полученных знаний и успешного их применения на практике.

Перечень раздаточных материалов для семинара педагогов

1. О проекте (см. Приложение 1).
2. *Анкета (См. Приложение 2).*
3. Задания педагогам (для деловой игры).
4. Самооценка индивидуальности учителя (задание 1)
5. Программа саморазвития индивидуальности педагога (задание 2)
6. Схема «Мониторинг развития индивидуальности школьника» (задание 3).
7. Приемы формирования индивидуальности школьника (задание 4).
8. Характеристика учащегося (задание 5).
9. Результаты психолого-педагогического консилиума (задание 5).
10. Схема «Анализ урока….» (задание 6).
11. Схема «Анализ воспитательного мероприятия» (задание 6).
12. Анализ психолого-педагогического консилиума (задание 7).
13. Бланк обратной связи.

ЗАДАНИЯ ПЕДАГОГАМ
(для деловой игры)

Первый день

Задание 1. Проведите самооценку профессионально важных качеств (по сферам индивидуальности). Определите, какие качества, по-Вашему, недостаточно развиты и нуждаются в совершенствовании.
(Время работы – 15 минут).

Задание 2. Разработайте собственный маршрут саморазвития индивидуальности (см. схему «Программа саморазвития индивидуальности педагога»). Определите, какая помощь Вам необходима (лекции, консультации, семинары по отдельным вопросам, посещение занятий опытных коллег, обсуждение проблем в методическом объединении и др.). *(Время работы – 20 минут).*

Задание 3. Определите способы (средства), которые Вы можете использовать в своей деятельности с целью осуществления мониторинга развития индивидуальности школьника. Заполните, пожалуйста, схему «Мониторинг развития индивидуальности школьника» (см. раздаточный материал). *(Время работы – 20 минут).*

Задание 4. Определите приемы, которые Вы используете с целью формирования индивидуальности школьников на своих занятиях:
- в процессе обучения (на уроках, на занятиях кружка, факультатива, на дополнительных индивидуальных занятиях и пр.);
- в воспитательной работе;
- в социально-психологической работе.

Заполните, пожалуйста, карту «Приемы формирования индивидуальности учащегося». *(Время работы – 40 минут).*

Задание 5. Познакомьтесь с характеристикой учащегося (см. раздаточный материал). Проведите с другими участниками семинара (в Вашей группе) психолого-педагогический консилиум, наметьте мероприятия по развитию индивидуальности данного учащегося.
Определите, какие способы или приемы развития индивидуальности учащегося будут использовать учителя-предметники, школьный психолог, классный воспитатель, социальный педагог, родители ребенка. Заполните схему «Психолого-педагогический консилиум». *(Время работы – 40 минут).*

Второй день (Работа в школах)

Задание 6. Пронаблюдайте урок и воспитательное мероприятие в школе и определите приемы, которыми пользуется педагог для формирования и развития индивидуальности учащихся. Фиксируйте выявленные приемы в

схеме анализа урока и схеме анализа воспитательного мероприятия. Проанализируйте полученные данные и определите, на какие сферы индивидуальности больше всего оказывалось воздействие, на какие – меньше. С чем это, по-Вашему, связано? Можно ли было использовать еще какие-либо приемы активизации психики? (какие?).

Задание 7.Понаблюдайте за работой педагогов во время психолого-педагогического консилиума. Отметьте, пожалуйста, в схеме анализа психолого-педагогического консилиума меры, которые будут осуществлять учителя, воспитатели, родители, психолог и социальный педагог с целью развития индивидуальности учащегося. Какие из названных мер требуют реализации свойств и качеств психики самого педагога? Какие меры связаны с учебным предметом и методикой его преподавания? Какие меры связаны с воспитанием ребенка? с психокоррекцией? и т.д.
Что бы Вы предложили еще предпринять (дополнить, заменить, исключить и пр.)?

Задание 8. Понаблюдайте за совещанием методического объединения (или заведующих кафедрами). Обратите внимание на то, какие вопросы поднимаются в ходе заседания? Какая проблема ставится перед коллективом педагогов? Какие предложения выдвигаются? Какое место в решении проблемы занимают научные знания и какое – педагогический опыт? Можно ли утверждать, что решение проблемы обеспечивает взаимодействие педагогов и руководителей школы?

(К заданию 1)

Карта «Самооценка индивидуальности учителя»

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	1 2 3 4 5 6 7

ситуациях, направленность на самосовершенствование в педагогической деятельности)	
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

(К заданию 2)

Схема «Программа саморазвития индивидуальности педагога»
Ф. И. О._____
Дата составления _____

Сфера	Что необходимо развить (профессионально важные свойства и качества)	Способы и средства саморазвития	Помощь школы, ИПК и др.	Дина мика дости жений (оцен ка)
мотива ционна я				
волева я				
интелл ектуал ьная				
эмоцио нальна я				
предме тно-				

практическая				
саморегуляции				
экзистенциальная				

(К заданию 3)

Схема «Приемы формирования индивидуальности учащегося»

Сфера индивидуальности	Приемы формирования и развития свойств и качеств	Дополнительные (или сопутствующие) средства
Интеллектуальная		
Мотивационная		
Предметно-практическая		
Волевая		
Эмоциональная		
Саморегуля		

ции		
Экзистенциальная		

(к заданию 4)

СХЕМА «Мониторинг развития индивидуальности школьника»

Сферы	Параметры	Методы и средства диагностики
Интеллектуальная	1. **Познавательные процессы**: внимания, восприятия, мышления, воображения, памяти и др. 2. **Виды мышления**: творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое, дивергентное, конвергентное, саногенное, патогенное и др. 3. **Стиль мышления**: аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное, словесно-логическое. 4. **Качества ума:** сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность ума, способность действовать в уме и др. **5. Мыслительные операции:** вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.	

Мотивационная	**Стремления:** занять новую жизненную позицию, стремление осознать и оценить себя как личность, стремление к самостоятельности; стремление к расширению кругозора и т.д.; **Потребности:** в самоуважении и самоутверждении, получении новых знаний, самореализации и т.д. **Мотивы**: учебно-познавательный мотив, интерес к учебной деятельности, к предмету и др.	
Волевая	**Волевые качества:** целеустремленность, самообладание; инициатива; настойчивость и др. **Волевые действия:** преодоление внешних и внутренних препятствий, умение преодолевать трудности для достижения намеченной цели; умение владеть собой (выдержка, самообладание) и т.д.	
Эмоциональная	**Эмоции и** чувства: радость, гнев, беспокойство, обида, зависть, эмпатия, стыд, гордость, страх, жалость, любовь и др. **Эмоциональные состояния:** отсутствие или наличие удовлетворения, тревожности, беспокойства, стресса и др. **Умения и навыки в управлении своими эмоциональными состояниями:** навыки в управлении конкретными чувствами (гнев, беспокойство, обида, зависть, эмпатия, стыд, гордость, страх, жалость, любовь и др.), навыки в понимании своих эмоциональных состояний и причин, их порождающими и т.д.	

Предметно-практическая	Способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении: - **познавательные умения** (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, сделать выводы, применить знания и др.), - **умения учиться** (умение планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, и пр.), - **внепредметные знания и умения** (представления о морали и общечеловеческих ценностях, нравственные поступки, позиции и пр.), - **предметные знания, умения и навыки**, целостная система общеобразовательных и специальных знаний.	
Саморегуляции	**Рефлексивные процессы:** осознанность выбора целей и средств их достижения; совестливость, самокритичность, разносторонность и осмысленность действий и др.; **Рефлексивные действия:** умение соотносить свое поведение с действиями других людей; умение управлять своими физическими и психическими состояниями, умение удерживать их на должном уровне и др.	
Экзистенциальная	**- наличие жизненной позиции;** **- наполненность смысла жизни** (как жить, кем быть и т.д.)**;** **- позиция в учебной деятельности** **и.т.д.**	

(К заданию 5)

Характеристика учащегося 7-го класса Вадима А.

Вадим из полной семьи. Младший из двоих детей (старшая сестра Алла, 11 класс). Отец (42 года, образование среднее) работает судовым электромехаником, ходит в море. Мать (41 год, образование высшее

техническое) домохозяйка. Уровень дохода – выше среднего. Жилищные условия удовлетворительные, у каждого из детей есть своя комната. Отец воспитанием детей практически не занимается, т.к. большую часть времени находится в рейсе. Мать не работает по просьбе отца, чтобы уделять больше времени детям. Мальчик нигде дополнительно не занимается. Особых увлечений нет. В свободное время встречается с друзьями, слушает музыку. Способности ребенка мать оценивает как «выше средних», однако не хватает усидчивости и заинтересованности. Мальчик пытался заниматься теннисом, легкой атлетикой, фотографией, но все бросил. Занятия были кратковременными. Как только возникали какие-либо проблемы или что-нибудь не получалось, сразу терял интерес к занятиям. Мать часто ругает сына, однако основные «воспитательные» мероприятия проводит отец, возвращаясь из рейса. Часто конфликтует со старшей сестрой и матерью, хлопает дверями, ругается, долго помнит обиду. Отца побаивается, так как тот использует физические наказания. Мальчик много времени уделяет своему внешнему виду, старается модно одеваться, требует новую одежду за хорошие отметки, носит серьгу в ухе. Комната Вадима увешана плакатами современных групп. Очень любит смотреть боевики и фильмы ужасов. Несмотря на хорошую успеваемость, часто прогуливает школу.

Вадим А. не страдает серьезными нарушениями в физическом развитии. Слабая близорукость, рекомендованы очки. Достаточно часто болеет простудными заболеваниями органов дыхания. Рост и вес пониженные. Пульс и АД в норме. Нормально переносит физическую нагрузку. Физическая работоспособность не снижена. Мотивация здорового образа жизни отсутствует.

Интеллектуальная сфера:

а) внимание: устойчивость внимания, устойчивость внешнего и внутреннего произвольного внимания в норме. Распределение внимания - нижние границы в норме, устойчивость произвольного внимания в норме;

б) память: зрительная и слуховая в норме, скорость запоминания - нижняя граница нормы, смысловая память в норме;

в) воображение: механизмы воображения (комбинирование, агглютинация и акцентирование) – нижняя граница нормы. Творческое и воссоздающее воображение ниже среднего;

г) мышление: результаты ШТУР средние по успешности. Наиболее трудный тип логических связей - причина-следствие, функциональные связи. Типичны ошибки при установлении логических связей. Наименее усвоенная область знания – естественнонаучная. Наибольшие сложности испытывает в мыслительных операциях синтеза, анализа и конкретизации.

Мотивационная сфера:

а) мотивация учения: познавательная потребность отсутствует, не развита мотивация учения, слабо развита мотивация достижения. С трудом входит в работу, частые отвлечения, мотивационные состояния носят непроизвольный характер;

б) мотивация конфликта деструктивная, преобладают агрессивные реакции, стремится нарушать правила поведения, использует обидные высказывания и прочее;

в) мотивация общения: стремление к общению в группе по внешкольным интересам, а не учебному сотрудничеству.

Предметно-практическая сфера:

а) общие способности – уровень выше среднего;

б) технические способности – слегка ниже среднего;

в) креативность (творческие способности) – средняя;

г) специальные способности – не интересуется какой-либо областью деятельности, ничего не делает для того чтобы развить себя, в свободное время встречается с друзьями, слушает музыку, смотрит фильмы, какую-либо профессию не выбрал.

Сфера саморегуляции: своими состояниями управляет с трудом, плохо контролирует себя в общении, небрежен.

Экзистенциальная сфера: объектная позиция в учебной деятельности, не определены цели в жизни. Хочет жить в свое удовольствие и иметь много денег.

Эмоциональная сфера: а) самооценка неадекватная (завышенная); б) эмоциональность нормальная; в) уровень тревожности в норме, общая и школьная тревожность в норме, межличностная несколько повышена.

Волевая сфера: волевая речевая регуляция средняя, не организован, трудности не любит.

(К заданию 6)

Схема анализа урока

Тема урока:

Цели:

Приемы активизации сфер:	Сферы индивидуальности и личности						
	Мотивационная	**Интеллектуальная**	**Эмоциональная**	**Волевая**	**Предметно практическая**	**Экзистенциальная**	**Саморегуляции**

(К заданию 6)

Схема анализа воспитательного мероприятия

Тема воспитательного мероприятия:

Цели:

Приемы активизации сфер:	Сферы индивидуальности и личности						
	Мотивационная	**Интеллектуальная**	**Эмоциональная**	**Волевая**	**Предметно практическая**	**Экзистенциальная**	**Саморегуляции**

(К заданию 7)

СХЕМА анализа психолого-педагогического консилиума

Тема:
Цель:

	Рекомендации участникам учебно-воспитательного процесса			
Участники / Сферы				
Интеллектуальная				
Мотивационная				
Эмоциональная				
Волевая				
Саморегуляции				
Предмет--практичес				
Экзистенциальная				

Бланк обратной связи

Тема семинара: «Формирование и развитие индивидуальности школьника: инновационные подходы»

Уважаемый участник семинара!

Пожалуйста, помогите нам оценить проведенный семинар с точки зрения его эффективности, значимости, актуальности. Ответьте на вопросы и поделитесь с нами своими мнениями и замечаниями.

1. Насколько соответствовало содержание семинара Вашим профессиональным потребностям?

В значительной степени _____
В некотором роде _____
Очень мало _____

2. Как бы Вы оценили следующие пункты (по пятибалльной шкале)?

Актуальность_____
Информативность_____
Практичность_____

3 . Насколько активизировались в ходе семинара Ваши сферы индивидуальности (по пятибалльной шкале):

Интеллектуальная _____
Мотивационная _____
Эмоциональная_____
Волевая _____
Предметно-практическая _____
Экзистенциальная _____
Саморегуляции _____

4. Отметьте, какие части семинара на Ваш взгляд были наиболее полезными?

- *открытие семинара*
- *презентация проекта научно-методической школы*
- *доклад*
- *деловая игра (первый день)*
- *деловая игра (второй день)*
- *выступления гостей семинара*
- *завершение семинара*

Почему?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

_____

5. Каким образом Вы собираетесь использовать полученные знания и умения в своей практической деятельности*?*

- *В выборе своей научно-методической темы на следующий год*
- *В разработке своей концепции деятельности на основе педагогики индивидуальности*
- *В организации саморазвития индивидуальности педагога*
- *В определении своих педагогических средств формирования и развития индивидуальности школьников*
- *В осуществлении педагогической диагностики и мониторинга развития индивидуальности школьников*
- *В совершенствовании работы психолого-педагогической службы*
- *В организации работы с родителями учащихся*
- *В организации взаимодействия и сотрудничества с коллегами по формированию индивидуальности школьников*
- *В чем еще?*

_____

_____

_____

6. Каково Ваше общее впечатление от семинара?

Очень понравилось_____

Положительное _____

Удовлетворительное _____

Напрасная трата времени_____

7. Замечания, пожелания, комментарии:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

*Ф.И.О. (указывать необязательно)*_____

Благодарим за сотрудничество!

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

При поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса), Россия

П Р О Е К Т
«СТАНОВЛЕНИЕ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В АНКЛАВНОМ РЕГИОНЕ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ»

По нашему мнению в открытой образовательной системе могут существовать разные образовательные модели, и педагоги вправе овладевать новыми профессиональными теориями, которые способствуют изменению качества педагогической и управленческой деятельности в образовании. Одной из них является концепция педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк), которая включает ряд идей – вот некоторые:

- психический мир человека (или его индивидуальность) можно представить совокупностью таких сфер, как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции;
- развитие индивидуальности школьника должно стать одной из первоочередных целей открытой образовательной системы;
- достижение этой цели требует психологизации процесса обучения и воспитания, т.е. усиления развивающей функции педагогического процесса;
- формировать и развивать индивидуальность школьника (а, следовательно, реализовать принципы открытого образовательного общества) может только педагог, обладающий достаточно развитой собственной индивидуальностью.

Предлагается проект, направленный на реформирование системы образования Калининградской области на основе идей педагогики индивидуальности. Предлагаемый проект будет способствовать росту качества профессиональной деятельности в образовании, будет шагом к построению открытой системы образования в регионе.

Цели и задачи проекта 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 включает проведение мониторинга в системе повышения квалификации педагогов и руководителей, двух семинаров и одного «круглого стола». Мониторинг предполагает отслеживание показателей

профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных учреждений в области педагогики индивидуальности.

Семинар для руководителей образовательных учреждений рассчитан на один день. Тема семинара: **«Проблемы реформирования управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения на основе педагогики индивидуальности».**

Тема семинара для педагогов, рассчитанного на три дня: **«Формирование и развитие индивидуальности школьника: инновационные подходы».** Семинар проводится на базе школ, включает деловую игру, открытые уроки, обмен опытом научной деятельности педагогов.

Круглый стол проводится в течение одного дня, его тема: « **Механизмы становления открытого образовательного пространства в регионе на основе идей педагогики индивидуальности».**

В семинарах принимают участие гости – руководители научных и учебных заведений ряда городов России (Санкт-Петербург, Москва, Волгоград, Казань, Ярославль).

Ожидаемые результаты проекта:

- Формирование регионального сообщества единомышленников, которые вырабатывают конструктивные предложения по решению разных проблем на этапе становления открытой образовательной системы.
- Подготовка программы внедрения идей педагогики индивидуальности в образовательную систему региона.
- Разработка механизма перехода к открытому образовательному пространству путем привлечения большого количества педагогов к созданию концепции открытой системы образования в регионе.
- Создание действующей модели целевой системы повышения квалификации педагогов и руководителей, охватывающей образовательные ресурсы вузов, разные образовательные программы.
- Создание в ходе реализации проекта предпосылок для разработки концепции открытой образовательной системы региона.
- Постановка проблем и перспективы поисков новых педагогических средств и технологий, реализующих идеи педагогики индивидуальности.

Руководитель проекта – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой педагогики начального образования Калининградского государственного университета **Гребенюк Татьяна Борисовна.**

Главный консультант проекта – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета **Гребенюк Олег Семенович.**

Приложение 2

При поддержке Института «Открытое общество»
(Фонд Сороса) - Россия

АНКЕТА

Уважаемый коллега!

По инициативе Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) в нашей стране организовано движение по развитию системы образования, созданию открытой образовательной системы, для которой характерно взаимодействие всех ее составляющих (школа, вуз, учреждения дополнительного образования, культуры, спорта и др.), связи между педагогами и педагогическими коллективами, открытость сознания педагогов на основе постоянного обмена опытом и др.

Являясь участником научно-методической школы для руководителей и педагогов образовательных учреждений и работников Управления образования Калининградской области, посвященной проблеме **«Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности»,** Вы могли бы помочь в организации и проведении занятий своими ответами на следующие вопросы:

1. Какую должность Вы занимаете в настоящее время?_____
2. Каков Ваш стаж управленческой (или педагогической) деятельности?_____
3. Известно ли Вам о существовании Центра «Открытое образование», о задачах, концепции, деятельности этого Центра? (нет, да - подчеркните нужное).
4. Как Вы относитесь к созданию в нашем регионе открытой образовательной системы? (отметьте подходящие для Вас ответы)

- это необходимая современная модель образования,
- сомневаюсь, что это изменит к лучшему дело образования;
- думаю, что деятельность педагогов приобретет новую направленность;
- возможно, станет интереснее работать и общаться с коллегами;
- никак не отношусь, мне все равно;
- может быть, появится возможность получать больше новой информации, полезной для работы;
- готов поддержать эту идею, если получу уверенность в том, что она послужит на пользу нашего дела;
- другое: -_____.

5. Вы хотели бы, чтобы Ваша школа стала открытой образовательной системой? (да, нет, не знаю).

6. Знакомы ли Вы с концепцией педагогики индивидуальности?

- в общих чертах - читал(а) книгу «Основы педагогики индивидуальности», слушал(а) лекцию, рассказывали коллеги и пр.;
- специально занимался(ась) изучением проблемы формирования индивидуальности (самостоятельно проводил(а) теоретическое , эмпирическое исследование);
- совершенно не знаком(а);
- другие ответы_____
_____

7. Что делается в Вашей школе для решения проблемы развития у школьников психических свойств и качеств:

- предусмотрена специальная задача для всего коллектива в школьных документах;
- обсуждается эта проблема на педсоветах и семинарах;
- отдельные учителя специально занимаются поисками подходов и способов работы по развитию психики учащегося;
- специально не ставится такая задача, но отдельные учителя самостоятельно решают эту проблему в своей деятельности;
- другое_____
_____

8. Что Вы ожидаете от нашей научно-методической школы?

- всякий семинар – это хоть что-то новое, расширяющее кругозор;
- возможно, будет полезный для работы материал;
- получу какие-нибудь рекомендации в виде брошюр – глядишь, когда-нибудь пригодятся;
- ожидаю новых впечатлений от общения с коллегами;
- проверю себя – что я еще не знаю и не умею?
- надеюсь, отдохну от своей школы с пользой дела;
- появятся новые идеи, мысли, проекты по поводу управления педагогическим коллективом;
- появятся новые идеи, мысли, проекты по поводу организации и проведения уроков, воспитательных мероприятий и пр.

Спасибо за участие!

Приложение 3

Психические и личностные компоненты сфер человека

Индивидуальность	Сфера	Личность
Динамические свойства (обобщенность, изменчивость, генерализация, перенос), предметная избирательность как свойство мотивации	Мотивационная	Идейно-нравственная направленность (бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; отношение к своим обязанностям и др.)
Процессы мышления, внимания, памяти и др., свойства и качества (оперативность, системность, креативность и др.)	Интеллектуальная	Объем, глубина, действенность знаний о нравственных ценностях и др.
Чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценка и самооценка, способность проявлять отношение к себе и другим и др.	Эмоциональная	Нравственные переживания, связанные с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, любовь к людям, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатия, стыд и др.
Волевые процессы и качества (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность и др.).	Волевая	Нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов и др.
Способности, умения и навыки деятельности, общения, поведения	Предметно-практическая	Способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм и др.
Способность познать себя, сравнить с окружающим миром; осмысление собственных ценностей, выработка представлений о себе, наличие «Я-концепции», позиция в деятельности, общении и т.д.	Экзистенциальная	Сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, забота о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе, смысл жизни и др.
Способности принять цель деятельности, соотнести с условиями и собственными возможностями, наметить программу исполнительских действий, выбрать критерии достижения цели,	Саморегуляция	Нравственная правомерность выбора: осознанность выбора, совестливость, самооценка, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексия, ответственность и др.

Индивидуальность	Сфера	Личность
проконтролировать и оценить, корректировать (регулировать) и т.д.		

Приложение 4

Портрет современного педагога

Состав профессионально значимых характеристик 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).

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». .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

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. 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. 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.

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 признание 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.

Психологические качества, являющиеся противопоказанием для деятельности педагога

1. Непонимание предназначения профессии педагога, отношение к труду педагога как к временному занятию.
2. Преобладание акцента на внешние, формальные стороны обучения и воспитания (успеваемость. дисциплина, оформление занятий и кабинетов) в ущерб анализу психического развития учащихся.
3. Стремление использовать стереотипные обучающие технологии без учета индивидуальных особенностей развития.
4. Недооценка роли психологического климата в процессе обучения и воспитания, преобладание авторитарного стиля общения.
5. Отсутствие устойчивой педагогической направленности, неверие в свои профессиональные возможности; негативная Я-концепция; закрытость для профессионального развития.
6. Консерватизм мышления, низкая переключаемость, заниженная профессиональная самооценка, стремление следовать готовым методическим рецептам.
7. Отсутствие стремления изменять тип своего педагогического мышления, прилагать дополнительные усилия для выявления причин низкой или высокой эффективности разных способов ПД.

8. Чрезмерная тенденция к подражанию коллегам, ложное стремление «быть как все».
9. Отсутствие уважительного отношения к индивидуальности коллег, жесткие ожидания.

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛ КАЛИНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Калининград 2002

Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области: Научно-метод. пособие / Науч. ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во , 2002. - с.

Авторский коллектив: д.п.н. О.С. Гребенюк, д.п.н. Т.Б. Гребенюк, к.п.н. Н.А. Гершкович, д.п.н. Саранов, к. ф-м. н. С.М. Конюшенко, к.п.н. Е.В. Шахторина, Н.Л. Гимпель, Ю.А. Прасолова

Печатается по решению редакционно-издательского совета Калининградского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования

© О.С. Гребенюк
© Т.Б. Гребенюк
© КИПК РО и ПК

С О Д Е Р Ж А Н И Е

ПРЕДИСЛОВИЕ..... 58
I. О проекте «Открытая образовательная система»..... 60
II. Особенности современной социально-образовательной ситуации... 69
III. Основные положения концепции индивидуальности 71
IV. Концепция педагогики индивидуальности 82
V. Проектирование открытой школы.....
на основе концепции педагогики индивидуальности..... 101
VI. Реализация педагогики индивидуальности .....
в общеобразовательной школе..... 118
VII. Мониторинг развития индивидуальности школьника..... 130
VIII. Индивидуальность педагога..... 155
IX. Развитие и саморазвитие индивидуальности и личности педагога174
ПРИЛОЖЕНИЕ 184
Схема общего анализа урока в системе индивидуально-ориентированного
.....
обучения 184
Аспектные виды анализы урока..... 187
Самооценка индивидуальности руководителя школы 189
Литература..... 192

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие содержит материалы научно-методической школы по теме «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности» (март-май 2002 г.), разработанной в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России» (Среднее образование). Проект такой школы получил поддержку в Институте «Открытое Общество» (Фонд Сороса). Авторы проекта – доктора педагогических наук О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк.

Научно-методическая школа включала активные семинары для руководителей и педагогов образовательных учреждений (учителей, классных воспитателей, практических психологов, социальных педагогов, валеологов). Для участников семинаров были подготовлены и проведены деловые игры, открытые уроки, воспитательные мероприятия, психолого-педагогические консилиумы, совещания заведующих кафедрами и заседания методических объединений, посвященные вопросам реализации идей педагогики индивидуальности в деятельности школ. С лекциями по проблемам индивидуальности и личности учащегося и педагога, по проблемам обучения и воспитания на основе педагогики индивидуальности перед педагогами выступили ученые – доктора педагогических наук, профессора О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк (Калининград), а также гости научно-методической школы: доктора педагогических наук, профессора Л.В. Байбородова и М.И. Рожков (Ярославль), А.М. Саранов (Волгоград), академик РАО И.А. Сасова (Москва), кандидат педагогических наук О.Е. Лисейчиков (Минск).

В пособии освещаются далеко не все вопросы, которые входят в проблему формирования индивидуальности школьника и становления школы как открытой образовательной системы. Часть вопросов освещается в опубликованных трудах, многие из поставленных на занятиях научно-методической школы вопросов нуждаются в дальнейшем научном поиске, на

многие нельзя дать однозначного ответа, и т.д. В этом видится возможность для творческих исканий педагогов, для их самоактуализации и саморазвития.

В подготовке настоящего пособия принимали участие: О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Н.А. Гершкович, А.М. Саранов, С.М. Конюшенко, Н.Л. Гимпель, Ю.А. Прасолова, Е.В. Шахторина.

Авторы выражают искреннюю благодарность Институту «Открытое Общество» (Фонд Сороса) – Россия за признание проекта «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности» и выделение гранта на его реализацию, а также Калининградскому государственному университету и Калининградскому институту повышения квалификации и подготовки работников образования за содействие в организации и проведении научно-методической школы. Выражаем признательность всем участникам этой школы – руководителям и педагогам школ Калининградской области и г. Калининграда за активность, доброжелательность и искреннюю заинтересованность в осуществлении идей педагогики индивидуальности. Надеемся, что состоявшаяся деловая встреча получит свое продолжение в профессиональной работе педагогов и в следующих созывах научно-методической школы.

I. О проекте «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности»

В последнее время появился ряд терминов – «открытое общество», «открытое обучение», «открытое образовательное пространство» и др., которые отражают новую тенденцию развития общества и системы образования. В мировом обществе уже сложилась направленность на единение, интеграцию усилий в различных областях деятельности. Современный ребенок испытывает влияние такой интеграции на себе – социализация приобретает новую направленность на осознание себя не только гражданином своей страны, но и мирового сообщества. У ребенка формируются новые установки, ценностные ориентации, умения воспринимать и осмысливать опыт других народов и стран, оценивать его с позиций собственных замыслов, возможностей, условий. Все это ставит перед школой задачу развития у учащихся способностей и готовности войти в мировое сообщество, задачу становления школы как открытой образовательной системы.

Понятие «открытая образовательная система» является новым для теории и практики образования. Представление об открытой образовательной системе начинает лишь только складываться, например, ***к признакам такой системы*** относят следующие: взаимодействие всех составляющих (школа, вуз, учреждения дополнительного образования, культуры, спорта и др.), связи между педагогами, педагогическими коллективами, открытость сознания педагогов на основе постоянного обмена опытом и др.). Называют основные ***функции открытой образовательной системы:*** модернизация системы образования, количественные и качественные изменения в образовательном процессе, интеграция в мировое открытое общество.

В одном из современных направлений развития педагогики - педагогической синергетике – называются некоторые особенности открытого

образовательного пространства: 1) переход управления в самоуправление (в саморазвитии педагогической системы достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для перехода управления в самоуправление ее подсистем); 2) в саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для ее открытости, взаимообмена и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами; 3) саморазвитие педагогических систем осуществляется тем эффективнее, чем активнее идет процесс расширения поля деятельности педагогического коллектива, отдельных его членов на основе их продуктивной интеграции с новыми людьми, организациями и педагогическими системами. Важнейшими условиями интеграции является взаимодействие, сотрудничество, сотворчество.

Каким образом сделать систему образования более совершенной, соответствующей европейским и мировым представлениям?

Создание открытой образовательной системы представляет собой новое направление в развитии теории и практики образования, поэтому оно должно происходить на основе новых взглядов, подходов, концепций. Концепция педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) принадлежит к таковым. Концепция включает ряд идей – вот некоторые:

- психический мир человека (или его индивидуальность) можно представить совокупностью таких сфер, как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции;
- развитие индивидуальности школьника должно стать одной из первоочередных целей открытой образовательной системы;
- достижение этой цели требует психологизации процесса обучения и воспитания, т.е. усиления развивающей функции педагогического процесса;

- формировать и развивать индивидуальность школьника (а, следовательно, реализовать принципы открытого образовательного общества) может только педагог, обладающий достаточно развитой собственной индивидуальностью.

Данную концепцию характеризуют новые позиции по отношению к себе как к педагогу, к учащемуся, к педагогическому процессу и т.д. В основе новой позиции лежит видение в человеке, прежде всего, его природной, психической сущности, благодаря которой происходит его жизнедеятельность, его социализация. Психика человека не остается неизменной – это есть одновременно и открытая, и закрытая система, ее развитие требует определенных условий. К одному из них можно отнести открытость образовательного пространства.

Наличие в Калининградской области научной школы профессора О.С. Гребенюка делает возможным в определенной степени решение проблемы становления открытой образовательной системы. Такая возможность складывается не только благодаря разработанной концепции педагогики индивидуальности, в которой представлены идеи, созвучные гуманизации, пониманию человека как основной ценности общества. Становление открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности становится возможным потому, что отдельные положения и концепция в целом получили развитие в диссертационных исследованиях (около 100), в научных публикациях (несколько сотен). Научную школу по данному направлению составляют преподаватели Калининградского госуниверситета и технического университета, работники Управления образования Калининградской области, учителя и директора школ города и области. Таким образом, сложилась достаточная теоретическая база, включающая различные аспекты (управленческий, педагогический, методический и др.). 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 обучающих 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 индивидуальности 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, решения 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 главное ответы на них - могут показать, насколько легко или трудно

директору сделать их собственными проблемами и в личном, и в профессиональном плане.

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 волевую, 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? Какие приемы и подходы к развитию индивидуальности ребенка еще не получили в деятельности учителя должного осмысления? Важно выработать систему мероприятий по повышению профессиональной квалификации педагогов, помочь решению проблемы развития собственной индивидуальности, а также формирования индивидуальности и личности школьника.

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, а 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 на лекциях, семинарах, деловых играх и пр., обмена опытом, проведения тренингов, консультаций и др., совместной разработки концепций, планов, тематики школьных мероприятий, пакета управленческой документации, материалов мониторингов и пр.

Мы понимаем, что решить проблему внедрения идей педагогики индивидуальности и становления на этой основе открытой образовательной системы в Калининградском регионе только в рамках представленного выше проекта невозможно. Мы рассчитываем, что участники нашей школы, приобщившись к новому повороту во взглядах на индивидуальность человека, на педагогический процесс как условие развития

индивидуальности ребенка, продолжат свои поиски в конкретных условиях работы и будут стремиться к достижению более высоких профессиональных целей.

II. Особенности современной социально-образовательной ситуации

Конвенция ООН о правах ребенка (1989) определяет понятие “ребенок” и утверждает приоритетность интересов детей перед интересами общества. Впервые в истории Конвенция провозгласила признание ребенка полноценной и полноправной личностью. В конвенции определяются такие права ребенка, как сохранение своей индивидуальности и своего здоровья, которое определяется Всемирной организаций здоровья как состояние полного физического, психического и социального благополучия.

Сегодня в России только 10% детей можно считать здоровыми. Каждый третий школьник в РФ (в Калининграде каждый второй) приходит в первый класс уже больным. За период обучения состояние здоровья учеников ухудшается в 4-5 раз. И через три года в России по прогнозам специалистов из школ будут выходить больными 96% выпускников. Нервно-психические заболевания и патологии прочно удерживают второе место (после простудных) и имеют ярко выраженную тенденцию к дальнейшему росту. (В Калининграде подобными отклонениями страдает каждый третий школьник).

За последние годы в России произошло качественное ухудшение здоровья школьников. По данным замминистра Министерства образования России Е.Е. Чепурных лишь 10% выпускников школ могут считаться здоровыми, 40% имеют различную хроническую патологию. У каждого второго школьника выявлено сочетание нескольких хронических заболеваний. За период обучения в школе число детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата увеличивается в 1,5 – 2 раза, с нервными болезнями – в 2 раза, с аллергическими болезнями – в 3 раза, с близорукостью – в 5 раз.

Особенно неблагоприятная ситуация со здоровьем учащихся отмечается в школах нового типа (гимназии, колледжи и др.), учебный процесс в которых характеризуется повышенной интенсивностью. К концу учебного года у гимназистов в 2 раза увеличивается частота гипертонических реакций,

а общее число неблагоприятных изменений артериального давления достигает 90%, проявления повышенной невротизации отмечаются у 55-83% учащихся школ нового типа (см.: Положение детей в Российской Федерации: Государственный ежегодный доклад. - М., 1994).

По официальным данным, озвученным Государственной Думой, в России рождается 17 % дебилов. При 18% могут наступить необратимые процессы в обществе (Газета "Подмосковье" №1 от 7 января 1995 года). В Польше около 8 млн. молодых людей до 18 лет. Из них официально признаны инвалидами 12-15%, то есть около 1,2 млн. человек, из них умственная отсталость наблюдается у 240 тысяч детей. В перспективе ожидается дальнейший рост инвалидности этой категории населения (данные Рышарда Боровского - Польша). Эти факты говорят о том, что здоровье детей становится приоритетной проблемой не одной какой-либо страны, а всего мирового сообщества.

Конечно, на состояние здоровья детей в большей степени повлияло длительное неблагоприятное воздействие социально-экономических и экологических факторов. Но свою лепту вносит и школа, такие педагогические факторы, как:

- интенсификация учебного процесса;
- стрессовые последствия авторитарной педагогики (она все еще существует наряду с педагогикой сотрудничества);
- раннее начало дошкольного систематического обучения;
- несоответствие программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям обучающихся;
- несоблюдение элементарных физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса;
- недостаточная подготовка педагогов в вопросах развития и охраны здоровья детей и т.п.

Выход из данной ситуации видится, во-первых, в решении приоритетных задач, сформулированных в Конвенции о правах ребенка, - обеспечить ребенку выживание, развитие, защиту и активное участие в жизни общества; во-вторых, в пропаганде современных концепций образования. На сегодня существует их достаточно много, предлагаем кратко рассмотреть концепцию педагогики индивидуальности.

III. Основные положения концепции индивидуальности

Развитие учащегося как приоритетная цель педагогического процесса требует выяснения того, что в человеке можно развивать и какие педагогические подходы, взгляды, принципы, средства позволят реализовать развивающую функцию учебно-воспитательного процесса достаточно эффективно. Первая часть ответа содержится в концепции индивидуальности, вторая – в концепции педагогики индивидуальности. Рассмотрим эти концепции.

Концепция индивидуальности. Как известно, советская педагогика и педагогическая психология сделали, в силу ряда причин, существенный крен на формировании знаний и воспитании личности. Но уже в начале шестидесятых годов XX века исследователи обнаружили тот факт, что, например, начальное обучение не влияет сколько-нибудь на общее развитие детей. Л.В. Занков писал: “Наши наблюдения и специальные обследования... свидетельствуют о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся”.[1] Слабое влияние обучения, и не только в младших классах, на развитие учащихся связано с тем, что школа была нацелена на удовлетворение потребностей, прежде всего государства. И до сих пор в центре ее внимания стоят две проблемы: формирование знаний и воспитание личности. Что же тут плохого? – спросите вы. Дело в том, что любая мысль становится абсурдной, если ее довести до крайности. Как говорили еще древние, разница между лекарством и ядом состоит лишь в дозе. Везде хорош только оптимум, а не максимум. Однако государство до сих пор включает в программы и учебники преимущественно такие знания и такой их объем, которые значимы для общества в целом, но не очень нужны отдельному человеку. **Принцип связи обучения с жизнью** в этом случае понимается крайне односторонне, как связь обучения с жизнью общества. Но в понятие жизнь включается не только жизнь общества в целом, но и каждого индивида. Согласитесь: общество и отдельный человек - величины

[1] Занков Л.В. О начальном обучении. - М., 1962, с. 24.

несоизмеримые. То, что полезно для общественной жизни вообще, может быть совершенно не нужным в жизни отдельного человека.

С другой стороны, ребенок находится в процессе **взросления** и к его завершению ему необходимо обладать не только должным уровнем знаний, умений и навыков, но и должным уровнем взрослости. Детство - это, как правило, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние "до взрослости". Детство выводит ребенка в иное состояние, в иной мир - во взрослость. Как известно, человек, имеющий высокое общее развитие, способный принимать нестандартные решения составляет важнейший капитал открытого общества. Появился новый термин - **"образовательное общество",** отражающий зависимость **уровня жизни** в обществе от уровня развития образования.

Развитие ребенка можно считать естественным, нормальным, если оно соответствует именно этому процессу взросления, этому временному отрезку жизни. Если нет - неизбежен конфликт между ребенком и взрослым, ребенком и педагогом, ребенком и социумом. Он перерастает во внутри личностный конфликт, когда теряется ориентировка и смысл своей жизнедеятельности, со всеми вытекающими отсюда социальными, психологическими и соматическими последствиями.

Сегодня можно констатировать: школа вообще потеряла психологический процесс взросления. А, следовательно, из нее ушла **идея развития и воспитания.** Но без идеи развития и воспитания система образования перестает существовать как целостность (идет обучение ради обучения). Никто не задумывается, что лавина знаний, которая обрушивается на ребенка, обесценится через несколько лет. Не говоря уже о том, что такая специализация перечеркивает идею среднего образования как средства универсального развития человека. Дело в том, что в каждый момент своей жизни ребенок должен знать, кто он такой. Представление о социально одобряемом поведении, соответствующего возрасту, детерминирует поведение, задает цели развития. Основное право, характеризующее личностную форму поведения, - это право выбора собственной судьбы. Чтобы жить в неопределенном мире, а именно таким предстает перед нами XXI век, необходимо сформировать у ребенка такую способность, позволяющую ему самостоятельно решать проблемы профессионального и социального самоопределения. В этом и только в этом смысл общего

среднего образования. Но ребенка лишают возможности такого выбора, кто-то за него в раннем возрасте определяет границы его будущей жизнедеятельности (в условиях элитных школ разрушаются социальные, коллективные связи между детьми в начале человеческой жизни, что впоследствии драматично отразится в росте конфликтов и эгоизме в обществе). Кроме того - разрушается целостность его личности - ребенок превращается в частичного человека: в подростковом возрасте он не может выработать целостное мировоззрение. Но главная проблема школы - **нет понимания специфики школьного возраста в развитии индивидуальности современного человека.**

Нужно понять, что превращение ребенка в объект обучения отчуждает его от школы, а, впоследствии, от социума. Не менее драматично и то, что в школьных программах почти не уделяется внимания воспитанию в детях чувства социальной ответственности. Учащимся не предлагают задуматься над проблемой собственной жизни и соотнести эти проблемы с жизнью общества. Отчуждая ребенка от собственного развития, школа явочным порядком толкает его в антисоциальную среду. Таким образом, известные негативные явления подросткового и юношеского возраста - инфантилизм, отказ от обучения, отчуждение от настоящей культуры, и, как следствие, - наркомания, алкоголизм, преступность - находят убедительное психологическое объяснение.

Взросление - это процесс физического, психического и социального созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций, приобретения ребенком ценностных ориентаций и социальных установок, при активном развитии самосознания, творческой самореализации, постоянном личностном выборе в ходе утверждения и раскрытия собственного индивидуального жизненного пути. В своем содержательном определении - это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии всех отношений в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми. И смысл всех содержательных изменений заключается не только в приобретении, присвоении ребенком социальных норм (на что, как правило, обращается основное внимание), но и в самом развитии

психического и социального, социальных свойств, качеств, которые свойственны человеческой природе. При этом социальное начало по мере взросления все активнее определяет особенности функционирования ребенка и содержание развития его индивидуальности.

К началу периода зрелости у ребенка дифференцированы умственные способности и интересы; сформированы определенная система ценностей (личное мировоззрение и жизненная позиция), целостный образ Я, готовность к самообучению и саморазвитию, профессиональные намерения; юноша стремится к самостоятельной, независимой жизни, осознает себя взрослым и полноправным; происходит его вовлечение во все виды социальной активности и овладение многими социальными ролями.

Главной, внутренне заложенной целью детства в целом и каждого ребенка в частности, является взросление - освоение, присвоение, реализация взрослости. Но эта же цель - взросление детей, - субъектно имеющая другую направленность - обеспечить это взросление, - выступает главной для взрослого мира. Взрослому необходимо быть толерантным, понимающим ребенка, доброжелательно относиться к нему – это должно стать нормой жизни современного общества. Как же обеспечивается этот процесс взросления школой?

Не секрет, что до сих пор сохраняются образовательные программы, построенные на преподавании детям готовых знаний. Но дети стремятся к собственному поиску решения встающих перед ними задач, в том числе и учебных. Учет данного положения принес ощутимые положительные результаты в экспериментальных исследованиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Рубцова и их сотрудников. Главное же заключается в том, что в процессе взросления детей мы не решаем приоритетные задачи школы, обозначенные в Конвенции. Главной заботой школы должно стать ***управление процессом взросления*** детей. Главный смысл, идея Конвенции - выполнение цели взросления, в которой сходятся и детство, и взрослость, - осознание, освоение, реализация растущим индивидом социального мира в его конкретно-исторической представленности через систему взаимодействия с миром взрослых. Поэтому очень важен поиск механизмов формирования отношений, объединяющих и разъединяющих детство и взрослость.

Что делает ребенка реально взрослым? На теоретическом уровне решение представляется следующим образом.

Посмотрим, как трактуется человек в философии[2]. Современными философами, а за ними и психологами человек понимается как социально-биологическое существо. Получается, что есть животный мир, есть социальный мир, есть даже их единство, но человека-то нет. Мы, авторы концепции педагогики индивидуальности, выделяем три грани человека: наряду с биологическим основанием (индивид) и социальным (личность), мы выделяем третью грань – «человеческое в человеке» (индивидуальность) – и различаем три понятия: индивид, индивидуальность и личность. Человек многогранен: в нем есть и животное начало (организм), и социальное (личность), но в нем есть и чисто человеческие качества (индивидуальность).

Индивидуальность - это то, что отличает человека от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу, у которого есть свой кругозор, свое понимание добра и зла, свое отношение к миру. В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Индивидуальностью человек не рождается, а становится ею в ходе своей жизни, в результате воспитания и самовоспитания, в процессе взросления. Об индивидуальности можно говорить тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть свои возможности. А это требует как понимания самого себя и активного отношения к своей жизни, так и предоставления обществом возможностей для самостоятельного выбора целей и средств жизнедеятельности. Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной.

Принципиально важным мы считаем то, что наряду с известными сферами нами выделено еще три: саморегуляции, волевая и экзистенциальная, – при этом разводятся понятия волевой сферы и сферы саморегуляции, а экзистенциальная сфера вообще рассматривается впервые. Сущность большинства сфер раскрыта в трудах психологов. Поэтому

---

[2] Крапивенский С.Э. Социальная философия. Волгоград, 1996, с. 39.

рассмотрим кратко их признаки, прежде всего в качестве педагогических целей развития школьника.

Интеллектуальная сфера, как известно, характеризуется познавательными процессами (внимание, восприятие, мышление, воображение, память), видами мышления (творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое, дивергентное, конвергентное, саногенное, патогенное и др.), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность ума, способность действовать в уме и др.), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.).

С точки зрения педагога основные составляющие интеллектуальной сферы характеризуют обучаемость человека, его способность воспринимать и усваивать социальный опыт (знания, умения, способы поведения и др.). Обученность - степень сформированности предметных знаний, умений и навыков.

Мотивационная сфера включает всю совокупность потребностей, мотивов и целей человека, которые формируются и развиваются в течение всей его жизни. Существенную часть мотивационной сферы школьника составляет мотивация учения. Она формируется на определенном этапе жизни человека и связана с определенным местом его пребывания (мотивация первоклассника, старшего школьника, студента, работающего человека). Под мотивацией учения понимается система целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Чаще всего мотивация школьника рассматривается учителями поэлементно, а не как система. В таких случаях выделяются отдельные мотивы, потребности, интересы и неизбежно ставятся следующие цели: формирование интереса к своему предмету, воспитание ответственного отношения к изучению определенного учебного предмета. Но достижение таких целей приводит не к сформированности целостной мотивации, а к ее дроблению: у учащихся развиваются мотивы изучения отдельных предметов и не складывается мотивация учения в целом. При таком подходе к

мотивации учения в педагогических целях проектируется неправильное отношение к социальным ценностям, к миру знаний и профессий.

Эмоциональная сфера является «золушкой» психологии и поэтому ей мы посвятим больше внимания. Она характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой. При высоком уровне тревожности учащийся легко раздражается, расстраивается по пустякам, теряется в простых ситуациях, не уверен, боится неудач, быстро возбуждается. При завышенной или заниженной самооценке он испытывает затруднение в общении, болезненно реагирует на замечания. В специальных исследованиях установлено, что у 80% учащихся старших классов средней школы повышенный уровень тревожности и неадекватная самооценка; высок уровень тревожности и учителей. Поэтому в педагогических целях крайне важно уделять внимание формированию и совершенствованию эмоциональной сферы: предусмотреть формирование у ребенка необходимых навыков в управлении своими эмоциями и чувствами (гнев, беспокойство, обида, зависть, эмпатия, стыд, гордость, страх, жалость, любовь и др.), научить понимать свои эмоциональные состояния и причины, их порождающие.

Представляется, что именно эмоциональная сфера становится наиболее патогенной зоной в современной культуре. По данным Национального комитета по психическому здоровью США, к 2020 г. депрессия выйдет на второе место в мире после сердечно-сосудистых заболеваний как причина утраты трудоспособности среди населения. На наш взгляд, в современной культуре существуют и достаточно специфические психологические факторы, способствующие росту общего количества переживаемых отрицательных эмоций в виде тоски, страха, агрессии и одновременно затрудняющие их психологическую переработку. Это особые ценности и установки, поощряемые в социуме и культивируемые во многих семьях, как отражениях более широкого социума. Культ рационального отношения к жизни, негативная установка по отношению к эмоциям как явлению внутренней жизни человека находят выражение в современном эталоне супермена - непрошибаемого и как бы лишенного эмоций человека. В лучшем случае эмоции сбрасываются как в помойную яму на концертах панк-рока и дискотеках. Запрет на эмоции ведет к их вытеснению из сознания, а расплата за это - невозможность их психологической переработки

и разрастание физиологического компонента в виде болей и неприятных ощущений различной локализации.

Для детей характерно отношение к себе, сопряженное с недооценкой собственных сил и преувеличением опасности ("я слаб - мир опасен"; "никто не поможет"), то есть у ребенка складывается представление о равнодушии или враждебности окружающих. Все сказанное выше приводит к поведению избегания, ощущению беспомощности и страху критического неодобрительного отношения со стороны других. В целом же, недооценка важности и действенности эмоциональной стороны жизни, ее игнорирование приводят к утрате навыков психогигиены эмоциональной жизни. Вся система воспитания и образования продолжает строиться на развитии интеллекта с неизмеримо меньшим вниманием к развитию эмоциональной сферы

Культура эмоциональной жизни современного человека - умение словами, красками, движением выразить себя - мало осознается как специальная задача в современном образовании. На западе, да и у нас все большее значение приобретают программы с компьютерным обучением. Между тем только межличностное общение способно структурировать эмоциональный мир, содействовать его развитию и навыкам самопонимания и самовыражения. Компьютерное образование грозит современному человеку тяжелыми последствиями, и ощущение этой угрозы связано не с консервативной любовью к традиционному обучению (ибо и оно далеко от совершенства), а с осознанием несовместимости такого обучения с возможностью развития эмоциональной сферы человека. О диалогической природе человеческого сознания много писали российские исследователи (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, В.С. Библер). Опираясь на традицию культурно-исторического деятельностного подхода к психике, можно сказать, что все развитие индивидуальности в целом происходит в процессе собственной деятельности через осмысление этой деятельности и себя в ней в диалогическом, эмоциональном контакте с другим человеком. Почему эмоциональном? Да потому что эмоции дают необходимые сигналы и импульсы для осмысления противоречий и конфликтов, неизбежно возникающих в жизни и деятельности человека, в частности, эмоции другого человека становятся важнейшим источником обратной связи от мира, в котором каждый человек ищет свое место. Возникающее в эмоциональном контакте чувство близости и доверия позволяет человеку полнее открываться

и глубже понять себя, ведь только в диалогическом контакте с другим человеком формируется важный механизм человеческого развития - рефлексия. Наконец, без эмоционального доверительного контакта невозможна истинная передача нравственных ценностей. Нет другого пути передачи ценностей и принципов маленькому человеку, кроме как через эмоциональный контакт с ним, основанный на доверии и привязанности. Только тогда ценности, передаваемые взрослыми, заряжаются положительной валентностью.

Мир современного ребенка, начиная с середины прошлого века, всячески очищается от отрицательных чувств, неприятных ощущений и переживаний. Наиболее здоровым аффектом считается радость, и она всячески стимулируется путем быстрого переключения ребенка от возникших слез или неприятных переживаний. Культ эмоций, однако, так же опасен, как и культ рацио (как любой культ или крайность вообще).

Психическое здоровье - это, прежде всего баланс различных психических свойств и процессов (баланс между умением отдать и взять от другого, быть одному и быть среди людей, любви к себе и любви к другим и др.). В случае проблемы эмоций речь идет о балансе аффекта и интеллекта, т.е. свободы и права на выражение чувств со способностью осознавать их и управлять ими. Парадокс заключается в том, что запрет на эмоции делает бессмысленной и неэффективной рефлексию - главное средство человеческого самопознания и саморегуляции, имеющее интеллектуальную природу. Ведь по-настоящему эффективный самоанализ возможен только при понимании своих реальных чувств.

Волевая сфера характеризуется осознанной постановкой человеком цели, сверхзадачи. Человеку с развитой волей присущи целеустремленность, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, самообладание, инициатива. Для развития волевой сферы учителю необходимо предусмотреть следующие цели: развитие инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели, умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения; обучение планированию деятельности и ее осуществлению, ведению контроля без посторонней помощи и т.д.

Сфера саморегуляции характеризуется свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; 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. Для развития и совершенствования сферы саморегуляции в педагогических целях необходимо предусмотреть: перевод учащихся на более высокие уровни ее развития; формирование у них навыков психических и физических саморегуляций; развитие у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций; обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей; формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям.

Предметно-практическая сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении: познавательные умения (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания и др.), умения учиться (умение выделять главное, умение планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметные знания и умения (представления о морали и общечеловеческих ценностях, нравственные поступки, позиции и пр.), предметные знания, умения и навыки, целостная система общеобразовательных и специальных знаний.

Экзистенциальная сфера характеризуется гармонией чувств и поступков, слова и дела, чувств и общения, которые выражаются в жизненной позиции человека по отношению к себе и другим. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, взглядов и ценностных ориентаций. Школьник стремится воспринять и усвоить нормы, способы и ценности поведения,

которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Подростки стремятся к самостоятельности, к независимости, они очень чувствительны к оценкам взрослых, к умалению их достоинства и прав. Возникает критичность сознания, они видят недостатки в поведении и деятельности взрослых, особенно пристрастно относятся к родителям и учителям, подмечая все их промахи. Важной особенностью для их сознания является потребность в доказательствах, они ничего не хотят принимать на веру. Сегодня особенно актуально звучат мысли П.Ф. Лесгафта о целях развития этой сферы: выработать в человеке сознательное отношение к своим действиям, ограничить произвол их и развить в нем стремление к совершенствованию; заботиться как о красоте тела, так и о красоте речи и самостоятельности в проявлении мысли; сформировать умение владеть своими потребностями, управлять собой.

Подводя итог рассмотрению основных сфер индивидуальности как педагогических целей, отметим, что реальная цель школы – создать условия для достижения необходимого молодому человеку уровня взрослости -- дать каждому школьнику общее образование и предоставить условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности.

Когда развитие сфер индивидуальности идет неравномерно, то это приводит к возникновению **у детей ряда синдромов:** «Хроническая неуспешность», «Уход от деятельности»; «Замедленный темп деятельности»; «Низкий уровень организации деятельности»; «Вербализм»; «Инфантилизм» и др. Рассмотрим возможности их преодоления на примере хронической неуспешности. В этом случае у ребенка проявляется, с одной стороны, высокая тревожность (симптомы тревоги: постоянное переделывание, переписывание...), с другой, — низкая степень развития волевой сферы ребенка (некритическое выполнение требований взрослых, установка на исполнительность, послушность — долго сидит за уроками, “витая в облаках” или выполняет их быстро, но “тяп-ляп”). Хроническая неуспешность порождается не отсутствием знаний и умений, а высокой тревожностью и неразвитой волей. Как видим, высокая тревожность и неразвитая воля порождают низкую результативность учебной деятельности. Чтобы преодолеть этот недостаток учебной деятельности школьника, необходимо обеспечить реальный успех ребенка в какой-либо деятельности.

Ребенка, страдающего “хронической неуспешностью”, нужно не просто хвалить (и поменьше ругать), а хвалить именно тогда, когда он что-то делает. Не надо его ни с кем и ни с чем сравнивать. Сравнивать его надо с самим собой. Интересоваться всеми делами ребенка, но не фиксировать внимание на локальной области неуспешности — на содержании обучения. Чем больше родители фиксируют ребенка на школе, тем хуже для его школьных успехов**.**

Кстати, каков уровень индивидуальности современного учителя? По данным НИИ им. Бехтерева у 78,6 процента обследованных учителей отмечены нарушения в эмоциональной сфере – снижение настроения, повышение тревожности, обидчивости, раздражительности. У девяносто одного процента обследованных учителей наблюдается снижение памяти, внимания, умственной и физической работоспособности. В то же время развивать индивидуальность ребенка может только педагог, у которого нормально развита собственная индивидуальность.

Таким образом, в основе концепции педагогики индивидуальности лежат современные представления об индивидуальности человека как совокупности его сущностных сил – семи сфер его психического мира.

IV. Концепция педагогики индивидуальности

Концепция педагогики индивидуальности включает, всю ту совокупность положений, которые характеризуют педагогическую концепцию – это принципы педагогики индивидуальности, цели развития каждой сферы, средства и условия развития каждой сферы, диагностические методики. Подчеркнем, что развитие индивидуальности человека – это развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек.

Становление индивидуальности не может происходить вне социальных воздействий – благодаря им психика человека функционирует и в зависимости от воздействий происходит развитие тех или иных свойств и

качеств психики. С другой стороны, появление психических новообразований приобретает социальную окраску, поскольку деятельность, общение, поведение человека определяются социальными условиями жизни. Психические процессы и состояния – это не абстрактные явления, они осуществляются в социальных ситуациях, под влиянием социальных воздействий, исходящих непосредственно от окружающих или косвенно, через индивидуальное мировоззрение. Поэтому в каждой сфере индивидуальности можно видеть и собственно психическое содержание, и социальный его аспект, его количественное и качественное выражение функционирования психики человека.

Психические и личностные компоненты сфер человека

Индивидуальность	Сфера	Личность
Динамические свойства (обобщенность, изменчивость, генерализация, перенос), предметная избирательность как свойство мотивации	Мотивационная	Идейно-нравственная направленность (бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; отношение к своим обязанностям и др.)
Процессы мышления, внимания, памяти и др., свойства и качества (оперативность, системность, креативность и др.)	Интеллектуальная	Объем, глубина, действенность знаний о нравственных ценностях и др.
Чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценка и самооценка, способность проявлять отношение к себе и другим и др.	Эмоциональная	Нравственные переживания, связанные с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, любовь к людям, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатия, стыд и др.
Волевые процессы и качества (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность и др.).	Волевая	Нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов и др.
Способности, умения и навыки деятельности, общения, поведения	Предметно-практическая	Способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм и др.
Способность познать себя, сравнить с окружающим миром; осмысление собственных ценностей, выработка представлений о себе, наличие	Экзистенциальная	Сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, забота о красоте тела, речи,

Индивидуальность	Сфера	Личность
«Я-концепции», позиция в деятельности, общении и т.д.		души; понимание морали в себе, смысл жизни и др.
Способности принять цель деятельности, соотнести с условиями и собственными возможностями, наметить программу исполнительских действий, выбрать критерии достижения цели, проконтролировать и оценить, корректировать (регулировать) и т.д.	Саморегуляция	Нравственная правомерность выбора: осознанность выбора, совестливость, самооценка, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексия, ответственность и др.

Для педагогической конкретизации общих представлений о личности и индивидуальности необходимо рассмотреть ряд вопросов: как происходит развитие индивидуальности и воспитание личности, каковы критерии сформировавшихся индивидуальности и личности? Развитие индивидуальности, как уже отмечалось, происходит на основе гармоничного развития всех ее сфер. И критериями ее развития является степень сформированности интеллектуальной, мотивационной и др. сфер.

Развитие личности зависит не только от внешних условий, но и от внутренних. Сформированность личностных качеств зависит от степени развития индивидуальных. Л.И. Божович выделила два основных критерия сформировавшейся личности.

Первый критерий: человека можно считать личностью, если его мотивационная сфера настолько развита, что он способен управлять собственными непосредственными побуждениями: преодолевать свои желания ради чего-то другого, сдерживать свои потребности, проявлять интерес к явлениям социальной жизни. При этом должны быть развиты социально значимые мотивы, то есть побуждения, заданные обществом.

Второй критерий: человека можно считать личностью, если он способен к сознательному руководству собственным поведением.[3]

Названные критерии связывают воспитание личности с развитием индивидуальности, но при этом развитие индивидуальности должно происходить в общении с другими людьми, так как личности (отношения) формируются в процессе их интеракции друг с другом. Если у человека в наличии два указанных признака, то в таких случаях говорят, что субъект

[3] Л.И. Божович. Избранные психологические труды. М., 1995.

способен к сознательному опосредованному поведению. Как видим, личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть развитие и личности, и развитие индивидуальности, не противопоставляя их одно другому. При этом личностные качества формируются на основе развития сфер индивидуальности. Следовательно, чтобы воспитывать личность, необходимо развивать индивидуальные качества. Но далее в наших рассуждениях возникает вопрос, который поставит любой учитель: “Что же конкретно следует развивать в индивидуальности?” Ответить на этот вопрос намного сложнее. Очевидно, что развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего имеются определенные предпосылки к развитию (существуют природные задатки). Таким образом, необходимо ответить на вопросы: что дано человеку от природы? В какой мере это данное развивается? Как лучше развивать то, что дано? Иными словами, необходимо ответить на вопросы, что развивать в человеке и как в процессе этого развития должна проявляться его индивидуальность. Уместно поставить и еще вопрос: а все ли надо развивать? Очевидно, в индивидуальности необходимо развивать все данные природой и перечисленные выше сферы. Но кроме них человек обладает и рядом или врожденных, или приобретенных качеств. Например, известно, что агрессивность является врожденным качеством. Необходимо ли развивать агрессивность у человека? На этот вопрос нет однозначного ответа. Таким образом, возможны ситуации, когда данное от природы свойство следует развивать только в определенной мере и для определенных видов деятельности. Но при этом на смену требованиям развития встает требование ограничения и даже подавления тех качеств, которые социально неприемлемы. В какой мере и как педагоги имеют право на такую деформацию индивидуальности? Этот вопрос, как отмечают ученые (Б.С. Гершунский), в нашей этике, психологии и педагогике практически не обсуждался, а на практике осуществлялся постоянно. Делавшиеся же в общественной жизни неоднократные попытки достичь всестороннего развития личности, понятого лишь как соразмерное и пропорциональное раскрытие всех сторон личности без особой заботы о формировании и удовлетворении доминирующих ее стремлений и способностей, смогли породить многие конфликты и привести не к расцвету личности, а **стиранию**

индивидуальности (Б.И. Додонов). Процесс и результат социализации, таким образом, заключают в себе противоречие, внутренний конфликт, то есть человек может быть не только объектом или субъектом социализации, он может стать ее жертвой.

Выскажем свое понимание этой проблемы. Деформация индивидуальности может проходить по нескольким направлениям: во-первых, это может быть развитие всех сфер в интересах ребенка; во-вторых, - развитие этих сфер в интересах общества и ребенка; в-третьих, - изменение их в интересах только общества (или государства), но не ребенка; наконец, в-четвертых, - их изменение в интересах определенных групп. Идеалам гуманистической педагогики соответствуют первые два направления. Первое направление предполагает достижение целей развития природных задатков в различных сферах человека, а второе - предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития индивидуальности, второе - личности. Эти две задачи необходимо решать в единстве. Достоевский говорил: выгоднее всего всегда и везде поступать нравственно. А это значит утверждать нравственные нормы и по отношению к себе, и по отношению к семье, и по отношению к коллективу, и по отношению к государству.

Рассмотрение соотношения индивидуальности и личности позволяет конкретизировать связь человека и общества (коллектива и личности). Если человек и коллектив гармонируют между собой, то можно сказать, что личностные качества человека отвечают целям данного коллектива. Человек в этом случае является личностью. Но в другом обществе (коллективе) этот же человек может и не являться личностью, так как его взгляды могут не отвечать целям другого общества. Следовательно, в зависимости от социальных ценностей, составляющих мораль общества, и соответствия этим ценностям мировоззрения и поступков человека он может быть личностью, но может ею и не быть, то есть личность является относительной характеристикой человека. В то же время индивидуальность человека во многом не зависит от того, в каком обществе (коллективе) находится человек. Его опыт, интеллект, сформировавшиеся сферы в данный конкретный момент не зависят уже от обстоятельств, поэтому индивидуальность во многом носит черты постоянства, в какой-то мере абсолютности. Поэтому когда говорят о подчинении личных (а точнее,

индивидуальных) интересов общественным, то это не выдерживает испытания жизнью. Происходит разрушение и индивидуальности (оглупление и разрушение определенных сфер), и личности (конформизм - думай как все, тоталитаризм - делай как все). В целом происходит дробление и того, и другого: лицемерие, двуличие, двойная мораль, расхождение слова и дела.

Выявление соотношения понятий личности и индивидуальности помогает понять связь воспитания и развития (в его педагогическом понимании). Рассмотрим проблему: какова связь между воспитанием личности и развитием индивидуальности?

Культурные традиции, предрассудки - это тот тормоз, который накладывается обществом на наше сознание и подсознание, чтобы мы не делали того, что нам хочется. Очевидно, не все запреты плохи. Большинство из них препятствует нам причинять вред себе или другим, и они служат основой нашего морального кодекса. Но одно из основных зол всяких запрещений заключается в том, что они внушены нам извне. Большинство из того, что мы считаем плохим, вредным или безнравственным, внушено нам тогда, когда мы были слишком молоды, чтобы защищаться. Мы принимаем это бездумно, никогда не подвергая сомнению справедливость этих запретов в свете зрелого опыта. Привычка оглядки на общественное мнение закладывается еще в раннем детстве. Воспитывая ребенка, родители могут пойти по одному из двух альтернативных путей. Они могут либо постараться максимально адаптировать его к обществу, в котором он живет, либо привить ему ценность проявления индивидуальности.

В первом случае родители руководствуются, прежде всего, стремлением оградить ребенка от сложностей как таковых, а особенно от сложностей с социализацией. И поэтому стараются вложить в его сознание как можно больше жестких готовых схем поведения. В результате ребенок растет, постоянно слыша и впитывая формулировки типа: "Не груби старшим", "Соблюдай правила гигиены", "Извинись сейчас же! Так не поступают", "Делай, как тебе сказали!", "Не задавай вопросов", "Почему ты не можешь быть как все дети?" Таким образом, ребенок постепенно приходит к мысли, что для того, чтобы быть любимым родителями, нужно быть "хорошим", то есть вести себя согласно их ожиданиям. И тогда и родители, и все окружающие будут признавать их нормальными. Отсюда образуется и страх

перед самовыражением и самораскрытием. Такие люди не разрешают себе не только проявлять, но и испытывать сильные чувства, так как, во-первых, они плохо представляют, как себя вести в этой ситуации, а это может быть опасно, поскольку ведет за собой еще цепочку таких же непредсказуемых ситуаций. А во-вторых, сильные чувства, например, любовь, если не заставляют, то, по крайней мере, провоцируют такого человека отказаться от стереотипности, что ему очень нелегко сделать, так как часто к зрелому возрасту он уже действительно свято верит в то, что в стереотипы надо верить и что именно они являются безусловными законами жизни.

Однако сами родители чаще всего не догадываются обо всех этих негативных последствиях своего воспитания. Они действительно от всей души желают своим детям добра, и именно этим мотивируется их стремление оградить ребенка от неприятностей. Авторитарность же в общении с ним можно объяснить тем, что иногда родители не в состоянии нормально перенести информацию о том, что их дети обладают индивидуальностью и не соответствуют их ожиданиям, - это порождает у родителей боль, страдание и, соответственно, враждебные, разъединяющие чувства, стремление насильственно устранить "порок".

Второй путь воспитания принципиально отличается от первого. Здесь индивидуальность выступает в качестве главной ценности, а счастье преподносится ребенку как свобода выбора и независимость от общественного мнения, условностей и стереотипов. Родители здесь не ставят главной целью ограждение от неприятностей. Общий лозунг "Запрещается!", характерный для первого типа воспитания, заменяется на " Не рекомендуется", когда ребенку в спокойной форме преподносится спектр возможных (а не обязательных!) последствий его поступка, но право выбора поведения, право на риск и преодоление оставляется ему самому. И это способствует развитию у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, сопротивляемость трудностям и, в конечном счете, его самооценка.

Демократизация отношений с ребенком сделает родителей в данном случае не только более авторитетными, но и предоставит им гораздо больше реальных возможностей подсказать ребенку в качестве совета истинно мудрые решения. Счастье в этом стиле воспитания не трактуется как покой и уравновешенность, и этот аспект очень важен. Ведь именно через стресс

и конфликт (как внешний, так и внутренний) закладывается стимул к самосовершенствованию, осмыслению жизненных ситуаций и изменению их. Человек оказывается внутренне готовым к тому, чтобы изменять что-либо вокруг себя, быть отчасти хозяином положения. У людей, воспитанных по такому типу, изначально заложена необходимость в самостоятельных решениях, отсутствие тревожности по поводу оценки окружающими. Но их основная особенность заключается в том, что, наученные ценить свою индивидуальность, они примут эту индивидуальность и в другом человеке! Традиционная педагогика - чрезмерно социализирующая. Развитие личности понимается преимущественно как «обстругивание», «втискивание» в рамки наших взрослых представлений о должном. И это было бы нормально, если бы привитие стереотипов не делалось насильственно и не считалось единственно правильным путем воспитания.

Рассмотрим механизм присвоения социального опыта, лежащий в основе второго пути воспитания. Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека - интериоризация - ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивидуальности. Л.С. Выготский сформулировал общий генетический закон культурного развития: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая».[4] Но, разумеется, переход извне внутрь трансформирует сам педагогический процесс, который изменяет индивидуальность, ее структуру и функции. Поэтому наиболее перспективной моделью воспитания представляется та, которая **вычленяет** социальные (познавательный, поведенческий и др.) аспекты и **интегрирует** их со сферами индивидуальности. Вычленим, для примера, компоненты нравственного воспитания: 1) нравственные знания; 2) нравственные отношения, оценки; 3) нравственные переживания; 4) нравственно-волевые устремления; 5) нравственный выбор целей и средств;

[4] Л.С. Выготский. Собр. Соч.: В 6-ти т. М., 1982-1984. Т. 3. М., 1983. С. 145.

6) совершение нравственных поступков; 7) проектирование у самого себя нравственных черт личности.

Как теперь интегрировать выделенные компоненты? Соотнесем их с развитием основных сфер человека.

В *интеллектуальной сфере* необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы, нормы поведения (гуманность, солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности за себя). В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение общественных явлений и ориентиры поведения, которые выступают основаниями нравственных оценок. Благодаря им регулируется и организуется поведение и деятельность личности. Но можно ли в воспитании личности ограничиться развитием только интеллектуальной сферы? Дело в том, что формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений и способов действий. Ведь здесь речь идет о таком усвоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т.п. А достичь этого простого усвоением нельзя. Поэтому необходимо подумать, что необходимо формировать в рассматриваемом аспекте в мотивационной сфере.

В *мотивационной сфере* целесообразно формировать правомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям, потребность в “другом”, в контакте себе подобными. Развитие названных элементов мотивационной сферы являются главной движущей силой формирования и развития личности. Но при этом необходимо формировать не так называемые знаемые мотивы, а реально действующие. Знать, что должно делать, к чему следует стремиться, - не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые мотивационные образования возникают не в процессе усвоения, а в результате переживания, или проживания. Этот процесс происходит только в реальной жизни человека, когда он сопровождается эмоциями. Поэтому

развитие мотивационной сферы никогда не происходит без подключения к ней эмоциональной сферы.

В *эмоциональной сфере* необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд и др. Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удается сочетать требовательность и доброту. Объяснение этому положению дали психологи: тот предмет (идея, цель, отношение), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Если общение с взрослым идет плохо, безрадостно, постоянно приносит огорчения, то весь механизм не работает, новые мотивационные образования у ребенка не возникают, правильного воспитания личности не происходит. Это говорит о том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в общении и деятельности, который соответствует ее жизненным ценностям. Она овладевает и своими потребностями, и своими чувствами, а не влечется за ними. И здесь важное для индивида место занимает воля. Личность по Д.Н. Узнадзе начинается там, где она соотносит свои потребности не с ситуацией ее удовлетворения, а с другими людьми, когда она проявляет волю для управления своих потребностей и чувств.

В *волевой сфере* нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений - это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Поэтому психологи отмечают, что именно в той деятельности, за осуществление которой личность целиком берет на себя ответственность, которую она хочет усовершенствовать, в которую она вкладывает всю свою волю, происходит развитие личности. В то же время личность может

проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают ее мотивам и чувствам: в ситуациях неуспеха, неподкрепления. В этих случаях вступает в действие сфера саморегуляции, когда в качестве оценивающего выступает сам субъект (К.А. Абульханова-Славская) и его субъективные параметры оценки.

В *сфере саморегуляции* необходимо формировать нравственную правомерность выбора: осознанность выбора, совестливость, самооценку, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексию и др. Саморегуляция осуществляется в соответствии с известной формулой С.Л. Рубинштейна о преломлении внешнего через внутреннее: саморегуляция осуществляется как система внутреннего обеспечения направленности действия при наличии множества внешних условий, возможностей, задач. В процессе саморегуляции раскрывается организация активности субъекта, ее системный характер. Саморегуляция, по мнению К.А. Абульхановой-Славской есть следствие не обособленности и замкнутости субъекта деятельности, а необходимости субъекта целостным образом соотносить свои действия с действиями других, с поставленными задачами и событиями. В этом случае начинается увязка условий деятельности (общения) и возможностей самого субъекта, устанавливается единство познавательных, чувственных, смысловых, мотивационных и волевых моментов. Но все это должно подкрепляться индивидуальными способностями личности.

В *предметно-практической сфере* необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм. Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности и не все возникшие способности приводят к развитию личности в целом (К.А. Абульханова-Славская). Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который достоин ее, который соответствует ее жизненным ценностям, который выражает ее готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению. Способ это в свою очередь зависит от сформированности экзистенциальной сферы.

В *экзистенциальной сфере* требуется формировать сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному

самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять своими отношениями. Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентаций. Среди целей развития этой сферы немаловажными являются: обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения; развитие способности чуткого уважения к людям; формирование навыков социального взаимодействия; формирование признаков плодотворной ориентации.

Таким образом, **уровень интеллектуального развития и развитие других сфер определяет границы воспитательных воздействий**. В данном отношении индивидуальность является фундаментом воспитания личности. В чем отличие нашего подхода от традиционного подхода к воспитанию личности в отечественной педагогике?

Долгое время считалось, что интенсивное усвоение знаний, овладение познавательными и другими умениями предопределяет развитие человека как личности, делает его взрослым. Последовательное сведение развития личности к развитию психики, а развитие психики - к развитию перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов привело к тому, что личность оказалась сведенной к своим умственным способностям, а ее формирование - к усвоению знаний. На этот факт обращали внимание многие психологи (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Занков, А.В. Петровский и др.). В массовой школе целостное формирование личности только декларировалось, на практике же ограничивалось умственным развитием ребенка и его коммунистическим воспитанием.

Наш подход заключается в соотношении, в интеграции индивидуального и социального. Если во всех сферах индивидуальности развивать вычлененные компоненты социального облика человека, то процесс воспитания личности будет и эффективным, и результативным. Поэтому, например, в нравственном воспитании важно формирование четкого представления о нравственности, о моральных идеалах и принципах. Понятия являются основой нравственных суждений, на их основе формируются нравственные убеждения. В нравственном воспитании очень

важно формирование нравственных чувств - их невоспитанность ведет к цинизму, отсутствию чувства стыда, совестливости. Но чувства возникают на основе удовлетворения или неудовлетворения потребностей, отсюда столь важно воспитывать мотивацию нравственного поведения. А в поведении формировать устойчивые его формы - воспитывать нравственные привычки.

Воспитание предполагает включение индивида в различные виды социальных отношений в деловом и межличностном общении, игре, учебной и профессиональной деятельности. Воспитание выступает как этическое регулирование основных отношений индивида и общества; оно должно способствовать реализации человеком себя, способствовать достижению идеала, который культивируется обществом. Если развитие направлено на качества, которые присущи индивиду и которые развиваются, то воспитание исходит из качеств общественной морали и эти качества присваиваются индивидом в процессе воспитания.

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. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. Поэтому **воспитание можно определить как управление развитием индивидуальности, управление развитием всех ее основных сфер на основе интеграции индивидуального и социального.** Основная задача педагога - помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна быть направлена на развитие и совершенствование всех сущностных сфер ребенка. Воздействуя должным образом на указанные сферы, возможно осуществлять и развитие индивидуальности, и воспитание личности. Поэтому в педагогике индивидуальности авторами разработана (совместно с проф. М.И. Рожковым) система бинарных методов воспитания/самовоспитания.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются **методы убеждения**. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Воспринимая предложенную информацию, учащиеся воспринимают не столько понятия и

суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом учащиеся, оценивая полученную информацию, или утверждаются в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, учащиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

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

Методы воздействия на мотивационную сферу включают **стимулирование -** методы, в основе которых лежит формирование у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены **поощрение и наказание.** Поощрение применяется в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение. Наказание состоит в наложении дополнительных обязанностей; лишении или ограничении определенных прав; в выражении морального порицания, осуждения. Если побуждение заключается в одобрении действий воспитанников, то наказание должно предупреждать у них нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство дискомфортности перед собой и другими людьми.

Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих потребностей - пониманию смысла своей жизнедеятельности, выбору соответствующих мотивов и соответствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как **метод мотивации.**

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение его управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу ребенка, является **внушение и связанные с ним приемы аттракции**. Внушение может

осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В.М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека, не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, - минуя сторожа - критику. Внушать - это, значит воздействовать на чувства, а через них на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию детьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний. Процесс внушения часто сопровождается процессом **самовнушения, когда р**ебенок пытается сам себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своему поведению, как бы задавая себе вопрос: “Что бы мне сказал в этой ситуации учитель, или сказали родители?”

Методы воздействия на волевую сферу предполагают: развитие у детей инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения. **Требование (**прямое или косвенное) - это метод воспитания, с помощью которого вызывают определенную деятельность воспитанника и проявление у него определенных качеств.

Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, следствием его применения являются **упражнения,** многократно выполняемые действия, доведенные до автоматизма. Результат упражнений - устойчивые качества личности - навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К.Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии.

В школьной жизни дело должно быть коллективным, оно планируется, готовится и обсуждается, совершается воспитанниками и воспитателем совместно. Дело должно быть творческим, т.к. на каждой стадии его осуществления ведется поиск лучших путей и способов, средств организации жизнедеятельности учащихся в коллективе на добровольной основе: детей нельзя обязать “воспитываться”, даже через социально значимые дела. Воля личности проявляется в том случае, если воспитатель опирается на мотивы, интерес, осознанный долг воспитанника, стремление к реализации своих природных сил, самостоятельности и творчеству.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у детей навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести **метод коррекции поведения.** Метод коррекции направлен на то, чтобы создать условия, при которых ребенок внесет изменения в свое поведение, в отношения к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка учащихся с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать **пример**. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Поэтому пример - наиболее приемлемый путь к коррекции поведения учащихся. Но коррекция невозможна без **самокоррекции**. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, ребенок часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать **саморегулированием.**

Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют **методами воспитывающих ситуаций. Э**то те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема способа организации деятельности, проблема выбора социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность **социальной пробы (испытания),** как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у детей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их

дальнейшего вхождения в социальную среду. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является **соревнование,** оно способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности ребенка к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование вызывает не только активность ребенка, но и формирует у него способность к самоактуализации**,** которую можно рассматривать как метод самовоспитания. Учащийся учится реализовать себя в различных видах деятельности.

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение учащихся в систему новых для них отношений. У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой - "труд души" (В.А. Сухомлинский). В условиях школы полезно рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше - решать так называемые дилеммы Л. Кольберга.

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

Таким образом, выделены следующие доминирующие бинарные новые методы воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

Как видим, 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 человека.

Индивидуальность человека как его психическая сущность (в отличие от социальной сущности) является замкнутой сложной системой, включающей качественное и количественное проявление психических свойств, процессов, состояний, взаимообусловливающих 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.

Современная педагогика, делая акцент на воспитании только личности, упускает самого человека, его неповторимость, уникальность, взрослость. Чтобы преодолеть данный пробел в педагогике, 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.

Сравним предметы, цели и задачи традиционной педагогики и педагогики индивидуальности. 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 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.

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. Педагогика индивидуальности представляет собой область науки, образующуюся на стыке психологии и педагогики, включающую проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования).

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.), предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества, создает условия для достижения необходимого уровня взрослости. 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.

Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор. В своем единстве развитие и воспитание составляют

сущность формирования личности. Поэтому воспитание можно определить как управление развитием индивидуальности, управление развитием всех ее основных сфер на основе интеграции индивидуального и социального. 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 или религию, сам осуществить свою человеческую природу.

Педагогика индивидуальности является новой научной концепцией, которая имеет ряд принципиальных отличий от других педагогических инноваций.

Во-первых, ее характеризует целостность описания системы образования именно как системы развития, обучения и воспитания. Она построена на определенных философских основаниях: концепции человеческой индивидуальности и на принципах гуманистической философской и психологической традиции.

Во-вторых, ни одна педагогическая инновация не делает акцента на развитие психики в единстве с воспитанием личности.

В-третьих, даже такие прогрессивные новации как концепции развивающего обучения ограничиваются развитием мышления, памяти, наблюдательности и рефлексии; педагогика индивидуальности направлена на развитие всех психических свойств, которыми человек наделен от природы.

В- четвертых, ни одна педагогическая инновация не ставит развитие психики в качестве важнейшей педагогической задачи.

В-пятых, ни одна педагогическая технология не требует такой модернизации педагогического процесса, как педагогика индивидуальности, включая совершенствование самого педагога.

В-шестых, ни одна педагогическая инновация не требует такого взаимодействия, таких взаимосвязей между всеми элементами педагогической системы, как Педагогика индивидуальности.

V. Проектирование открытой школы

на основе концепции педагогики индивидуальности

В последнее десятилетие XX в. образовательная система нашей страны находилась в состоянии неустойчивого, нестабильного развития. Попытки решения проблем образования административными методами давали очень незначительные результаты, поскольку любое реформирование требует определенных материальных вложений, осуществлять которые государству было не по силам. Именно поэтому система образования развивалась преимущественно за счет своего внутреннего потенциала. Как показывает опыт этого развития, выжить и развиваться в современных экономических, политических, социально-культурных и пр. условиях в состоянии только образовательная система открытого типа.

В соответствии с синергетической теорией систем (Н. Моисеев, И. Прихожин, Г. Хакен) основополагающими принципами деятельности систем открытого типа является самоорганизация, саморазвитие, саморегуляция за счет постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой и другими системами. Применительно к образовательной системе в этом случае принято говорить о развивающем образовательном пространстве. Поэтому в качестве стратегической цели школы, развивающейся в качестве открытой образовательной системы на основе идей педагогики индивидуальности, является целостный охват основных, объективных и субъективных факторов: ребенок - семья - образовательное учреждение.

Вся система организации жизнедеятельности образовательной системы, базирующейся на принципе открытости, направлена на индивидуальные и личностные особенности учащихся и учителей, максимальное развитие их индивидуальности. Координация различных подсистем внутри базовой системы обеспечивается за счет педагогического управления школой и включает учет основных, взаимосвязанных друг с другом параметров: физическое окружение, в частности, школьное здание, оборудование, дизайн, мебель, соответствующие гигиеническим нормам и создающие благоприятную психологическую среду, образовательный параметры, вбирающий гибкость вариативных программ, образовательных технологий, высокую степень интеграции, гуманизации и валеологизации учебного материала, режима обучения, отказ от репродуктивности и авторитаризма в пользу сотворчества с учеником и его большей самостоятельности, ответственности и креативности.

Как известно, единое образовательное развивающее пространство представляет собой специально смоделированные место и условия, имеющие развивающую направленность, и выступает в качестве многомерного социального пространства, обеспечивающего разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности сообразно индивидуальным особенностям ее физического, соматического, психического, психологического, духовно-нравственного и социального здоровья, что позволяет:

- детям - самоопределяться в разнообразных видах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами;
- педагогам - создавать условия для социализации детей в широком социальном и культурном контексте;
- родителям - участвовать в создании (как заказчикам) широкого диапазона образовательных услуг;
- организаторам и управленцам - принимать управленческие решения с ориентацией на разнообразие образовательных интересов и условий.

Педагогический опыт показывает, что переход на новый уровень целостности, которым характеризуется открытая образовательная система, организованная в виде развивающего образовательного пространства, невозможен без организации инновационной деятельности отдельных педагогов и всего педагогического коллектива. Следовательно, можно констатировать, что ***учебное заведение превращается в открытую образовательную систему в случае его функционирования в инновационном режиме***. В основу создания образовательного пространства подобной школы закладывается целая система концептуальных идей и принципов, среди которых выделяются следующие:

- идея открытости в создании образовательной среды;
- идея развития индивидуальности воспитанников;
- идея индивидуальной направленности обучения, развития и воспитания;
- идея педагогического обеспечения процесса взросления ребенка;
- идея сотрудничества с детьми, с другими педагогами и родителями воспитанников.

Обеспечение развития открытой образовательной системы, как развивающего образовательного пространства, осуществляется на основе реализации нормативной модели, при разработке которой педагогический коллектив решает три наиболее важные задачи:

1. Зафиксировать достигнутый уровень и тем самым определить точку отсчета для дальнейших шагов к развитию (эта задача, в свою очередь, предусматривает фиксацию и констатацию существующего положения дел, выявление достижений школы и ее конкурентных преимуществ, а также ключевых проблем, противоречий достигнутого уровня функционирования в свете меняющихся потребностей и задач).

2. Определить желаемое будущее состояние школы, параметры ее строения и функционирования, соответствующие потребностям, ценностям и возможностям школы и социума, т.е. обозначить миссию данной, конкретной школы.

3. Определить стратегию и тактику перехода от достигнутого состояния школы к желаемому будущему.

Со стороны своей динамической характеристики проектирование и реализация данной модели представляют собой ряд последовательных, взаимосвязанных этапов: 1) *диагностический*, цель которого определить в исходном состоянии системы характер имеющихся затруднений и противоречий; 2) *концептуально-целевой*, в котором отбираются основные, приоритетные концептуальные идеи, методологические регулятивы, как основы проектирования нового состояния системы; 3) *этап обоснования программы* деятельности субъектов целостного педагогического процесса; 4) *этап опытной и экспериментальной работы*; 5) *рефлексивно-оценочный*, или этап мониторинга деятельности субъектов педагогического процесса, 6) *корректировка* полученного результата, 7) *выдвижение новых перспектив*.

Первый этап – диагностический предполагает анализ функционирования школы в предшествующий период. Для этого следует обратиться, прежде всего, к истории ее развития, поскольку причины многих противоречий могут проистекать из прошлого состояния данной школы. На этом этапе основными параметрами анализа выступают:

- уровень готовности школы к реализации концепции педагогики индивидуальности;

- степень подготовленности (мотивационной, методологической, методической и т. д.) учителей к деятельности по сопровождению развития индивидуальности ребенка;
- готовность учащихся (мотивационная и деятельностная) к педагогическому взаимодействию в новом режиме.

С этой целью проводится:

- анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой для школы внешней социальной среды;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения образовательных потребностей, адресуемых школе, социального заказа;
- анализ состояния и прогноз тенденций изменения ресурсных возможностей для школы со стороны внешней среды в свете новых условий ее функционирования, степени их соответствия имеющемуся социальному заказу;
- анализ и оценка достижений, передового опыта, конкурентных преимуществ школы за период, предшествующий нынешнему циклу развития;
- анализ и оценка потенциальных «точек роста» педагогического коллектива, степень восприятия идей педагогики индивидуальности;
- первичный прогноз восприятия возможных новшеств в школьном сообществе, возможного сопротивления изменениям;
- анализ ключевых проблем школы, обоснование их причин.

Основным продуктом инновационной деятельности коллектива на данном этапе является проблемный анализ школы, в котором должны быть:

- четкая формулировка комплекса ключевых проблем школы;
- отражение основных противоречий, связанных с реализацией концепции педагогики индивидуальности в данной школе;
- приоритетное определение проблем обеспечивающей деятельности и управления школой, изменения которых по логике должны предварять преобразования в образовательной системе школы;
- представление о месте школы в значимом для нее социуме, знание об особенностях внешнего окружения, четкая картина относительно потенциальных клиентов школы, ее заказчиков, поставщиков ресурсов,

отношений с органами власти и управления, средствами массовой информации и т.д.;

- данные о характере социального заказа, адресуемого школе вчера - сегодня - завтра;
- понимание конкурентных преимуществ школы, ее сильных сторон, способных служить базисом в ходе предстоящих преобразований;
- определение характеристик индивидуальной неповторимости школы, специфических особенностей ее внутренней ситуации.

Особую значимость на данном этапе имеет осознание членами педагогического коллектива того факта, что предшествующие проблемы были порождены ориентацией их деятельности преимущественно на процесс обучения на основе знаниево-просветительской парадигмы, которая в основе своей направлена на игнорирование особенностей индивидуальности как учащихся, так и педагогов. Развитие предполагает сочетание и взаимодействие противоположных тенденций – когнитивной и личностной, коллективистской и индивидуалистической и т.д. В этой связи возникает необходимость концептуального обоснования функционирования учебного заведения в целом и деятельности отдельных педагогов. Поэтому следующим шагом в моделировании педагогического процесса, является обоснование способов реализации концепции педагогики индивидуальности для данной школы. Процесс разработки концепции при этом проходит ряд этапов, или шагов.

Первый шаг – выработка концепта: совокупности разнопрофильных, разнопредметных взглядов на исходный замысел (идею) и разнопозиционных отношений к нему. Иными словами, на данном этапе концепция педагогики индивидуальности, взятая за основу, подвергается критическому анализу со стороны всех участников предстоящих преобразований. В процессе этого анализа базовая концепция может претерпеть изменения, порой значительные. «Призмой», через которую осуществляется анализ, служат результаты комплексной оценки функционирования школы, ее социально-экономических, социально-политических и пр. связей с окружающим миром, выделения положений социального заказа, адресуемого данной школе. Таким образом, в основу концепции школы закладываются данные, полученные на предыдущем этапе, а также определяющие положения науки, в первую

очередь, методологии, философии, фундаментальной педагогики и психологии, социологии, физиологии и т. д. В целом, концепция намечает контуры предполагаемого образовательного пространства.

Методологическим ориентиром при проектировании образовательного пространства служат идеи психологов об особенностях процесса психического развития ребенка:

- развитие целостной индивидуальности ребенка, включающей все основные сферы;
- творческий характер развития индивидуальности ребенка;
- ведущая роль социально-культурного контекста развития, по-разному проявляющаяся в разных периодах, влияя, например, в школьных возрастах на процессы формирования образа мира, стиля поведения и деятельности;
- особая значимость сензитивных периодов развития (разных для разных возрастов), то есть периодов, наибольшей чувствительности к осознанию, усвоению и реализации норм, форм, условий человеческой жизнедеятельности (языка, способов общения и т.д.);
- совместная деятельность взрослых и детей как движущая сила развития ребенка, присвоенная им в общении с взрослыми, достижений исторического развития человека;
- определение зоны ближайшего развития растущего человека как базовое условие поступательности его развития в целом;
- непреходящая ценность всех этапов детского развития и самого процесса взросления;
- интериоризация и экстериоризация как механизмы развития, где особенно актуализируются переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему;
- неравномерность (гетерохронность) развития, учитывать которую чрезвычайно важно, представляя при этом не только его уровни и компоненты, но и весь "фронт" развития.

Основным принципом инновационных поисков в процессе проектирования развивающего образовательного пространства является создание системы отношений гуманного типа, стремление к установлению гармоничного баланса между общественными потребностями и целями, и

мотивами и целями учащихся, учителей, родителей. В целом, открытая инновационная образовательная система призвана обеспечивать условия:

- для реализации права учащихся на сохранение своей индивидуальности и своего здоровья;
- для оказания помощи ребенку, прежде всего, в духовно-нравственном его становлении, в разрешении его жизненных проблем;
- для общего развития детей;
- для поддержки индивидуальности и самобытности ребенка, что означает решительный отказ от “валового” подхода в воспитании и признание каждого отдельного ребенка высшей ценностью воспитания;
- приоритетности семейного воспитания, признание в родителях главных воспитателей, ответственных за экологию детства, поиск путей педагогического сотрудничества и доверительного общения с родителями, взимообучение педагогов и родителей;
- существенного повышения педагогической культуры воспитателей, обретение ими гуманистической педагогической позиции, овладение технологиями гуманистического воспитания;
- включенности личности воспитанника в значимую для него деятельность.

Второй шаг в разработке концепции – намечаются основные направления деятельности, базовые принципы координации действий основных структурных звеньев школы и всех субъектов педагогического процесса по реализации идей педагогики индивидуальности, определяются общие способы и необходимые условия (имеющиеся и требуемые) достижения стратегических целей проектируемого процесса. К ним могут быть отнесены гипотетические модели структурных преобразований, варианты возможных общественных коалиций, проекты модели выпускника и квалификационных характеристик педагогов и других участников педагогического процесса, планируемые экономические основы предполагаемой деятельности.

В результате выполнения данного шага должны появиться:

- устойчивый образ целей, рубежей, достигаемых в итоге первого шага развития;
- четкое представление этапов и главных направлений развития школы;

- целостная картина порядка, сроков и ресурсов предстоящих работ, осознание ответственности за их выполнение.

Третий шаг разработки концепции – научно обоснованное прогнозирование социокультурных, общественно-политических и пр. последствий обосновываемого в концепции целостного педагогического процесса. Особенно важно в процессе прогнозирования предусмотреть возможное противодействие, негативные последствия и меры по их устранению, перспективы развития изменяемого педагогического процесса. Для решения данной задачи необходимо на основе анализа социального окружения школы определить степень востребованности тех результатов, которые могут быть получены в процессе реализации идей педагогики индивидуальности в данном учебном заведении.

Последовательное осуществление данных шагов позволяет выработать концепцию реализации идей педагогики индивидуальности в конкретной школе. В результате должны быть обеспечены:

• логическая связь базовых идей школы с ее ключевыми проблемами, противоречиями, лежащих в их основе;

• отражение ясного, точного, системного, узнаваемого и реального образа будущего состояния школы и ее функционирования после осуществления планируемых преобразований;

• детальное отображение всех подсистем школьного целого и связей и зависимостей между ними;

• образ будущей управляющей системы школы.

Свое отражение результаты деятельности по проблемному анализу развития школы и выработке концептуальных основ ее функционирования и развития находят в программе развития школы. Данная программа включает в себя:

- стратегические идеи, основания и рамки, которыми определяются цели;
- анализ ситуации и обоснование целей;
- указание способов разрешения проблемных ситуаций, возникающих при достижении поставленных целей;
- обоснование гибкой системы управления, предельно приближенной к исполнителям;

- четкое распределение прав, обязанностей и ответственности между всеми исполнителями;
- строгую и четкую координацию функций организаций, звеньев как различных уровней (по вертикали), так и одного (по горизонтали).

Далее следует переходить к проектированию педагогических средств по достижению запланированных изменений в развитии учащихся (содержание, методы, требования учителя, микроклимат в коллективе и др.) и определить этапы их реализации. При этом важно спланировать не только каждое средство в отдельности, но и их взаимосвязь от этапа к этапу так, чтобы в этой системе они способствовали становлению и развитию не только отдельных свойств, а индивидуальности учащегося как целостному образованию.

Одним из ведущих направлений управленческой деятельности является разработка и реализация системы мониторинга. Мониторинг обеспечивает участников образовательного процесса, руководителей структур учебного заведения качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по пересмотру (внесению корректив) целевых, технологических, организационных, информационных, нормативных параметров инновационной педагогической деятельности. Объектом педагогического мониторинга являются не только результаты педагогического процесса, но и педагогические технологии, которые применяются для достижения целей, сформулированных в программе развития, а также отслеживания отношения субъектов педагогического процесса друг к другу и непосредственно к самому педагогическому процессу. Посредством мониторинга изучается планируемый, реализуемый и достигнутый уровни образования, анализируются программы и содержание учебных предметов.

Осуществляемый в ходе реализации образовательного процесса мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления, а, следовательно, затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию. С этих позиций он выступает не только в качестве процесса по выявлению отклонений от стандартов и норм, но и как основа для их пересмотра, то есть играет роль механизма корректировки

целей и путей их достижения. Таким образом, мониторинг направлен на непрерывное наблюдение за ходом инновационного учебно-воспитательного процесса. В качестве его объекта выступают результаты (промежуточные и конечные) учебно-воспитательного процесса и средства, используемые для их достижения.

Результатом педагогического мониторинга могут быть не только выводы и рекомендации, сделанные на основе исследований, но и информация о соответствии фактического результата его ожиданиям, предсказаниям, а также оценка этого соответствия. Обратная информация — еще один необходимый элемент мониторинга, а, следовательно, и управления школой. На ее основе изменяется отношение к результату, и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей. Педагогический мониторинг, следовательно, должен проводиться с целью выявления соответствия образовательной деятельности школы, ее концепции и удовлетворенности ребенка учебно-воспитательным процессом. При этом надо учитывать, что все отслеживаемые результаты должны соответствовать целевым показателям школы на данный год, т.е. следует исходить из положения о том, что результаты обучения должны быть выше предыдущих в данной школе либо выше типичных для данного региона, либо соответствовать максимальным возможностям учащихся конкретного класса. На первый план должна выдвигаться самоценность учащихся, их индивидуальное развитие. Только такой подход способствует составлению объективной оценки качества образования в школе.

Таким образом, педагогический мониторинг — это органическая часть проектирования программы развивающейся школы, которая либо должна быть отражена в программе ее развития в качестве самостоятельного компонента, либо представлять собой отдельную программу, но непременно в рамках единой образовательной среды, обеспечивающей полноценное развитие учащихся. В ходе мониторинга выявляется уровень профессиональной компетенции учителя, осознание им специфики личностно ориентированной педагогической деятельности, результативность его методической системы и возможность осуществления научно обоснованной педагогической деятельности.

Для проведения мониторинговой деятельности необходима система критериев, которая давала бы педагогам-исследователям ориентир для

понимания и методологического осмысления результативности их инновационной деятельности. Критерии должны давать представление о наличии в школе целостной инновационной ситуации, предлагающей единство проектирования, технологического освоения и практической реализации целевой программы развития школы с точки зрения концептуальной, методологической обоснованности как программы в целом, так и программы учителя.

Программа развития учебного заведения задает стратегию инновационной деятельности в масштабе школы. Практическая ее реализация происходит в процессе деятельности всех субъектов инновационного процесса, но, прежде всего, в деятельности учителя как главного субъекта этого процесса. Существенным моментом, касающимся педагогической деятельности отдельных педагогов и целого коллектива, является необходимость ее научно-методического обеспечения, основная задача которого – оказание своевременной помощи педагогическому коллективу и отдельным педагогам в определении противоречий в ходе их деятельности и осуществлению их конструктивного разрешения. С этой целью в образовательных учреждениях, работающих в инновационном режиме, создаются специальные структурные подразделения, такие как научно-методический совет, кафедра, творческие объединения педагогов (лаборатории) по циклам учебных дисциплин или направлениям инновационного поиска, а также систему деятельности научных консультантов.

В качестве критериев готовности учителя к инновационной деятельности можно выделить следующие:

- заинтересованность и подготовленность преподавателя к изменению своей деятельности в новых условиях;
- умение анализировать исходный уровень практики, рефлексия собственного опыта;
- личностная вовлеченность в процесс педагогической деятельности-общения;
- значительную ориентацию на действия и поведение учащегося;
- разумное сочетание традиционных и инновационных средств обучения;

- избирательный характер внедрения дидактических новшеств.

Таким образом, реализация идей педагогики индивидуальности в образовательном учреждении, позволяющая ему выстроить свое развивающее образовательное пространство, и тем самым обеспечить открытость его образовательной системы, будет эффективной, если она базируется на комплексе педагогических условий, обеспечивающих:

- создание целостной системы научно-методической обеспечения в единстве ее структурных компонентов (организационных форм, взаимоопределяющих и взаимодополняющих друг друга);
- регулярное осуществление диагностики профессиональной деятельности педагогического коллектива (мониторинга), позволяющей выявить адекватность существующей педагогической системы уровню профессиональной компетентности педагогов;
- положительную мотивацию научно-методической работы как стимулятора и источника непрерывного повышения профессионального педагогического мастерства.

В этом случае научно-методическое обеспечение инновационной деятельности педагогов выступает как система педагогических средств, направленная на создание условий, при которых учитель не может осваивать новшества иным способом, как только через собственную инновационную деятельность по разрешению противоречий, которая носит творческий, проектировочный характер, имеет форму экспериментально-преобразовательного процесса, направленного на построение собственной авторской, педагогической системы, адекватной его индивидуально-творческому потенциалу.

Принципы деятельности педагогического коллектива. Деятельность педагогического коллектива строится на основе принципов гуманитаризации и гуманизации образования, целостности педагогического процесса, общедоступности и свободы выбора, свободы и независимости ребенка, мотивации, индивидуализации и дифференциации обучения, создания условий для проявления социальной позиции ученика, ответственности, непрерывности образования.

Принцип гуманистической ориентации педагогического процесса требует рассмотрения ребенка как главной ценности в системе человеческих

отношений, главной нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, психическом и социальном здоровье ребенка.

В педагогической деятельности этот принцип отражается следующими правилами:

- добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность;
- доверие ребенку в выборе средств достижения поставленных целей;
- опора на активную позицию ребенка, его самостоятельность и инициативу;
- социальная защита ребенка должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности.

Принцип целостности педагогического процесса требует рассматривать воспитание, обучение и развитие в их единстве.

Воспитание понимается как единый социально-педагогический процесс, основанный на духовном возвышении личности учителя, семьи и ребенка, построенный с акцентом на их духовно-творческий мир, на их индивидуальность и на связь общего и дополнительного образования; воспитание, осуществляемое на ненасилии, любви и свободе.

Обучение понимается как средство передачи культуры, усвоения общечеловеческих ценностей, как средство развития индивидуальности.

Развитие понимается как процесс, сообразный природе ребенка, обеспечивающий формирование его интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой и других сфер.

Целостный педагогический процесс должен позволить полнее использовать возможности развития общих и специальных способностей (к иностранным языкам, математике и художественно-эстетическому творчеству) детей благодаря реализации принципа преемственности между дошкольным воспитанием и начальной школой, аналогично между ступенями школы, а также между учебными предметами и их циклами.

Принцип общедоступности и свободы выбора. Каждый ребенок может поступить в общеобразовательное учреждение, которое обязано обеспечить включение ученика в учебно-воспитательный процесс в соответствии с его потребностями, способностями и уровнем подготовки.

При этом каждому учащемуся обеспечивается свобода выбора направления своего образования, развития индивидуальности с учетом его возможностей.

Принцип свободы и независимости развития ребенка. Школа уважает право ребенка самостоятельно реагировать на обстоятельства, самому решать свои проблемы и поступать так, как считает нужным. Ребенок должен сам добиваться своих целей, опираться, прежде всего, на свои силы и возможности. Он сам проектирует свою жизнь - школа помогает ему в этом. Каждый учащийся свободен в выборе целей и средств жизнедеятельности создание условий для наиболее полного удовлетворения запросов учащихся и их родителей относительно направленности, уровня и качества образования. Школа создает условия для наиболее полного удовлетворения запросов учащихся и их родителей относительно направленности, уровня и качества образования и оказывает помощь детям в реализации их права на свободный выбор взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов и с целью содействия взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами.

Принцип мотивации. Школа способствует гармоничному развитию мотивационной сферы, создает условия для формирования отношений учащихся к культуре, общечеловеческим ценностям, к людям, к себе, к миру в целом. С этой целью систематически изучает ребенка с использованием современных методов психологии, социологии, педагогики, с целью выявления его индивидуальности, ведущей мотивации, способностей и наклонностей, перспектив развития.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения. В зависимости от уровня развития интересов и потребностей ребенка, школа предоставляет выбор форм и видов образования. Содержание и технологии учебно-воспитательного процесса ориентированы на обеспечение наиболее полного развития индивидуальности и личностного потенциала учащихся, их творчества. Успешная реализация принципа невозможна без выполнения следующих требований:

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

Принцип создания условий для проявления социальной позиции ученика. Школа создает условия для реализации субъектных свойств и личностных функций ребенка, его творческого потенциала в учебно-воспитательном процессе, в органах ученического самоуправления, в работе общественных организаций, в экологических, культурных и др. движениях.

Принцип ответственности. Все субъекты образовательного процесса - педагоги, родители и сами учащиеся - принимают на себя равную ответственность за его результаты.

Указанные принципы не исчерпывают всей системы принципов, по которым работает школа, но они ориентируют коллективы на реализацию идей педагогики индивидуальности.

Проектирование новаций в организации системы воспитательной работы школы. Стержневой линией обновления воспитания является установка на полное уважение прав ученика и его свобод. Главная задача воспитателя заключается в том, чтобы человеческое достоинство и ценность личности получили поддержку и защиту. Педагогам, ведущим инновационный поиск в этом направлении, необходимо принять за основу следующие положения:

- помощь детям в реализации их права на свободный выбор взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов и с целью содействия взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами;
- обращенность воспитания к человеку, что предполагает оказание ему помощи, прежде всего, в духовно-нравственном его становлении, в разрешении его жизненных проблем;

- поддержка индивидуальности и самобытности ребенка, что означает решительный отказ от “валового”, мероприятийного подхода в воспитании и признание каждого отдельного ребенка высшей ценностью воспитания. Развитие субъективных свойств, творческого потенциала, поддержка самобытных черт характера становятся при этом главной заботой воспитателя;
- осуществление воспитания в контексте национальной и мировой культуры как среды, являющейся источником интеллектуального, духовного и нравственного развития ребенка;
- приоритетность семейного воспитания, признание в родителях главных воспитателей, ответственных за экологию детства, поиск путей педагогического сотрудничества и доверительного общения с родителями, взаимообучение педагогов и родителей;
- существенное повышение педагогической культуры воспитателей, обретение ими гуманистической педагогической позиции, овладение технологиями гуманистического воспитания.

В связи с такой трактовкой изменяется и роль учителя, родителя в этом процессе. Всегда ли нужен ребенку учитель? Гуманистическая педагогика на этот вопрос отвечает: только тогда, когда он в нем нуждается, когда это нужно **для развития** ребенка. Когда ребенок справляется со своими трудностями сам, без помощи учителя, происходит его саморазвитие. Когда он не может справиться со своими трудностями, саморазвитие прекращается, в лучшем случае тормозится. В этом случае ребенку необходима помощь учителя. Основная задача учителя - побуждение, или в терминологии К. Роджерса, фасилитация (от англ. facilitate - облегчать, помогать, способствовать) осмысленного учения. Поэтому учителю необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать преподавание не как трансляцию знаний, а как фасилитацию осмысленного учения. Говоря русским языком, учитель должен выступать в процессе обучения не как преподаватель (преподносящий истину), а как помощник, сотрудник, товарищ. Итак, важное условие развития школьника состоит в том, чтобы учитель выступал в роли его помощника. И не просто помощника, а доброжелательного. Марк Твен как-то сказал, что одного комплимента хватает ему на три месяца

безоблачного настроения. Критиканство и голое отрицание сжигают нервную энергию ребенка (и взрослого). Вообще отрицательная критика отпугивает людей, заставляет замыкаться, разъедает у них уверенность в себе.

Принцип демократизации управления учебно-воспитательным процессом:

- разработка и экспериментальная апробация таких управленческих структур и методов совершенствования учебно-воспитательного процесса, которые бы смогли обеспечить инновационный поиск в развивающейся школе;
- разработка и экспериментальная проверка "службы" диагностики результатов учебно-воспитательной деятельности как необходимого условия для принятия научно обоснованных решений при организации, отслеживании и проверки инноваций в школе; создание "банка" инновационных идей и опыта;
- создание эффективной внутришкольной системы методической учебы, обеспечивающей развитие инноваций и повышение квалификации учителей в их осуществлении.

Принцип связи школы с семьей, общественностью:

- поиски новых форм внешкольной воспитательной работы, сотрудничества с семьей и общественностью, повышающих роль школы как социокультурного центра;
- разработка содержания, форм и методов деятельности внешкольного учреждения (подростковых клубов, секций, коллективов по интересам и пр.);

VI. Реализация педагогики индивидуальности в общеобразовательной школе

Реализуя практически концепцию Педагогики индивидуальности, образовательное учреждение приобретает новые (инновационные) черты:

- разрабатывается и реализуется иная, по сравнению с массовой школой, модель устройства жизни ребенка;

- разрабатывается принципиально отличное от традиционного содержание образования, включая освоение умений и средств самопознания, саморегуляции, самообразования, самоопределения;
- ведется поиск другого содержания труда педагога, апробируются новые средства и способы его работы, направленные на развитие творческих черт личности учителя, личной ответственности за содержание и результаты своего труда.

Осуществление инноваций предполагает внесение определенных изменений в систему управления школой. Анализ научно-педагогической литературы, а также опыта управления в инновационных учебных заведениях показывает, что наиболее оптимально соответствует, содержанию и технологиям инновационного поиска в развивающейся школе программно-целевое управление, которое состоит из ряда управленческих действий и технологий, в совокупности составляющих его модель. В основе этой модели лежит разработка и реализация комплексно-целевой программы развития школы. Необходимость её разработки в каждой школе имеет правовое основание. Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании» указано, что «Содержание образования в конкретном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно» (статья 14, п. 5). В основе инновационных поисков развивающейся школы должна лежать образовательная программа, под которой понимается нормативно-управленческий документ учебного заведения, характеризующий специфику содержания образования и особенности организации учебно-воспитательного процесса. В программе необходимо показать, как с учетом конкретных условий создается в образовательном учреждении любого вида собственная нетрадиционная модель организации обучения, воспитания и развития школьников; какие новые педагогические технологии и формы обучения применяются в работе с учащимися; как учитываются их индивидуальность, как повышается уровень развития каждой сферы. Поэтому образовательная программа должна быть сугубо индивидуальной, учитывать потребности обучаемых, их родителей, общественности и социума.

Общенаучными чертами комплексно-целевых программ развития социальных объектов, независимо от их содержания и объема являются:

- их направленность на цель, на подчинение всех мероприятий и действий, осуществляемых в рамках программы, конечной цели, конечному результату;
- наличие в программе системы показателей, которые носят не только количественный, но и качественный характер;
- объединение в определенных организационных формах под общим руководством и управлением всех исполнителей;
- четкое распределение прав, обязанностей и ответственности между всеми исполнителями, ориентация исполнителей и особенно руководителей на конечный результат,
- строгая и четкая координация и увязка функций организаций, звеньев как различных уровней (по вертикали), так и одного уровня (по горизонтали);
- гибкая система управления, максимально отвечающая особенностям программы, максимально приближенная к исполнителям.

Исходя из вышеизложенных общенаучных представлений, можно констатировать, что программа развития школы, вставшей на путь реализации концепции педагогики индивидуальности, создается с целью систематизации всех объективных и субъективных факторов и условий, влияющих на организацию педагогического процесса в развивающейся школе, и должна отвечать следующим критериям:

- научной, концептуальной обоснованности, т.е. в ней должна быть представлена «концепция школы», под которой понимается идеальная модель, проект инновационного учебно-воспитательного процесса, разработанный на основе приоритетных, инновационных идей педагогики индивидуальности;
- соответствие Закону об образовании и подзаконным актам, регулирующим деятельность образовательных учреждений инновационного типа;
- исходить из концепции федеральной и региональной программы развития образования;

- основываться на проблемном анализе предшествующей деятельности педагогического коллектива;
- должна ориентироваться на стратегию системных изменений, предполагающую продвижение по уровням разработки инноваций - от уровня стихийно-эмпирического изменения практики к уровню её модификации, а от него к уровню коренных преобразований на основе концепции школы;
- должна быть направлена на поиск целевых, содержательных и процессуальных характеристик не только учебного, но и воспитательного процесса в их единстве;
- ориентироваться на конечные цели, которые конкретизируются через индивидуальные цели педагогов-исследователей.

Необходимо также хорошее осмысление приоритетных общепедагогических идей. Эта процедура предполагает отбор идей (положений, принципов и др.), необходимых и достаточных для разработки научно обоснованной концепции образования учебного заведения. Особое внимание следует обратить на формирование её категориального аппарата. В большинстве случаев педагоги-практики, используя научно-педагогические категории, вкладывают в их содержание «житейский» смысл, т.е. не поднимаются до уровня осмысления их научных, сущностных характеристик: не разводят, например, понятия индивидуальность и личность, а отсюда недостаточно четко ставятся педагогические цели и задачи. Такая рефлексия собственного опыта не дает приращения научно-педагогического знания, а разрабатываемая на его основе педагогическая технология малоэффективна. Зачастую создается ситуация: по названию, целевым установкам учебное заведение выглядит инновационно, а по содержанию - традиционно, т.к. педагогический коллектив не осмысливает сущности своей работы с позиций педагогических концепций, учитель по-прежнему в плену житейских представлений. Учителю необходимо вести постоянный поиск по уточнению и обогащению теоретической базы своей практической деятельности, нахождению идей, объясняющих частные педагогические явления и связи между ними. Отсюда педагогическим коллективам следует разобраться, во-первых, в сущности категорий педагогики индивидуальности, на основе которой разрабатываются

концептуальные основы программы развития школы. Во-вторых, необходима ориентация не на отдельные фрагменты педагогической теории, а на её идеи в целом, т.к. в этом случае она дает представление о целостности учебно-воспитательного процесса, а её идеи могут служить основой для разработки новых педагогических технологий. В-третьих, в концепции школы должна быть отражена специфика содержания образования в данном учебном заведении.

С ориентацией на вышеизложенные методологические позиции возможен отбор и структурирование общетеоретических идей, которые составляют концептуальную основу программы развития школы. В ней должны быть представлены ценностные ориентации и принципы организации образования и воспитания школы как развивающейся системы. В нашем случае разработки программы мы опираемся на следующие ценностные ориентации: человек – семья – общество - человечество.

Человек. Школа - для ученика, она должна научить его быть человеком, для чего необходимо добиваться гармоничного развития следующих сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Необходимо формировать гуманное отношение к людям, к самому себе, умение разрешать межличностные и внутриличностные конфликты ненасильственными методами, развивать человеческие качества, исключающие потребительство, вседозволенность, аморальность.

В ходе достижения этой группы целей решаются проблемы развития индивидуальности, максимально возможного для школьника развития названных сфер, выбор подходящего для него типа профессиональной деятельности.

Основные ориентации: самоценность человеческой жизни, индивидуальность, духовная свобода и духовное достоинство, нравственный смысл жизни и деятельности человека, физическое и психическое здоровье.

Семья. Воспитание у учащихся культуры семейных отношений: достойная жизнь в семье, поддержание здорового образа жизни в семье, возрождение лучших традиций семейного воспитания, подготовка школьника к самостоятельной семейной жизни, воспитание отношения к свободному времени как важной области развития школьника.

В ходе достижения этой группы целей решаются следующие проблемы: установление правильных отношений в семье (с родителями, братьями, сестрами), выбор оптимального режима интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок в семье, способы реакции на удачи и невзгоды в семейной жизни, оптимальные формы проведения свободного времени в семье и за ее пределами.

***Основные ориентации*:** важность и необходимость семьи; культура взаимоотношений в семье (правовые, экономические, нравственные, половые и др. отношения); семейные традиции.

Общество. Формирование у школьника качеств, помогающих ему реализовать себя и как существо общественное, и как неповторимую индивидуальность; формирование гражданской позиции, уважительного отношения к законам, к нормам социальной жизни и культуры, развитие умения общаться, сотрудничать, осуществлять сознательный выбор жизненного пути, воспитание бережного отношения к культуре и традициям своего народа, родного края.

При достижении этой группы целей решаются проблемы: выбор образа жизни, образа личности, своего места в обществе, формирование приемлемой для себя и общества системы ценностей.

Основные ориентации: человек как главная ценность общества; его любовь и свобода; жизнь человека, природы, планеты; познание (информация, знание, истина); труд как средство существования и выживания, как источник познания, творчества, профессии; Отечество (свобода и демократия, мир и безопасность, национальное самосознание и национальная культура, добровольное выполнение гражданских обязанностей); красота (искусство, эстетика, красота духа и тела, красота труда, быта, природы); материальные ценности (вещи, деньги, капитал, частная и другая собственность).

Человечество. Формирование у гимназистов осознания себя как части человечества и природы, понимание нравственной ответственности перед человечеством и будущими поколениями за свою собственную деятельность по освоению природы, использованию научных открытий и техники, сохранению памятников истории и культуры. Формирование интерсоциальных качеств, основанных на общечеловеческих ценностях и обепечивающих их утверждение в процессе жизнедеятельности. Прежде

всего это повышенная чувствительность к тому, что происходит в мире, небезразличное отношение к мировым проблемам, которые касаются каждого человека, это ответственность и активное участие в решении общечеловеческих проблем.

В процессе достижения этой группы целей решается проблема определения своего личного отношения к таким последствиям деятельности человека, как войны, милитаризация, аварии, катастрофы.

Основные ориентации: экологическая культура, гражданское отношение к историческим, духовным и материальным памятникам культуры.

Определив основные ориентации работы школы, ее коллективу необходимо определить прогностическую модель выпускника школы как эталонную стратегическую цель всего педагогического коллектива.

Как известно, под моделью понимается система, воспроизводящая существенные стороны (свойства, отношения, параметры и пр.) какого-либо объекта. С другой стороны, модель - это не только система, но и образец какого-либо объекта или процесса (см. Словарь русского языка С.И. Ожегова). Отсюда следует, что модель отражает основные системные свойства и представляет **образец** познаваемого объекта действительности. Исходя из этих положений, дадим наше понимание модели выпускника школы.

Модель выпускника школы

Модель выпускника школы представляет собой развернутую характеристику конечного результата деятельности педагогического коллектива школы. Научное описание модели выпускника необходимо, во-первых, для определения тех индивидуальных и личностных качеств, которыми будут обладать молодые люди, окончившие школу; во-вторых, для определения педагогических целей и содержания образования, реализуемого в школе; в-третьих, для отбора педагогических концепций и технологий, обеспечивающих достижение целей, представленных в модели.

Основу модели составляют следующие свойства человека: состояние его организма (в идеале - физическое здоровье), состояние его психики (психическое здоровье), интегрированность его с обществом (воспитанность

его личностных качеств). Отсюда вытекает три блока, из которых состоит модель выпускника школы.

Первый блок: физическое развитие школьника. Физическое развитие характеризуется определенными медицинскими показателями, мера которых должна соответствовать возрасту учащихся. Школа должна обеспечить условия, отвечающие здоровому образу жизни ребенка: общественное питание, выполнение всех норм школьной гигиены, медицинское обслуживание, выполнение каждым учителем требований педагогической этики, соблюдение которых оградит ребенка от ненужных стрессов и истощения нервной системы, устранение перегрузки и организация здорового досуга в свободное время школьника.

Второй блок: психическое развитие. Психическое развитие отражает индивидуальность каждого из нас и характеризуется гармонично развитыми сферами человека. Сфера - область действия, пределы распространения чего-либо. В педагогическом смысле - область психики с определенными свойствами: когнитивными, мотивационными, аффективными и пр. К основным сферам относятся интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, сфера саморегуляции и экзистенциальная.

Интеллектуальная сфера, как известно, характеризуется видами мышления (познавательное, творческое, саногенное, патогенное), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность ума, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания и др.), умениями учиться (умение планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметными знаниями и умениями (представления о морали и общечеловеческих ценностях, нравственные поступки, позиции и пр.), предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

В отличие от традиционного обучения, нацеленного главным образом только на формирование знаний и умений, учителя современной школы ориентируются на целостное развитие интеллектуальной сферы и ставят следующие цели:

- формирование познавательного и творческого мышления, организация процесса самовоспитания по овладению школьником саногенным мышлением и по преодолению привычек патогенного мышления;

- развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость, критичность, самостоятельность, экономичность;

- развитие познавательных процессов: внимание, воображение, память, восприятие;

- развитие мыслительных навыков: вычленение, сличение, анализ, синтез, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация;

- развитие познавательных умений: умение поставить и задать вопрос, сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, умение доказывать, делать выводы, применять знания в знакомой и неизвестной ситуациях;

- развитие умений учиться: писать и читать в должном темпе, конспектировать, слушать учителя и одновременно делать записи, выделять главное, планировать свою деятельность, работать с учебной и справочной литературой и пр.;

- развитие внепредметных умений;

- развитие предметных знаний, умений и навыков.

Мотивационную сферу человека составляет совокупность потребностей, мотивов и целей, которая формируется и развивается в течение всей его жизни. У школьника ведущей деятельностью является учебная деятельность, поэтому правомерно говорить о мотивации учебной деятельности или мотивации учения. Мотивация учения представляет систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Из этого определения следует, что неправомерно сводить мотивацию учения только к познавательному интересу, как это зачастую делается в массовой педагогической практике.

Поэтому ставятся следующие цели развития мотивационной сферы школьника:

- воспитание мотивов учения, положительного отношения к знаниям, к учению: сформировать умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их; сформировать интеллектуальную потребность, познавательную потребность, потребность в достижении и в общении; воспитать ценностное отношение к знаниям как важным и необходимым каждому человеку; сформировать стремление к глубокому усвоению всего содержания обучения, мировоззренческих идей; развивать стремление давать явлениям самостоятельную критическую оценку; развивать познавательные интересы и другие мотивы учения; способствовать развитию духовных потребностей человека и др.

- воспитание мотивов труда, добросовестного отношения к труду: формирование стремления к профессионализму в работе, к качественному ее выполнению; воспитание стремления принести пользу себе и людям в соответствии со своими возможностями; воспитание уважения к правам и интересам людей труда; формирование потребности в труде; ориентация учащихся в мире профессий; воспитание привычки своевременного выполнения любой нужной работы; воспитание интереса к выбранной профессии и т.д.

Эмоциональная сфера характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой. При высоком уровне тревожности учащийся легко раздражается, расстраивается по пустякам, теряется в простых ситуациях, не уверен, боится неудач, быстро возбуждается. При завышенной или заниженной самооценке учащийся испытывает затруднение в общении, болезненно реагирует на замечания. В педагогических целях предусматривается:

- формирование у ребенка необходимых навыков в управлении своими как отрицательными, так и положительными эмоциями, обучение его умениям проявлять и руководить конкретными чувствами;

- обучение школьника пониманию своих эмоциональных состояний и причин, порождающих эти состояния;

- создание условий, понижающих уровень тревожности.

Волевая сфера характеризуется осознанной постановкой человеком цели, сверхзадачи. Человеку с развитой волей присущи целеустремленность, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и

нервного напряжения, самообладание, инициатива. Для развития волевой сферы предусматриваются следующие педагогические цели:

- развитие у учащихся инициативы, уверенности в своих силах;
- развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченных целей;
- развитие умений владеть собой (выдержка, самообладание);
- совершенствование навыков самостоятельного поведения;
- обучение знаниям, как действовать, как планировать деятельность, как ее осуществлять и вести контроль без посторонней помощи.

Сфера саморегуляции характеризуется прежде всего 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 и др. При проектировании целей совершенствования сферы саморегуляции педагогический коллектив школы предусматривает:

- формирование высоких уровней ее развития, развитие у учащихся навыков психической и физической саморегуляции;
- формирование у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций;
- обучение детей умению осознавать свое поведение и соотносить его с состоянием других людей;
- формирование навыков честного отношения к самим себе, к другим людям;
- формирование у ребенка ответственности за свою жизнь.

Предметно-практическая сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении. В целях развития этой сферы предполагается организация и формирование разнообразной деятельности учащихся: познавательной (учебной и внеклассной), преобразовательной (трудовой, духовной, общественной, спортивной, художественной), ценностно-ориентационной и общения (предметного, свободного).

Экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, гармонией слова и дела.

Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми. Ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, взглядов и ценностных ориентаций. Среди целей развития этой сферы немаловажными являются:

-обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения;

- развитие способности чуткого уважения к людям;

- формирование навыков социального взаимодействия;

- формирование признаков плодотворной ориентации.

Третий блок модели выпускника школы составляет его социальное развитие, его воспитанность, обеспечивающие его интегрированность с обществом. В него входят личностные качества. Этих качеств насчитывается очень много (тысячи). Каждое качество для своего развития требует очень много времени, иногда всей жизни. Поэтому, естественно, школа ограничена в своих возможностях - не надо абсолютизировать ни воспитание в целом, ни возможности школы, в частности.

В социальном плане процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных общностей рассматривается как усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально-значимые черты личности. Наполнение интересов детей и подростков социально значимым содержанием, основанным на опыте поколений, помощь им в освоении и использовании этого опыта, преобразуя окружающую жизнь к лучшему, является одной из главных задач школы, способствующей социализации личности ребенка. Исходя из вышеизложенного, школа в организации воспитательного процесса придерживается следующих принципов - целей: предоставление возможности выбора деятельности, способов и средств достижения цели при условии предоставления достаточной ориентировочной основы деятельности (чтобы было, из чего выбирать); создание условий для реализации существующих интересов детей, их обогащение и возвышение, пробуждение новых интересов; признание личности ребенка с ее достоинством и потенциалом в качестве самоцели; гуманитаризацию системы ценностной ориентации детей, взаимное влияние общечеловеческих ценностей их социальных аналогов; упрочение норм уважительного отношения к другим людям, их социальному и профессиональному выбору,

труду и его результатам; исключение проявлений признаков презрения, оскорбительности, независимо от того, какое место данный род трудовой деятельности занимает в иерархии общественного производства; открытость и готовность детей и подростков к непрерывному обогащению социального опыта с целью реализации общечеловеческих ценностей в их конкретном образе жизни; обеспечение свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, участия в других общественных и политических организациях и движениях, не противоречащих конституционным и нравственным нормам; соответствие уровня социальных отношений, в которые включается ребенок, его возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям; создание реальных возможностей для включения детей в дела, обеспечение гарантии выбора вида и содержания деятельности, свободы выбора средств ее осуществления; обеспечение связей детей с социальной средой и возможностей их реализации в повседневной практической деятельности; обеспечение непрерывности деятельности ребенка в социальной сфере.

Таким образом, стратегической целью программы развития школы является становление физически развитого и здорового, имеющего достаточно высокий уровень общего развития, просвещенного и культурного, духовно богатого человека; любящего семьянина; трудолюбивого, дружественного, лояльного гражданина; наконец, личности, усвоившей и принявшей общечеловеческие (интерсоциальные) ценности.

Исходя из вышеизложенной модели выпускника школы, педагоги, проектируя свою работу, должны учесть:

- индивидуальность ребенка, ее биосоциальные, национально-этнические, местные условия;
- особенности развития различных социальных, возрастных, типологических групп детей;
- потребности и запросы родителей;
- объективные, социально-экономические, местные условия и прогнозы общественного развития.

VII. Мониторинг развития индивидуальности школьника

Мониторинг как психолого-педагогическое явление приобретает новый объект - индивидуальность школьника и индивидуальность учителя. Важность данного направления в изучении педагогического процесса и его участников бесспорна и актуальна. Если учитель хочет успешно развивать индивидуальность каждого ребенка, то он, прежде всего, должен ориентироваться в знании о том, что такое индивидуальность, как ее можно формировать и развивать в педагогическом процессе, как можно определять изменения в индивидуальности и способствовать оптимальному варианту развития индивидуальности у каждого школьника. Наконец, учитель должен быть заинтересован в том, чтобы постоянно следить за собственным ростом, способствовать саморазвитию своей индивидуальности.

В предлагаемой части пособия освещается одна сторона педагогического процесса - мониторинг развития индивидуальности школьника. Основное внимание уделяется особенностям такого мониторинга: рассмотрению вопросов педагогической диагностики, то есть действиям учителя, направленным на изучение изменений в индивидуальности каждого школьника, психолого-педагогическому консилиуму, объединяющему усилия педагогов, психологов, валеологов, и являющемуся основным средством для разработки коррекционной программы развития индивидуальности.

В педагогической теории и практике накопилось немало представлений и конкретных способов получения информации о развитии отдельных сфер индивидуальности, отдельных свойств психики человека. Безусловно, имеющиеся диагностические средства могут быть применены и в мониторинге развития индивидуальности школьника. Вместе с тем следует отметить, что отслеживание количественных и качественных изменений в сферах каждого ребенка требует значительных усилий и времени, если эта задача будет решаться одним человеком. Поэтому целесообразно рассмотреть вопрос о такой организации мониторинга, которая позволила бы оптимальным способом осуществить диагностику и использование

получаемой при этом информации о достижениях в развитии индивидуальности. Что же такое мониторинг и каковы особенности мониторинга развития индивидуальности?

О мониторинге говорят, когда в процессе какой-либо инновации постоянно отслеживаются происходящие в реальной предметной среде процессы и явления, то есть, как бы все время держится рука на пульсе, с тем, чтобы тут же, немедленно включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность, принимать решения о последующих шагах, как в оперативном регулировании, так и в проектировании развития. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии какого-либо явления с тем, чтобы определить, что обозначает данное состояние, что конкретно из этого следует, и какие меры должны быть приняты.

Одна из функций мониторинга в педагогической системе заключается в том, что в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные цели всегда не соответствуют заданным, планируемым, - ситуация обычная, но не всегда учитываемая практическими работниками образования. Задача состоит в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения. Мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию (С.Е. Шишов).

Наиболее важным объектом мониторинга в педагогических системах всегда выступали обученность и воспитанность школьника. В процессе образования воплощение основных целей мониторинга находит свое выражение в психолого-педагогических и функциональных результатах, составляющих содержание учебного мониторинга. К психолого-педагогическим результатам относятся новообразования в структуре знаний,

учебных навыков, поведении, направленности личности в системе ее отношений. К функциональным результатам - различные способы педагогического воздействия, назначение которых состоит в управлении деятельностью обучающихся. Качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, эталоны, которыми задаются условия успешной учебной работы и ее желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы.

Для обеспечения эффективности мониторинга в школе важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга. Все перечисленные требования обычно рассматриваются как свойства мониторинга. Ими определяются и различные организационные формы мониторинга.

Для того чтобы мониторинг стал реальным фактором управления, он, представляя собой определенную систему деятельности, должен быть организован. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации.

В связи с задачей формирования и развития индивидуальности школьника как его внутреннего, психического мира возникает проблема разработки мониторинга, позволяющего систематически получать достоверную информацию обо всех изменениях в сферах психики под влиянием педагогического процесса и принимать обоснованные решения о коррекционных воздействиях. Что особенного в отличие от мониторинга качества образования будет в мониторинге развития индивидуальности?

Особенности мониторинга развития индивидуальности школьника. Психическое развитие ребенка и формирование

новообразований являются одними из основных объектов мониторинга, характерного для современного, особенно инновационного учебного заведения.

В качестве основных моментов, характеризующих сущность мониторинга, отметим следующее.

Во-первых, мониторинг означает перманентное пристальное внимание к текущим процессам, сопровождающим развитие индивидуальности. При этом речь идет не столько об обычном получении информации по каналам обратной связи (проведение собственно диагностического исследования), сколько о добывании особого типа информации - такой, которая могла бы непременно помочь в совершенствовании развития индивидуальности в каждом конкретном случае. То есть речь идет о текущих процессах становления индивидуальности: отслеживании семи ее сфер, их взаимосвязи, уровне их развития, трудностей в их развитии и саморазвитии, их специфических слабых и сильных мест. Постоянный контроль за этими процессами позволяет осуществлять эффективное принятие решений по совершенствованию развития индивидуальности и тем самым предупреждать многочисленные трудности и проблемы, связанные с недостаточным развитием или деформированностью у учащихся самого процесса развития индивидуальности.

Итак, одна из особенностей мониторинга развития индивидуальности заключается в том, 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.

Добавим, что для наиболее эффективного сотрудничества учителей с детьми следует точно знать процессуальные характеристики развития индивидуальности ребенка на данный момент, их сильно- и слаборазвитые сферы, что может быть полноценно отслежено с помощью мониторинга, а затем можно определить, какая конкретно помощь взрослого нужна данному ребенку.

О мониторинге развития индивидуальности школьника может идти речь только тогда, когда фиксируемые таким образом текущие процессы, то есть реальные условия становления индивидуальности ученика, рассматриваются как основа для гибкого преобразования различных сфер индивидуальности. Полноценная коррекция индивидуальности возможна, по нашему мнению, лишь тогда, когда коррекции подлежат не только сами сферы, но и вся педагогическая деятельность. Необходим "диалог проекта" с текущими процессами, их постоянное примеривание друг к другу и взаимная коррекция, за счет чего должно осуществляться полноценное развитие индивидуальности в целом.

Мониторинг предполагает не просто учет и фиксацию текущих процессов, а использование их в качестве основы для постоянного сопоставления "проекта" и реальности с пошаговым изменением и совершенствованием и того, и другого. Такое использование мониторинга, на наш взгляд, обладает достаточной значимостью, так как позволяет поставить ряд принципиально важных задач по диагностике и развитию индивидуальности; а также наметить некоторые конкретные пути их решения.

В связи со сказанным возникает вопрос: неужели мониторинг никогда раньше не применялся при изучении индивидуальности школьников и его введение представляет собой нечто новое? Конечно, нет. Работа исследователей сводилась к диагностике отдельных сфер индивидуальности, рекомендациям по коррекции какой-либо одной сферы и ожиданию результатов. Достаточно широко использовались и наблюдение, и

тестирование, и лабораторные формы диагностики учащихся. Но одно дело - отдельные эпизоды и фрагменты, а другое дело - целенаправленное создание системы мониторинга в рамках изучения индивидуальности школьников, придание статуса одного из основополагающих принципов ее построения, осознанное, планомерное и систематическое его применение. Именно в таком виде - в качестве системы целостной развернутой мыследеятельности внутри процесса развития индивидуальности - психолого-педагогический мониторинг никогда не существовал и его еще только предстоит создать.

Технология мониторинга развития индивидуальности. Основная идея заключается в том, чтобы обеспечить управление формированием и развитием индивидуальности школьника, сделать этот процесс не стихийным, а целенаправленным.

Главные 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.

Задачи мониторинга:

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.).

на **втором** (основном) этапе

- проведение массового диагностического обследования;
- обработка и интерпретация данных;
- консилиум по результатам диагностики;
- 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 учащегося целесообразно разделить на две группы: 1) способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов; 2) способы учета полученных данных в принятии решений и выбора соответствующих коррекционных мер.

Способы сбора информации в системе мониторинга и основные требования к организации наблюдения за учениками выбираются с учетом существующих научных представлений об объекте мониторинга. В теории индивидуальности в качестве ее составляющих рассматриваются семь сфер.

Каждый из указанных структурных компонентов (сфер) проходит свой длительный путь развития, в связи с чем можно говорить о той или иной степени их сформированности (от слабо развитых до развитых в высокой степени). Эти положения и являются теоретической основой для построения мониторинга.

Комплекс средств мониторинга индивидуальности школьника. Как и в случае диагностики других психологических показателей, при диагностике индивидуальности в своем выборе средств мы можем остановиться на определенном уровне диагностических средств. Полная диагностика требует привлечения трех типов данных:

1. Самооценочные анкеты с прямыми вопросами, на которые отвечают ученики (обработку производит педагог, психолог или валеолог).

2. Объективные тесты (собственно психологическая диагностика, осуществляемая психологом).

3. Экспертные оценки (осуществляются педагогами с помощью методов педагогической диагностики).

При выборе совокупности методов изучения индивидуальности мы в максимальной мере стремились учесть такие требования: 1) проводить изучение школьников комплексом разнообразных методик, которые позволили бы получить многоплановую информацию о 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.

Психолого-педагогический консилиум. Особое место в мониторинге развития индивидуальности занимает консилиум. Психолого-педагогический консилиум носит комплексный характер, поскольку предусматривает сбор информации, обобщение полученных результатов специалистами разного профиля - педагогами, психологами, валеологами и др. Опираясь на опыт разработки и применения педагогического консилиума, мы составили свой вариант этого метода, предназначенный для сбора и переработки информации о развитии индивидуальности школьника-подростка.

Информация должна отражать состояние каждой сферы индивидуальности, при этом важность, прежде всего, имеет информация, отражающая, во-первых, возрастные особенности развития определенной сферы (или ее компонента), и, во-вторых, ее сильные и слабые стороны.

К наиболее значимым и нуждающимся в изучении психическим свойствам и качествам подростка, которые ему необходимо развить в учебной деятельности, следует отнести:

в ***интеллектуальной сфере*** - устойчивость внимания, логические способы запоминания, теоретическое мышление, креативность мышления, критичность мышления, познавательные умения;

в ***мотивационной сфере*** - мотивацию учения (познавательная потребность, мотив престижа), мотивацию общения (мотив учебного сотрудничества), мотивацию конфликта (мотив избегания конфликта);

в ***эмоциональной сфере*** – способность уходить от тревожности, самооценку;

в ***предметно-практической сфере*** - умения учиться, общие способности (обучаемость) и специальные способности;

в ***волевой сфере*** - умение доводить начатое дело до конца, целеустремленность;

в ***сфере саморегуляции*** - учебную рефлексию, самоконтроль, умение регулировать свое поведение и отношение;

в ***экзистенциальной сфере*** - позицию субъекта в учебной деятельности, жизненную позицию («принца», «лягушек»).

Рассмотрим названные компоненты сфер индивидуальности подробнее и покажем, как можно их изучать и оценивать.

Для осуществления психологической диагностики имеется немало тестов, которыми каждый школьный психолог может воспользоваться по своему усмотрению и согласованию с педагогами, чтобы определить оптимальный набор диагностических средств, включающий те, что будет использовать психолог, и те, которыми воспользуется педагог. Ниже рассматривается педагогическая диагностика сфер индивидуальности подростка.

Интеллектуальная сфера. Изучение этой сферы (особенностей развития внимания, памяти, мышления, воображения) осуществляет в основном школьный психолог с помощью специальных тестов. Каждый учитель на основании своих наблюдений, анализа учебной деятельности школьников имеет также свое собственное представление о конкретном

проявлении познавательных процессов каждого подростка. Важность этих представлений в том, что учителя-предметники могут дать разную характеристику этой сферы или ее отдельных компонентов у одного и того же ученика, что может объясняться разным отношением школьника к учебным предметам. Такое различие имеет определенное значение для согласования во время консилиума общей оценки уровня развития и выработки коррекционных действий.

Примечание: во время консилиума могут возникать разногласия в оценках развития и других сфер - это естественно. Смысл консилиума в том и состоит, чтобы учесть разные мнения и привести их либо к единому выражению, либо к механическому объединению.

Педагогическая программа целенаправленного изучения интеллектуальной сферы подростка может включать следующее:

Анкета для учащегося

1. Любишь ли ты трудные задания, когда надо думать над своими действиями? (Да, нет, по отдельным предметам).

2. Всегда ли тебе понятно объяснение нового материала на уроке? (Да, нет, иногда).

3. Бывает ли так, что ты догадываешься раньше других, как надо действовать, что делать и т.д.? (Да, нет, иногда).

4. Можешь ли ты оценить свои рассуждения - насколько они верны? (Да, нет, затрудняюсь).

5. Хотелось бы тебе самостоятельно думать над новыми текстами, решениями новых задач, разработкой проектов и т.д.? (Да, нет).

Схема анализа учебной деятельности и ее продуктов

В процессе наблюдения за проявлением познавательных процессов учащегося (во время урока, воспитательного мероприятия и др.) педагог может ориентироваться на следующие внешние признаки:

постановка вопросов, активное участие в обсуждении изучаемого материала, критические высказывания по существу изучаемого материала,

осмысленный взгляд, сосредоточенное выполнение учебных действий, ответы на вопросы учителя, самостоятельность действий, участие в коллективном поиске нового знания, предложения иных способов работы, правильные результаты выполнения заданий.

Важно получить представление о том, каковы особенности внимания учащегося (какой вид внимания преобладает, является ли оно устойчивым, подвержено ли внимание внешним воздействиям, зависит ли оно от учебного предмета и т.д.); какой тип памяти более развит (зрительная память или слуховая), какими мнемическими действиями учащийся владеет (группировка, планирование, классификация, аналогия, опорные пункты, мнемотехнические приемы); как развито воображение.

В процессе анализа ответов учащегося, его письменных работ педагог может ориентироваться на следующие признаки познавательной деятельности: выполнение мыслительных операций, критические суждения, инициатива, высказывание гипотез, их доказательство, решение проблем.

Для фиксирования степени сформированности интеллектуальных умений учителю полезно воспользоваться следующей методикой.

МЕТОДИКА АНАЛИЗА
УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

Уровень сформированности интеллектуальных умений оценивается следующими баллами: 2- умение ярко выражено; 1- умение имеет место; 0- умение не сформировано.

1. Учащийся умеет:	Оценка
Слушать объяснения учителя, не опирающиеся на средства наглядности	
Слушать объяснения учителя, опирающиеся на средства наглядности	
Реагировать на вопросы учителя «к средствам наглядности»	
Отвечать на вопросы учителя о связях между явлениями, представленными в наглядной форме	
Ответы товарищей во время опроса	
Оценивать свой собственный ответ, т.е. слушать себя самого	

2. Учащийся умеет работать с наглядностью

Формулировать вопросы к иллюстрируемым фактам и явлениям

Схематизировать текст, представить его в таблице, схеме

Самостоятельно изготовить наглядное пособие на основании чтения

Дать обоснование, когда наглядное пособие может быть использовано

Давать наглядное и логическое объяснение материала на основании самостоятельно изготовленного наглядного пособия

Формулировать вопросы к наглядным пособиям и оценивать их

3. Учащийся умеет работать с текстом:

Излагать текст своими словами

Разделять текст на логические части и составлять план

Систематизировать учебный материал

Делать вступление к своему сообщению

Строить логически законченный рассказ

Раскрывать материал в сравнении

4. Учащийся умеет оперировать знаниями:

Пользоваться справочной литературой

На основании ряда изложенных фактов делать обобщение

Формулировать познавательную задачу, содержащуюся в тексте

Высказывать собственное отношение к фактам и событиям

Самостоятельно формулировать вопросы

Сопоставлять новый материал с уже известными фактами, положениями

5. Учащийся умеет проявлять творческую самостоятельность в обучении:

При решении учебных задач, предлагаемых учителем на уроке

При решении учебных задач, выполняя домашнее задание

Проводить элементарное исследование на основании нескольких источников (документов, наблюдений, экспериментов)

Проводить анализ, сравнения, сопоставления

Делать выводы

Делать обобщения на основании ряда факторов, положений

6. Учащийся умеет применять знания на практике:

Формулировать гипотезу в исследовательском поиске

Намечать пути проверки гипотезы

Проводить элементарное исследование в связи с привлечением дополнительного материала к изучаемой теме

Осуществлять перенос ранее усвоенных знаний на рассмотрение новых фактов, явлений

Осуществлять перенос знаний на рассмотрение текущих событий

Применять знания в своей общественной деятельности

Приведенная выше методика может использоваться учащимся для самоанализа уровня сформированности у них интеллектуальных умений по предметам, наиболее и наименее трудным для их усвоения. Такой самоанализ в свою очередь может способствовать переносу интеллектуальных умений с одного предмета на другой.

Мотивационная сфера подростка изучается с трех сторон: 1) мотивация учения; 2) мотивация общения; 3) мотивация конфликта. В мотивации учения важно выяснить состояние познавательной потребности и познавательного интереса как ведущего мотива в учебной деятельности. В мотивации общения важную роль в подростковом возрасте играет стремление к учебному сотрудничеству, общению как способу познания. Мотивация конфликта представляет интерес с точки зрения наличия или отсутствия стремлений ученика к девиантному поведению (стремлений нарушать правила поведения, использовать обидные высказывания и пр.).

Педагогическая диагностика мотивационной сферы предусматривает наблюдение за учащимися, в процессе которого учитель отмечает, проявляет ли учащийся:

заинтересованность в получении знаний (или положительной отметки), стремление высказать свое мнение, свою оценку, добавить к ответу, желание работать у доски, желание действовать самостоятельно, познавательную

потребность, стремление к достижению поставленной цели, желание быть лидером, стремление к коллективному общению и др.

Длительные наблюдения позволят определить (хотя бы примерно) уровень активности учащегося, отражающий те или иные мотивационные состояния в учебной деятельности:

первый - полная пассивность (отсутствие положительных мотивационных состояний);

второй - учащийся с трудом входит в работу, отвлекается по любому поводу (мотивационные состояния носят непроизвольный характер);

третий - учащийся работает легко, на отвлекающие факторы не реагирует, хотя и замечает их (стремления, заинтересованность и другие мотивационные состояния четко просматриваются);

четвертый - полная увлеченность учением, не замечает отвлекающих факторов (явно выраженный познавательный интерес);

пятый – учащийся высказывает инициативные предложения, организует себя и других на активный поиск новых знаний, проявляет полную самостоятельность и независимость (познавательная потребность).

Эмоциональная сфера. Педагогическая диагностика может быть осуществлена с целью изучения эмоциональных состояний подростков

Анкета для учащихся

(При ответе подчеркни нужное и дополни)

1. Испытываешь ли ты страх в школе? А дома? На улице?
2. А что, по-твоему, является причиной твоих волнений, беспокойств в школе (неподготовленность к урокам, строгость учителя, отношение одноклассников)? Что еще?
3. Стремишься ли побороть волнение при ответе на уроке, во время контрольной, экзамена и др.? Да, нет, иногда (каким образом?).
4. Что помогает тебе справиться с волнением? Можешь привести пример?

5. Хотелось бы тебе избавиться от страхов, тревожности, волнений? Да, нет.

Педагогическая диагностика на выявление тревожности школьника в процессе обучения предусматривает наблюдение. Внешние признаки: учащийся молча, подавленно (наклонив голову, или устремив свой взгляд в сторону) сидит в одной позе, может, наоборот, ерзать на своем месте, проявлять беспокойство (глаза бегают, руки не могут найти себе места, дергает соседа и т.п.), при ответе волнуется, сбивается, краснеет, бледнеет, заикается, руки трясутся, может замолчать и не отвечать ни при каких обстоятельствах. При изучении тревожности учитель стремится определить, насколько она выражена у подростка (постоянная или ситуативная, кратковременная или длительная, сильная или слабая).

Волевая сфера. Ее изучение проводится в основном педагогами с помощью самих учащихся.

Учитель в процессе наблюдения за учащимися может ориентироваться на следующие внешние признаки:

напряженная, сосредоточенная поза подростка при работе, перевод внимания с отвлекающих факторов на нужный объект, отказ от помощи со стороны, обращение к учителю или еще кому-то за разъяснениями и уточнениями, неоднократное возвращение к прерванной работе. В ходе наблюдений важно установить, всегда ли подросток проявляет волевые качества (насколько устойчивыми являются волевые процессы).

Анкета для учащегося

1. Ставишь ли ты перед собой цели в жизни, в учении и т.д.? Да, нет, иногда.
2. Стремишься ли к достижению целей в учении? Да, нет.
3. Испытываешь ли ты трудности в учении? Если да, то как ты их преодолеваешь?
4. Обращаешься ли за помощью к окружающим? Да, нет, иногда.
5. Вырабатываешь ли волю у себя? Да, нет.

Предметно-практическая сфера. Педагогическая диагностика нацелена на выявление сильных и слабых компонентов этой сферы. Педагог в процессе наблюдения и анализа деятельности учащегося стремится определить следующее:

- развита ли учебная деятельность (умение ставить цели в учении, планировать свою работу, выбирать способы, осуществлять учебные и практические действия, самоконтроль и самооценку своих действий);
- развиты ли познавательные способности (видеть проблему, высказывать гипотезу и др.);
- насколько подросток дисциплинирован, организован, последователен, уверен в себе, использует ли эти качества в общении с одноклассниками;
- проявляет ли подросток специальные способности (какие?).

Анкета для учащегося

1. Какая деятельность тебе больше нравится: когда воспринимаешь готовое или когда самостоятельно добываешь новое знание?
2. Легко ли даются тебе сравнение, анализ, классификация, обобщение? Да, нет.
3. Чем ты любишь заниматься в свободное время?
4. Хотел бы ты использовать свои увлечения на уроках для одноклассников?
5. В какой деятельности ты чувствуешь себя более уверенно? В решении математических задач, чтении стихотворений и т.д.
6. Легко ли тебе удается разрешать затруднительные ситуации в учении, в общении, в спорте и др.?
7. Как ты оцениваешь свои познавательные способности? Высоко, средне, низко.

Сфера саморегуляции у подростка изучается в основном с целью выяснения рефлексивных процессов и способности управлять своими состояниями.

Педагогическая диагностика предусматривает наблюдения за учащимися. Внешние признаки проявления регулятивных процессов:

подросток контролирует свои действия, оценивает их, исправляет свои ошибки, интересуется действиями других учащихся, может найти ошибки у других учеников и предложить способы их исправления, объясняет свои действия, называет причины (мотивы) исправлений .

Анкета для учащегося

1. Замечаешь ли ты у себя ошибки или недочеты в работе?
2. Всегда ли ты контролируешь себя, свои действия, свое отношение к другим ученикам, учителям, родителям?
3. Стремишься ли ты изменить что-то в себе в определенных ситуациях?
4. Удается ли тебе регулировать свои чувства (например, сдерживать себя, несмотря на обиду)?
5. Хотел бы ты научиться управлять собой?

Экзистенциальная сфера изучается с целью выяснения позиции подростка, которую он занимает в учебной и других видах деятельности и в жизни.

Педагогическая диагностика направлена на выяснение позиции подростка в учебной деятельности. В процессе наблюдения во время уроков и других занятий учитель определяет, проявляет ли ученик самостоятельность и независимость в педагогических ситуациях. Если школьник выполняет учебные действия только после указаний учителя, то он занимает позицию объекта деятельности. В случаях, когда школьник участвует в обсуждении предстоящей работы, предлагает свои подходы к ее осуществлению, убеждает в своей правоте, отстаивает свое мнение, может

наперекор другим действовать в одиночку, он занимает позицию субъекта учебной деятельности.

Анкета для учащегося

1. Бывает ли так, что ты хотел бы по-своему выполнить задание, а не так, как предлагает учитель? Да, нет.
2. Стремишься ли ты предложить свой вариант решения задачи, выполнения задания? Да, нет.
3. Приносила ли тебе удовлетворение работа, выполненная по собственному плану? Да, нет.
4. Принимаешь ли ты участие в обсуждении предстоящей работы? Да, нет.
5. Как ты относишься к тем одноклассникам, которые поступают самостоятельно, независимо в учебной деятельности? Уважаю, завидую им, не одобряю.
6. Хотел бы ты стать свободным в выборе своих учебных занятий?
7. Есть ли причины, мешающие тебе стать свободным в учении? Назови их.

Результаты психологической и педагогической диагностики сначала обрабатываются, а затем обобщаются. Для обработки всех полученных данных о развитии сфер индивидуальности можно воспользоваться разными способами, например, представленной ниже шкалой:

Характеристика	***Оценка***	***Характеристика***
Интеллектуальная сфера		
	Мышление	
Творческое	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Репродуктивное
Теоретическое	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Эмпирическое
Дивергентное	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Конвергентное
Саногенное	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Патогенное
	Качества ума	
Сообразительный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Несообразительный
Гибкий	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Негибкий

Характеристика	*Оценка*	*Характеристика*
Критичный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Некритичный
Самостоятельный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Несамостоятельный
	Познавательные процессы	
Внимательный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Невнимательный
Богатое воображение	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Бедное воображение
Хорошая память	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохая память
Безошибочность восприятия	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохое опознание
	Мыслительные навыки	
Хорошо вычленяет	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо вычленяет
Хорошо сличает	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо сличает
Хорошо анализирует	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо анализирует
Хорошо владеет синтезом	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохо владеет синтезом
	Познавательные умения	
Умеет поставить Вопрос	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет поставить вопрос
Умеет сформулировать проблему	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет сформулировать проблему
Умеет доказывать	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет доказывать
Умеет делать выводы	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет делать выводы
Умеет применять знания в любой ситуации	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Умеет применять знания только по образцу
	Умения учиться	
Умения писать, читать, делать записи, конспектировать развиты	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Умения писать, читать, делать записи, конспектировать неразвиты
Умеет выделять главное	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет выделять главное
Умеет планировать	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет планировать
Развит самоконтроль	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развит самоконтроль
	Мотивационная сфера	
Развита мотивация учения	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развита мотив. учения
Развита мотивация достижения	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развита мотивация достижения
Развита мотивация аффилиации	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развита мотивация аффилиации
Развита конструктивная мотивация конфликта	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Деструктивная мотивация конфликта
	Эмоциональная сфера	
Развиты навыки управления своими чувствами	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развиты навыки управления своими чувствами
Адекватная самооценка	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не адекватная самооценка
Низкая тревожность	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Высокая тревожность
	Волевая сфера	
Решительный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Нерешительный
Настойчивый	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Уступчивый
Целеустремленный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Разбрасывающийся

Характеристика	*Оценка*	*Характеристика*
Смелый	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Робкий
Упорный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Упрямый
	Сфера саморегуляции	
Самокритичный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не самокритичный
Совестливый	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Бессовестный
Добросовестный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Небрежный
Способен контролировать и управлять своими состояниями и поведением	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не способен контролировать и управлять своими состояниями и поведением
Владеет способами релаксации	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не владеет способами релаксации
Свободен в выборе целей и средств жизнедеятельности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не свободен в выборе целей и средств жизнедеятельности
	Предметно-практическая сфера	
Развиты общие способности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развиты общие способности
Развиты специальные способности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развиты специальные способности
Развиты профессиональные способности	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не развиты профессиональные способности
Работоспособный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Низкая работоспособность
	Экзистенциальная сфера	
Наличие жизненной позиции “принца”	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Наличие позиции “лягушки”
Наполненность смысла жизни (как жить, кем быть и пр.)	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Неопределенность смысла жизни
Справедливый	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Несправедливый
Проявляет субъектную позицию в педагогическом процессе	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Является объектом педагогических воздействий
Способен “проектировать” себя	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не способен “проектировать” себя

Каждый участник диагностики (школьный психолог, учитель, классный руководитель и др.) находит в этой шкале соответствующие его материалам показатели и отмечает степень проявления тех или иных сторон индивидуальности конкретного подростка (обводит кружочком подходящую цифру). При этом у каждого отметки могут быть не в каждой строке, а только в тех, по которым он получил информацию. Затем проводится консилиум, на котором результаты обобщаются (согласовываются) и заносятся в

«Обобщенную характеристику индивидуальности учащегося» (см. приложение).

Ниже представлен пример характеристики развития индивидуальности подростка и рекомендаций по коррекции.

Характеристика индивидуальности учащегося

6-го класса Петрова Сергея

(первый вариант)

Характеристика	Оценка	Характеристика
Интеллектуальная сфера		
	Мышление	
Творческое	9 8 7 6 5 *4* 3 2 1	Репродуктивное
Теоретическое	9 8 7 6 5 4 *3* 2 1	Эмпирическое
Дивергентное	9 8 7 6 5 *4* 3 2 1	Конвергентное
Саногенное	9 8 7 *6* 5 4 3 2 1	Патогенное
	Качества ума	
Сообразительный	9 *8* 7 6 5 4 3 2 1	Несообразительный
Гибкий	9 8 7 6 *5* 4 3 2 1	Негибкий
Критичный	9 8 7 6 5 4 *3* 2 1	Некритичный
Самостоятельный	9 8 7 6 5 *4* 3 2 1	Несамостоятельный
	Познавательные Процессы	
Внимательный	9 8 7 6 5 4 3 *2* 1	Невнимательный
Богатое воображение	9 8 *7* 6 5 4 3 2 1	Бедное воображение
Хорошая память	9 8 7 6 *5* 4 3 2 1	Плохая память
Безошибочность восприятия	9 8 7 6 *5* 4 3 2 1	Плохое опознание
	Мыслительные Навыки	
Хорошо вычленяет	9 8 7 *6* 5 4 3 2 1	Плохо вычленяет
Хорошо сличает	9 8 *7* 6 5 4 3 2 1	Плохо сличает
Хорошо анализирует	9 8 7 *6* 5 4 3 2 1	Плохо анализирует
Хорошо владеет синтезом	9 8 7 6 *5* 4 3 2 1	Плохо владеет синтезом
	Познавательные Умения	
Умеет поставить вопрос	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет поставить вопрос
Умеет сформулировать проблему	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет сформулировать проблему
Умеет доказывать	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет доказывать
Умеет делать выводы	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Не умеет делать выводы
Умеет применять знания в любой ситуации	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Умеет применять знания только по образцу
	Умения Учиться	
Умения писать, читать, делать записи, конспектировать развиты	9 8 7 6 *5* 4 3 2 1	Умения писать, читать, делать записи, конспектировать неразвиты

Характеристика	Оценка	Характеристика
Умеет выделять главное	9 8 7 6 5 *4* 3 2 1	Не умеет выделять главное
Умеет планировать	9 8 7 6 5 4 *3* 2 1	Не умеет планировать
Развит самоконтроль	9 8 7 6 5 4 *3* 2 1	Не развит самоконтроль
Мотивационная сфера		
По остальным сферам таблица заполняется аналогичным образом		

Обработку и обобщение результатов диагностики можно делать и другим способом – отмечать конкретные проявления сфер индивидуальности не в баллах или уровнях, а словесно, или с помощью условных знаков («+», «-», «средний», «?», «+!», «-!»).

Характеристика индивидуальности учащегося …6-го класса Петрова Сергея (второй вариант)

Сфера	Процессы, состояния	Основные особенности развития
Интеллектуальная	Внимание	Неустойчивое
	Память	Кратковременная развита лучше, чем долговременная
	Мышление	Не умеет рассуждать, не владеет логикой, слабое обобщение
	Воображение	Слабо развито творческое воображение
Мотивационная	Мотивация учения	Ведущий мотив – социальный, познавательной потребности нет
	Мотивация общения	Положительная мотивация общения
	Мотивация конфликта	Агрессивное поведение в конфликтных ситуациях
Предметно-практическая	Учебная деятельность	Слабо сформирована в целом
	Познавательные способности	Практически не выражаются в учении
	Специальные способности	Спортивные (футбол)
Эмоциональная	Самооценка	Адекватная
	Тревожность	Незначительная
Волевая		Проявляет настойчивость в спортивных занятиях
Саморегуляция		Контролирует себя в общении слабо, с трудом управляет своими состояниями

Сфера	Процессы, состояния	Основные особенности развития
Экзистенциальная	Позиция в учебной деятельности	Объектная позиция
	Жизненная позиция	Неопределенная, представления о своем «Я» отсутствуют, на будущее планов нет, скорее, «зеленая лягушка»

На основании приведенного примера характеристики можно предложить следующую примерную программу работы по развитию сфер индивидуальности учащегося Петрова Сергея:

Основная задача заключается в изменении позиции ученика в учебной деятельности. Для этого необходимо обеспечить развитие познавательных процессов, экзистенциальной и волевой сферы.

Учителям-предметникам и классному руководителю можно рекомендовать следующее:

- привлекать Сергея Петрова к участию в ситуациях совместного обсуждения различных вопросов, особенно с использованием знаний в спортивной области;
- поручить Сергею подготовку серии сообщений о спортивных новостях и выступления в своем классе, в начальной школе и т.д.;
- поручить разработку или подбор комплекса упражнений для тренировки воли, выступить с сообщением перед школьниками;
- провести беседу с ним о жизненных планах с целью формирования представлений о себе и своем будущем;
- поручить скомплектовать группу младших школьников на основе собственных спортивных интересов и провести с ними воспитательную работу. И т.д.

Школьному психологу рекомендуется провести работу по коррекции познавательной сферы:

1) подобрать упражнения по развитию внимания, памяти, мышления и воображения, используя спортивную тематику, Например, для развития

долговременной памяти Петрову Сергею можно предъявить для запоминания ряд из десяти слов (в течение 30 секунд):

МЯЧ, СОРЕВНОВАНИЕ, БАССЕЙН, БУЛАВА, РЕГБИ, ЗРИТЕЛЬ, СУДЬЯ, БИЛЕТ, ФОРМА, СКАМЕЙКА

В конце занятия психолог предлагает записать эти слова по памяти. Это же задание можно повторить на следующий и другие дни;

2) для развития экзистенциальной сферы школьный психолог совместно с классным руководителем предлагает учащимся написать сочинение. Перед этой работой с учащимися проводится беседа, подготавливающая их к написанию свободного сочинения о себе, о том, как ученики представляют себя, свое положение в мире, свои перспективы жизненные, деловые, семейные и пр. Можно предложить написать сочинение на одну из тем: "Письмо самому себе", "Я через двадцать лет", "Что я люблю или не люблю в этой жизни", "За что я люблю и не люблю себя" и т.п.;

3) с целью развития регулятивных способностей в конфликтных ситуациях (для обеспечения продуктивного поведения) Петрову Сергею предлагается несколько конфликтных ситуаций (в форме заданий) на выбор: а) конфликтная ситуация с родителями; б) с учителем; в) с одноклассниками. Важно, чтобы ученик занимал позицию тех, с кем вступает в конфликт, - позицию родителя, учителя, товарища.

В коррекционной работе по саморазвитию, самоизменению могут принять участие подростки в возрасте 14-15 лет. Педагоги и школьный психолог помогают им составить программу саморазвития и подобрать индивидуальные задания, тренинги, упражнения, литературу и пр.

Важное место в определении способов индивидуального подхода к учащимся в учебно-воспитательном процессе занимает собственная позиция учителя, классного руководителя, школьного психолога и других педагогов. Каждый педагог обладает своими, присущими только ему качествами, которые он может проявить с целью воспитания и развития учащегося в определенных ситуациях. Знание своей «магической силы», своих

профессиональных достоинств, своего обаяния должны подсказать педагогу основную направленность действий в реализации педагогики индивидуальности. У одного – это способность вызывать на откровенный разговор, у другого – способность увлечь своим предметом, организовать исследовательскую учебную деятельность, у третьего педагога – это прекрасная внешность и манеры… Важно, что в процессе психолого-педагогического консилиума следует обращаться не только к традиционным средствам индивидуального подхода к учащимся (см. выше), но и к индивидуальности самого педагога, к его психическим и личностным свойствам и качествам, которые должны рассматриваться как ведущее средство формирования и развития индивидуальности школьника.

VIII. Индивидуальность педагога

Перефразируя известное выражение о том, что воспитатель должен быть сам воспитан (Ж.-Ж. Руссо), отметим, что формирование индивидуальности школьника требует достаточно развитой индивидуальности самого педагога. Несмотря на кажущуюся очевидность, эта мысль нуждается в пояснении. Что представляет собой индивидуальность современного педагога и почему она играет большую роль в формировании и развитии индивидуальности ребенка?

Индивидуальность педагога как профессионала в педагогике до недавних пор рассматривалась с традиционных позиций – как высшая степень развития личности педагога. При этом характеристика педагога осуществлялась 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 (А.К. Маркова). 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.

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 (В.Г. Горчакова). 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. 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 детерминируется, 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» 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.

Эмоциогенность заложена в самой природе учительского труда (Ю.Б. Гиппенрейтер, Ф.Н. Гоноболин, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк, M. Jahoda, K.Kondo, C .Maslash, S. Naisburg-Fennig, P.Thornton и др.). Большинство авторов сходятся во мнении, что эмоциогенные формы профессиональной дезадаптации работающих учителей (в ярко выраженной форме это синдром сгорания) являются характерным признаком данного вида труда и, в то же время, могут быть проявлением профессиональной непригодности.

Почти 80% педагогов говорят о наличии у них проблем профессионального сгорания (Н.В. Гришина). Учителя выделяют

следующие трудности в своей профессиональной деятельности, лежащие в основе эмоциональных проблем:

- переживание дефицита времени, замкнутость на работе, усталость, нервозность;
- влияние своей профессии на взаимоотношения с окружающими, привычка сдерживать свои эмоции;
- невозможность почувствовать себя обеспеченным человеком, постоянные финансовые трудности.

”Синдром сгорания” - сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение, связанное с продолжительной эмоциональной нагрузкой. Синдром по описанию P.Thornton (1992) и S.Naisburg-Fennig (1991) выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способности видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке по отношению к работе и жизни в целом.

Х. Дж. Фрейденберг (H. Fraidenberg) описывает “сгорающих” следующим образом: они - сочувствующие, гуманные, мягкие, увлекающиеся, идеалисты, ориентированные на людей и одновременно - неустойчивые, интровертированные, фанатичные и легко солидаризирующиеся. Е. Махер (E. Macher) дополняет этот список “авторитаризмом”, низким уровнем эмпатии.

Исследуют три фактора, играющих существенную роль в “эмоциональном сгорании”: личностный, ролевой и организационный. Установлено, что с развитием “сгорания” связана значимость работы как мотива деятельности. Если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, то синдром развивается быстрее. Испытывающие недостаток автономности (“сверхконтролируемые”) больше подвержены “сгоранию”. Работа в ситуациях распределенной ответственности, где выражено коллегиальное начало, ограничивает развитие эмоционального

сгорания, несмотря на то, что рабочая нагрузка может быть существенно выше.

На эмоциональное состояние педагогов может влиять организационный климат в коллективе, отношение администрации. Если администрация школы обеспечивает работникам возможность профессионального роста, налаживает поддерживающие отношения, четко распределяет обязанности - это будет способствовать налаживанию эмоционально положительной атмосферы.

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 характеристик. Люди только лишь 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 индиви-

дуальности» 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».

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 – позволят увлечь научной идеей, убедить в ее практической целесообразности, побудить к экспериментированию. 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.

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».

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. 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 (В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин).

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 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.

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. 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 взаимообусловливают друг друга, 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. 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. 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 индивидуальному 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 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 педагога 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.

Оптимальной формой организации и управления творческим процессом с целью самообразования и развития творческой индивидуальности является 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 личности.

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 (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова). 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.

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. При этом для реализации современных педагогических концепций в своей деятельности учителю необходим достаточно высокий уровень методологической культуры.

В системе основных философских понятий культуры выделяют понятия, которые обозначают новую форму бытия. Такими понятиями являются «культура общества» и «культура личности». Культура общества - это особый социальный механизм накопления, хранения, преобразования и трансляции информации, представляющей социальную ценность. Если же говорить о культуре личности, то под этим понимается система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты его жизнедеятельности. Что же касается культуры учителя, то для его профессиональной деятельности необходимы педагогическая культура и ее составные части (информационная культура, методологическая культура и др.).

Можно рассматривать методологическую культуру как часть более широкого, объемного и целостного явления, именуемого педагогической культурой. Что такое методологическая культура? Каковы ее функции в педагогической деятельности? Может ли учитель претендовать на роль субъекта методологической культуры? Каковы источники и пути формирования методологической культуры учителя? Рассмотрим эти вопросы.

Методологическая культура - целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание), как внутренний план сознания

(самосознания) и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности.

Единство компонентов, составляющих сущность и структуру методологической культуры учителя, которые обслуживают мотивационную, интеллектуальную, экзистенциальную и др. сферы учителя, обеспечивает новизну мышления и педагогической деятельности, что способствует активизации его неповторимого профессионального опыта.

Как целостная совокупность элементов методологическая культура развивается при условии, если она становится системным образованием личности учителя. Динамика развития методологической культуры обеспечивается субъективными содержательно-качественными характеристиками потенциала учителя.

Критериями сформированности методологической культуры педагога являются:

- осознанность ценностей и отношения к ним, действия по выбору ценностей, реализация их в качестве целей деятельности;
- осознание роли методологии;
- факт реального использования в педагогической деятельности;
- осознание системы принципов, способов организации как теоретической, так и практической деятельности;
- факт реализации способов деятельности (творческое отношение к деятельности; способность к рефлексии).

Методологическая культура учителя-практика заключается в стремлении (потребности, желании) и умении учителя вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития личности ученика в педагогическом процессе. Методологическая культура учителя заключается также в том, что он стремится овладеть новейшими научными подходами в области своей профессиональной деятельности (акмеологический, андрагогический, синергетический, вероятностный и др.), стремится к

применению этих подходов в педагогическом процессе, к обучению учащихся методологии познания. В условиях поиска новых целей, содержания, реформирования всей образовательной системы, в которой принимают участие учителя-практики, их методологическая культура играет решающую роль.

Модель педагогической культуры педагога-практика включает следующие профессионально значимые компоненты психических сфер:

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); способность воспроизводить и осваивать новые знания, виды и формы деятельности, приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности; знание психологии общения в реальном и виртуальном мире; готовность к коллективной деятельности с использованием новых информационных технологий, владение операционными навыками (умение работать с программным обеспечением, принимать решения, отфильтровывать нужную информацию, вырабатывать идеи); навыки обработки информации; умение общаться с использованием информационных средств и технологий; умение ориентироваться в информационной среде.

Интеллектуальную сферу характеризуют также - 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;

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 признание у своих коллег в педагогическом коллективе и т.д.); мотивационную сферу характеризуют - стремление 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;

волевая сфера - проявление волевых качеств в ситуациях поиска, моделирования и создания собственных вариантов решения учебных и профессиональных задач; для волевой сферы характерны –терпение и владение собой в педагогическом общении, настойчивость в осуществлении педагогической деятельности, в достижении педагогических целей, целей самоактуализации, саморазвития; волевые устремления при решении научных и профессиональных проблем: инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям;

в эмоциональной – эмпатия (сопереживание), сочувствие, радость, «детскость», открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в педагогической системе; в эмоциональной сфере должно быть проявление чувств, сопутствующих поиску, открытиям, изобретениям, адекватная или завышенная самооценка собственных творческих возможностей и достижений;

в предметно-практической - педагогические способности, педагогические умения, этическое поведение; развивать способность оценить правильность своих действий, умение управлять своими мотивационными и эмоциональными состояниями. В аспекте формирования педагогической культуры представляется полезным обратить внимание на следующий факт. Психологи отмечают два уровня знаний. Первый связан с выполнением конкретных действий. Владение такими сведениями еще не показатель способностей специалиста. Для определения компетентности и особенно профессионального мастерства более важен второй уровень, так называемые метазнания – сведения о механизмах деятельности, понимании ее структуры, умение обучаться постижению правил любой деятельности. Вот эти-то сведения и определяют уровень профессиональных способностей специалиста. Богатые метазнания характеризуют возможности быстрой адаптации к новым информационным средствам и технологиям. Первый уровень знаний передается непосредственно, формируется в процессе обучения и самообразования. Второй – дается только опытом; метазнания не поддаются вербализации, здесь многое решает творческая интуиция, поэтому формирование метазнаний делает необходимым выход за пределы учебной деятельности – в проблемные формы профессиональной деятельности. Предметно-практическую сферу характеризует - 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;

в экзистенциальной - уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция (концепция, идея), 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; сознательное отношение к своим действиям, стремление к профессиональному самосовершенствованию, способность адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, умения оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее. Экзистенциальная сфера проявляется в осознании 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 позиция в учебной и учебно-исследовательской 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. В сфере саморегуляции проявляется 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.

Если в реальном образовательном процессе учителю удастся сформировать перечисленные качества, то можно считать, что выделенные выше компоненты характеризуют должный уровень педагогической культуры учителя со стороны его индивидуальности. Данная модель педагогической культуры специалиста важна для учителей, которые могут использовать ее в процессе самодиагностики и определять свои перспективы дальнейшего саморазвития.

IX. Развитие и саморазвитие индивидуальности и личности педагога

В настоящее время вопрос о саморазвитии индивидуальности и личности педагога, самосовершенствовании профессионального мастерства является одним из ключевых в деле реформирования образования, развития образовательной системы.

В психологии отмечается, что личностный рост не связан с усвоением знаний (включая и этические) или социально-значимой деятельности. Главный психологический смысл личностного роста - обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие основных личностных атрибутов. Взаимодействие личности с собственным внутренним миром не менее значимо, чем с миром внешним. Взрослый (как представитель внешнего мира) может способствовать личностному росту ребенка в том случае, если будет содействовать развитию его веры в себя, способности опираться на себя и раскрывать свой потенциал, если не будет навязывать “Я-идеальное”, а будет принимать “Я-реальное”. Если взрослый действительно сможет отнестись к ребенку как к личности, то это поможет ребенку таким же образом относиться к себе, а затем и к взрослому, к другим людям. С этой точки зрения - не путь к себе лежит через мир, а путь к миру лежит через себя.

По линии “личность - внутренний мир” К. Роджерс выделил следующие основные направления личностного роста:

- принятие и вера в себя, доверие к собственной природе;
- открытость внутреннему опыту переживаний, освобождение от защит, конгруэнтность;
- понимание себя, адекватное представление о себе, реалистичная и гибкая Я-концепция, сближение “Я-реального” и “Я-идеального”;
- внутренний локус оценивания - ответственность за себя и независимость от внешних оценок;
- интегрированность, единство и целостность внутреннего мира,
- гибкость, динамичность, способность меняться, “быть в процессе”.

Важнейшие направления личностного роста во взаимодействии с внешним миром (другими людьми) следующие:

- дифференцированное и точное восприятие действительности и других людей, эмпатичность;
- естественное, гибкое, реалистичное поведение;
- принятие и уважение других;
- конструктивность и социализированность;
- творческая адаптивность, способность решать жизненные проблемы.

К. Роджерс рассматривает учителя как “фасилитатора” (от англ. "fasilitate” - способствовать, облегчать). Основная функция учителя - развивать такие личные отношения со своими учащимися и создавать такой климат в классе, чтобы естественные тенденции к самоактуализации учащихся дали свои плоды. К. Роджерс рассматривает ряд условий, необходимых для успешного осуществления роли учителя - фасилитатора:

1. Конгруэнтность учителя (учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле, он - живой человек со своими переживаниями, который поддерживает желание другого стать лучше, а не безличный инструмент для передачи знаний и модель для подражания).

2. Принятие и понимание (учитель принимает ученика таким, какой он есть и способен принять как позитивные, так и негативные проявления ребенка, что базируется на основополагающем доверии к человеческой природе).

3. Личностная значимость учения. Для успешного обучения любая ситуация должна восприниматься учителем как личностно значимая, имеющая отношение к нему. Для этого, по мнению К. Роджерса, необходимо предоставить ученику право на любом уровне соприкасаться с важными сторонами его жизни, чтобы он сталкивался с проблемами и спорными вопросами, которые хочет разрешить.

В соответствии с гуманистической моделью образования личностный рост связан со следующими представлениями:

- люди - свободно действующие субъекты, способные определять свое личностное становление и развитие;
- люди - мыслящие существа и активно планируют свое развитие, никакого “среднего” типа среди людей не существует, каждая личность уникальна;
- главное, что может развиваться в личности, - это такие положительные качества как открытость опыту, доброта, совершенство;
- у людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

В первую очередь, по мнению ряда ученых, у педагога надо развивать социальную перцепцию и эмоциональную реактивность, гибкость поведения, самоуважение и уважение ребенка. Специалисты приходят к выводу о необходимости преобразования психологических знаний в педагогической деятельности; о развитии оценочно-рефлексивной позиции учителя как необходимого момента и свидетельства зрелости педагогической деятельности и насыщении личностными смыслами механизма использования знаний в деятельности учителя

Учитель - практик, обладая так называемым "знанием в действии", которым он пользуется бессознательно и непроизвольно, вместе с тем затрудняется описать или обозначить свои профессиональные действия, сравнить их между собой, "отнестись" к ним. Необходимо формирование особого типа рефлексии, связанной со способностью размышлять над тем, что ты делаешь. Попытки понять ситуацию через осуществляемые в ней действия, приводят к ее изменениям, которые в свою очередь изменяют понимание ситуации и осуществляемых в ней действий. Постоянное перестраивание ситуации может быть определено как "рефлексивный диалог" между учителем - практиком и ситуацией неопределенности, возникающей в профессиональной деятельности. Формирующееся при этом понимание не является следствием какой-либо теории, а является следствием самой деятельности. В связи с этим, каждая новая ситуация приводит к обогащению репертуара действий профессионала через пересмотр имплицитно накопленных знаний. Развитие профессионала предполагает не только осознание им собственных возможностей, но и включение во "внутреннюю работу" с полученными знаниями и переживаниями, которая, в конечном счете, приводит к обновлению внешней активности.

О.С. Анисимов считает, что педагог может стать активным участником своего изменения, если изменения, которым он подвергается, будут им осознаны и приняты: человек может стать тем, каким он себя построит, в кого он саморазовьется. Возникновение потребности в самоизменении является следствием построения рефлексии и осуществления действий. Тем самым, если педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития, то он должен предполагать передачу ученикам своей способности к саморазвитию. Это и есть, с точки зрения О.С. Анисимова, высший уровень развития педагогической деятельности.

Для того, чтобы составить программу саморазвития, педагогу важно научиться оценивать свойства и качества психических и личностных сфер. В

качестве возможного варианта мы предлагаем карту «Самооценка индивидуальности учителя», в которой представлены профессионально важные компоненты сфер.

Самооценка индивидуальности учителя

Уважаемый коллега! Выберите, пожалуйста, и отметьте кружочком то количество баллов, которым Вы оцениваете развитие у себя того или иного качества. 1 балл – минимальное соответствие, 7 – максимальное соответствие.

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	1 2 3 4 5 6 7

деятельности)	
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

В школьной практике начинает складываться тенденция, заключающаяся в том, что деятельность учителя в рамках методического объединения приобретает направленность не только на совершенствование методического мастерства. Профессиональное мастерство рассматривается и с позиций проявления учителем своих индивидуальных качеств, а потому совершенствование профессионального мастерства получает дополнительное направление – психологическое, предусматривающее обеспечение учителю психического здоровья, создание условий для его восстановления и укрепления, развития способностей сохранять свое психическое здоровье. В решении этой важной проблемы принимают участие не только руководители образовательных учреждений, но и сами учителя. Если администрация школы заботится о морально-психологическом климате в педагогическом коллективе, о благоприятных условиях работы (режим, расписание, освещение и пр.), о специальных мероприятиях (кабинет психологической разгрузки, консультации психолога, тренинги, семинары и т.д.), то сам педагог может сделать эту работу достаточно эффективной, если будет воспринимать ее как часть собственной программы саморазвития. Программа саморазвития- это пока еще новый взгляд на организацию самостоятельной

работы педагога по совершенствованию своего профессионального мастерства.

В обучении учащихся данный подход уже реализуется в опыте отдельных педагогов и школ. Известны так называемые «образовательные маршруты», «программы личностного развития» и др., которые под руководством учителей составляют школьники. В них дети намечают в соответствии со своими потребностями и возможностями цели и задачи, виды работы, сроки и др., ориентируясь на изучение какого-либо учебного предмета, или на получение дополнительного образования, или на самосовершенствование и т.д.

В практике некоторых институтов повышения квалификации (например, в Санкт-Петербурге) также используется аналогичный подход, выражающийся в том, что учителя разрабатывают акмеологические программы развития. В акмеологии (науке о достижении вершин человеческого роста) здоровье человека (физическое, психическое и др.) ценится наравне с просвещением и образованием, поэтому разработка акмеологических программ ориентирует педагогов на выработку осознанного отношения к своему здоровью и способы сохранения его психологической и др. составляющих. По мнению специалистов, такие программы способствуют саморазвитию индивидуальности педагога и совершенствованию его мастерства в развитии индивидуальности школьника.

Схематически программа развития индивидуальности и личности педагога может быть представлена в виде следующей таблицы:

Программа

саморазвития индивидуальности и личности педагога

Ф. И. О._____
Дата составления _____

Сфера	Что необходимо развить (профессионально важные свойства и качества)	Способы и средства саморазвития	Помощь школы, ИПК и др.	Динамика достижений (оценка)
мотивационная				
волевая				
интеллектуальная				
эмоциональная				
предметно-практическая				
саморегуляции				
экзистенциальная				

В работе Н.В. Клюевой доказывается, что становление педагога не может быть организовано и управляемо извне, не является результатом прямого непосредственного воздействия. Оказывающий ему помощь психолог лишь может способствовать личностному росту и профессиональному развитию педагога, создавая принимающие межличностные отношения. Работа психолога с педагогом имеет смысл в том случае, если она помогает и педагогу и психологу обрести смыслы своей профессиональной деятельности, если психолог создает знания внутренние,

личностные и, если во взаимодействии психолога и педагога конструируются процедуры, создающие оптимальную ситуацию для самопонимания и саморазвития. При таком подходе взаимодействие осуществляется в условиях неопределенности, когда вводится запрет на проектирование результата, как свобода от заранее заданного идеала. Важно культивирование авторской позиции, как реального условия познавательной, ценностно-смысловой и, в целом, духовной работы над собой.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Схема общего анализа урока в системе индивидуально-ориентированного обучения

Задача наблюдения деятельности преподавателя заключается в том, чтобы определить, какие действия педагога оказались эффективными, насколько они рациональны, целесообразны, а в целом – насколько оптимальным было решение тех или иных педагогических задач. Только при таком условии наблюдение дает возможность учителю своевременно корректировать свои воздействия на ту или иную сферу учащегося. С учетом изложенных ограничений нами разработан ряд средств наблюдения и анализа деятельности учителя. Рассмотрим некоторые из них.

1. Подготовка учителя к уроку (выясняется в беседе с учителем).

1.1. Какую роль учитель отводит данному уроку в развитии индивидуальности учащихся?

1.2. Задачи урока, их связь с задачами образовательной области, предмета, темы.

1.3. Когда проводилась исходная диагностика развития, обученности, воспитанности учащихся?

Как использовались результаты диагностики при постановке задач урока, определении его содержания?

1.4. Какая индивидуальная работа проектировалась учителем на данном уроке?

1.5. Как учитель оценивает работы отдельных учащихся на уроке: в чем продвинулись способные, средние и слабые учащиеся?

2. Организация урока.

2.1. Какие задачи были поставлены учителем перед учащимися? Удалось привлечь самих учащихся к постановке задач урока и его организации? Как

учащиеся поняли задачи урока и как учитель выяснил степень понимания детьми задач предстоящей работы?

2.2. Была ли создана мотивация предстоящей учащимися деятельности? Как был разбужен их интерес, возникло ли у учащихся желание овладеть новыми знаниями, умениями, способами, продвинуться в развитии?

2.3. Как учащиеся участвовали в организации урока: имело ли место взаимное обучение, взаимный контроль и оценка, какие роли выполняли учащиеся на уроке, кто принял на себя ответственность за организацию, порядок, дисциплину на уроке?

2.4. Какова организационная структура урока? можно ли выделить этапы урока на пути движения учащихся к цели? Как изменялась деятельность учащихся на каждом этапе? Какие познавательные и личные задачи они решали на каждом этапе?

2.5. Организация рефлексии учащихся по поводу услышанного и сделанного на уроке.

3. Содержание урока.

3.1. Какие ценности были положены в основу содержания обучения на данном уроке и стали ли они предметом обсуждения с учащимися?

3.2. Какие глобальные и более частные проблемы развития человечества и человека были включены в содержание урока?

3.3. Содержание теоретических знаний на уроке. В рамках какой научной теории они излагались? была ли у учащихся возможность сравнивать и оценивать различные подходы к объяснению или проектированию развития изучаемых явлений, процессов? Была ли создана ситуация выбора (теории, системы, определения, способа решения задачи, проблем для обсуждения и т.д.) и как учащиеся проявили себя в этом выборе?

3.4. Содержание познавательной и практической деятельности учащихся на уроке. Какими способами познавательной и практической деятельности овладели учащиеся на данном уроке? участвовали ли учащиеся в творческом поиске, в чем он состоял, каковы элементы, результаты творческой деятельности (“произведения” созданные учащимися, “открытия”, поставленные проблемы и т.д.)

3.5. Какими способами индивидуального развития, “строительства” собственной индивидуальности овладели учащиеся:

- умениями ставить перед собой задачи и добиваться их осуществления;
- умением общения;
- умением сотрудничества и взаимопомощи;
- умением саморегуляции, самоконтроля, самодисциплины;
- умением самопознания, рефлексии и др.

3.6. В чем состоял развивающий характер содержания обучения на данном уроке?

3.7. Имела ли место дифференциация и интеграция содержания?

4. Технология обучения.

4.1. Как была организована самостоятельная творческая работа учащихся на уроке?

4.2. Какими методами, приемами учитель приводил учащихся в состояние активности?

4.3. Имело ли обучение диалогический характер? Возникали ли у учащихся вопросы к учителю? друг к другу, к учебнику и т.д.?

4.4. Какими средствами и способами учитель осуществлял поддержку учащихся на уроке? Имела ли место индивидуальная поддержка?

4.5. Как осуществлялось развитие мышления (теоретического, творческого) учащихся?

4.6. Как предупреждались затруднения учащихся и устанавливалась обратная связь?

4.7. Какие из современных технологий обучения использовались учителем?

4.8. каков эффект технологии, использованной учителем?

5. Экология урока.

5.1 Состояние здоровья учащихся класса и его учет на уроке.

5.2. Какое настроение было у детей на уроке, не возникали ли состояния подавленности, агрессии, пассивности, нежелания работать? Что было причиной подобных состояний? не переутомились ли дети?

5.3. Достаточно ли были нагружены все учащиеся и не было ли перегрузки учебным материалом? Пережили ли дети радостное чувство успеха?

5.4. Условия (внешние, материальные) обучения в данном помещении.

5.5. Доброжелательность, сердечность, душевность, взаимопонимание и взаимная забота учителя и учащихся - в чем они проявлялись?

5.6. С каким настроением ушли с урока учитель и учащиеся?

6. Педагогическая культура и профессионализм учителя на уроке.

6.1. Проявлялись ли в поведении и общении учителя с детьми любовь, доброта и уважение к ним, независимо от их успехов в учении?

6.2. Понимает ли учитель детскую психологию, причины поведения детей, все ли его действия, поступки и оценки были педагогически целесообразны справедливы?

6.3. Хорошо ли учитель владеет специальными знаниями по предмету, умеет ли увлечь учащихся наукой, возбуждать интерес к учению, выстроить систему собственных доказательств тех или иных вопросов?

6.4. Были ли на уроке творческие педагогические находки, проявил ли учитель вдохновение, фантазию, импровизацию, артистизм, индивидуальный педагогический почерк?

6.5. Умеет ли учитель гибко ставить проблемные вопросы по ходу изучения темы, владеет ли искусством проблемного изложения материала и ведения эвристической беседы?

6.6. Не проявлял ли учитель раздражительности, недовольства детьми, не повышал ли на них голос, не нарушал ли нормы культурного поведения и педагогической этики?

6.7. Как учитель относится к неверным ответам учащихся, вовлекает ли в опровержение других детей, не допускает ли пренебрежения или невнимания к вопросам и ответам детей?

7. Общая оценка урока.

- урок был хорошо подготовлен (недостаточно подготовлен) для решения задач развития индивидуальности учащихся, обеспечил (не обеспечил) их продвижение в развитии и усвоении знаний;

- урок полностью отвечал (не отвечал) принципам природосообразности, культуросообразности, индивидуализации развития, обучения и воспитания;

- ученики чувствовали (не чувствовали) себя хозяевами урока, его соавторами и проявили следующие субъективные свойства: активность, ответственность, самоконтроль, самодисциплину, умения делать выбор, участвовать в диалоге, отстаивать свою позицию, давать оценку фактам, событиям, научным поискам, открытиям, уважение к чужому мнению, стремление к взаимопониманию, согласию и др.;

- учитель использовал (не использовал) гуманистические педагогические технологии, реализовал стратегию сотрудничества, педагогической помощи и поддержки учащихся, умело сочетал фронтальную работу с классом с индивидуальной работой с отдельными учащимися, поощрял индивидуальные творческие достижения детей;

- общая атмосфера и образовательная среда урока способствовали (не способствовали) саморазвитию, самообразованию, самовыражению самоопределению учащихся в ходе овладения знаниями, развитию их мышления, чувств и личного опыта, стимулировали личные смыслы учения.

Аспектные виды анализы урока

Аспектный анализ предполагает рассмотрение какого-либо аспекта деятельности учителя или учащихся, с этой целью проводится наблюдение и затем анализ урока в определенном аспекте. Приведем рекомендации аспектного анализа деятельности учителя на уроке.

I. Программа анализа урока, который учитывает закономерности развития *интеллектуальной сферы* учащихся, предполагает внимание к следующим вопросам:

1) в какой мере урок подготовлен с точки зрения развития у учеников составляющих интеллектуальной сферы?

2) соответствуют ли управляющие действия учителя по ходу урока закономерностям мыслительной деятельности учащихся?

3) формируются ли в ходе урока рефлексивные компоненты мыслительной деятельности?

4) в какой мере у учащихся формируются общие приемы мыслительной деятельности?

5) обучаются ли школьники в ходе урока приемам логической, смысловой обработки материала?

6) учатся ли школьники оценивать и анализировать работу своих товарищей, свою мыслительную деятельность?

7) какие критерии понимания использует учитель для того, чтобы установить, как понят материал?

8) используется ли на уроке коллективная мыслительная деятельность?

9) в какой мере формируются элементы творческого мышления?

10) учитываются ли различия школьников по основным качествам их интеллектуальной сферы (сообразительность, гибкость, самостоятельность, осознанность и пр.).

II. Программа анализа урока с точки зрения возможностей развития *мотивационной сферы*:

1) что предпринимает учитель в начале урока, чтобы вызвать у учащихся интерес к предстоящей работе?

2) успешным ли с мотивационной точки зрения было начало урока?

3) актуализировал ли учитель по ходу урока мотивационные состояния учащихся?

4) удавалось ли учителю переключать учащихся с одного вида деятельности на другой? насколько его приемы были эффективны?

5) в какой мере педагог обучает учащихся приемам целеполагания?

6) какие приемы побуждения использовал учитель чаще всего?

7) развитию каких потребностей учитель уделял внимание (интеллектуальная, познавательная, потребность в достижении, потребность в познавательном общении)?

8) удалось ли учителю достичь целей развития мотивационной сферы?

9) что необходимо предпринять для более успешного формирования мотивации?

10) учитывалось ли различие учащихся по основным качествам мотивационной сферы?

III. Программа анализа урока с точки зрения возможностей решения воспитательных задач урока

Анализ решения воспитательных задач урока предполагает рассмотрение следующих вопросов.

1. Какие воспитательные задачи целесообразно было решать на уроке.

2. Какие воспитательные задачи определены самим педагогом.

3. Какими способами, педагогическими средствами обеспечивается решение поставленных задач.

4. Как используются воспитательные возможности содержания материала, обеспечивается связь с жизнью детей и общества, практическим опытом детей.

5. Воспитательная эффективность педагогических средств, используемых на различных этапах урока.

6. Как стимулируются познавательная активность и творчество учащихся на уроке.

7. Создание условий для проявления и развития личности каждого ребенка, обеспечение индивидуализации и дифференциации обучения.

8. Повышение воспитательной эффективности оценивания знаний на уроке, привлечение детей к организации урока, развитие их самостоятельности и ответственности.

9. Формирование отношений между учащимися на уроке.

10. Воспитательное влияние обстановки, оформления кабинета, наглядных средств.

11. Влияние личности педагога на повышение воспитательной эффективности урока. Профессиональная речь учителя.

Приведенные и подобные им программы анализа деятельности педагога позволяют судить о том, насколько целенаправленной в рассматриваемом аспекте была его деятельность. Такие программы обусловливают рефлексию педагогом своего взаимодействия с учащимися, то есть ориентируют на постоянное осмысление своих действий или действий учащихся.

Самооценка индивидуальности руководителя школы

Уважаемый коллега! Выберите, пожалуйста, соответствующий Вашему уровню развития балл и обведите его кружочком: 1 – минимальное соответствие, 7 – максимальное.

Интеллектуальная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
профессиональная интуиция	1 2 3 4 5 6 7
Управленческое мышление (способность анализировать ситуации в коллективе, уметь их создавать и разрешать; способность к обобщению, абстрагированию, выявлению причинно-следственных связей и т.д.)	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
умение определять стратегическое направление в деятельности педагогического коллектива	1 2 3 4 5 6 7
способность схватывать дальнюю перспективу и выявлять общие закономерности в развитии событий	1 2 3 4 5 6 7
способность определять необходимые новшества, которые могут принести в будущем принципиальное улучшение в деятельности школы	1 2 3 4 5 6 7
Управленческая наблюдательность, зоркость, слух;	1 2 3 4 5 6 7
Управленческое предвидение, прогнозирование	1 2 3 4 5 6 7
саногенное (оптимистическое) мышление,	1 2 3 4 5 6 7

Профессионально важные компоненты	Баллы
избирательно-психологическая память и наблюдательность, ярко проявляющиеся при принятии управленческих решений;	1 2 3 4 5 6 7
Управленческое 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
ценностная ориентация на преданность своему делу	1 2 3 4 5 6 7
стремление наладить хороший социально-психологический климат в коллективе	1 2 3 4 5 6 7
забота о хороших условиях работы и отдыха членов педагогического коллектива	1 2 3 4 5 6 7
стремление к созданию крепкой материальной и социальной базы в школе	1 2 3 4 5 6 7
потребность в неукоснительном исполнении членами коллектива распоряжений и указаний	1 2 3 4 5 6 7
стремление к совместной с педагогами деятельности по определению основных подходов к решению профессиональных проблем	1 2 3 4 5 6 7
стремление к достижению лучших показателей деятельности школы (в городе, районе, области)	1 2 3 4 5 6 7
желание получить награду за свой труд	1 2 3 4 5 6 7
стремление к совершенствованию своей управленческой деятельности, к самообразованию в этой области	1 2 3 4 5 6 7
стремление к стимулированию резервов собственной индивидуальности	1 2 3 4 5 6 7
потребность в самовыражении (в управленческой деятельности)	1 2 3 4 5 6 7
стремление к созданию корпоративной культуры	1 2 3 4 5 6 7
стремление к передаче накопленного управленческого и педагогического опыта	1 2 3 4 5 6 7
ориентация на развитие толерантности	1 2 3 4 5 6 7

Эмоциональная сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
способность вселить в своих коллег воодушевление и энергию в инновационном процессе	1 2 3 4 5 6 7
эмоциональная уравновешенность (умение управлять чувствами, настроениями, отношениями),	1 2 3 4 5 6 7
толерантность,	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
Способность к эмоциональному переключению (гибкость эмоциональных реакций)	1 2 3 4 5 6 7

стабильность положительных эмоций	1 2 3 4 5 6 7
Адекватная управленческая самооценка,	1 2 3 4 5 6 7
Педагогическая эмпатия,	1 2 3 4 5 6 7
Склонность к эмотивным реакциям	1 2 3 4 5 6 7

Волевая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
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
Напористость	1 2 3 4 5 6 7
Терпение и владение собой в управленческой деятельности	1 2 3 4 5 6 7
Настойчивость в достижении управленческой цели	1 2 3 4 5 6 7
Решительность, собранность, работоспособность	1 2 3 4 5 6 7
Терпеливость, выносливость в управленческой деятельности	1 2 3 4 5 6 7
Доминантность	1 2 3 4 5 6 7

Предметно-практическая сфера

Профессионально важные компоненты	Баллы
Умение принимать целесообразные управленческие решения	1 2 3 4 5 6 7
Гибкость в выборе стратегий поведения с субъектами педагогического процесса	1 2 3 4 5 6 7
Конкурентоспособность	1 2 3 4 5 6 7
Предприимчивость	1 2 3 4 5 6 7
Умения сотрудничать с коллегами	1 2 3 4 5 6 7
Умения общаться с коллегами	1 2 3 4 5 6 7
Умение управлять деятельностью педагогического коллектива (осуществление основных управленческих функций)	1 2 3 4 5 6 7
Умение управлять педагогическим процессом	1 2 3 4 5 6 7
Умение решать проблемы (конфликтные ситуации, затруднения и др.)	1 2 3 4 5 6 7
Дидактичность (умение довести свои идеи, принятые решения, программы и концепции до подчиненных в такой языковой и экспрессивной форме, которая обеспечивает наиболее эффективное понимание, усвоение, переработку информации)	1 2 3 4 5 6 7

Сфера саморегуляции

Профессионально важные компоненты	Баллы
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, мотивационные 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	1 2 3 4 5 6 7

достоинства и недостатки	
умение осуществлять рефлексивные процессы	1 2 3 4 5 6 7
Умение адекватно реагировать в нестандартных ситуациях	1 2 3 4 5 6 7
Рефлексия в управленческой деятельности (с целью прогнозирования эффектов управленческих воздействий)	1 2 3 4 5 6 7

Экзистенциальная сфера

Профессионально важные компоненты	**Баллы**
рефлексия (способность оценить свою позицию в коллективе, свой стиль управления)	1 2 3 4 5 6 7
оптимизм (вера в свои возможности как руководителя, вера в возможности педагогов и учащихся), уверенность в себе,	1 2 3 4 5 6 7
самосознание (способность сознавать свои мысли, действия, поступки в профессиональных ситуациях, направленность на самосовершенствование в управленческой деятельности)	1 2 3 4 5 6 7
психологическая автономность как самостоятельность, ответственность и самоуправляемость, субъектность управленческой деятельности	1 2 3 4 5 6 7
наличие «Я-концепции», выражающей профессиональную позицию, свобода и уверенность в своей позиции,	1 2 3 4 5 6 7
видение смысла руководящей деятельности (наличие профессиональных ценностей)	1 2 3 4 5 6 7
понимание важности саморазвития индивидуальности (саморазвития профессионально важных компонентов) для себя и педагогов	1 2 3 4 5 6 7

Литература

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000. - 572 с.
2. Горчакова В.Г. Формула профессионализма. – Челябинск, 1997. – 123 с.
3. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология: Психология развития творческой личности взрослого человека. – В 2-х томах. - Минск, 1998.
4. Дольто Франсуаза. На стороне ребенка. На стороне подростка / Пер. с фр. - Спб, Москва, 1997. - 456 с.
5. Защита прав ребенка. Социальные и юридические аспекты. - М., 2000. - 184 с.
6. Инновации в Российском образовании. Охрана прав детей. Социально-педагогическая поддержка и реабилитация. 1999. - М., 1999. - 95с.
7. Институт уполномоченных по правам ребенка: Дайджест основных сведений по важнейшим проблемам в области прав ребенка / UNICEF.

Детский фонд ООН; Международный центр развития ребенка. Флоренция, Италия. - М., 1997. - 87 с.

8. Клюева Н.В. Психологическое обеспечение педагогической деятельности (технологии работы психолога с педагогами). – Ярославль,1998. - 91 с.
9. О мерах по защите прав детей на образование. - М.: ИПК МГУП, 2000. - 116с.
10. О положении детей в Российской Федерации, 1996 год: Ежегодный государственный доклад. / Под общ. ред. Кареловой Г.Н. - М., 1997. - 98 с.
11. О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях РФ. Доклад 2000. / Под ред. А.Н. Майорова. – Изд.2-е, доп. - СПб., 2001. - 212 с.
12. Открытое образование – стратегия XXI века для России /Под ред. В.М. Филиппова и В.П. Тихомирова. - М., 2000. - 192 с.
13. Положение детей в Российской Федерации: Государственный ежегодный доклад. - М., 1994. - 115 с.
14. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997. - 224 с.

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Механизмы становления открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности

(материалы круглого стола)

Калининград 2002

Механизмы становления открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности: материалы круглого стола / Науч. ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во КГУ, 2002. - 50с.

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор
кандидат педагогических наук, доцент

Печатается по решению редакционно-издательского совета Калининградского областного института повышения квалификации и подготовки работников образования

В сборнике докладов и выступлений представлены материалы круглого стола, проведенного в рамках проекта «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности» при поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) – Россия.

© О.С. Гребенюк
© Т.Б. Гребенюк
© КОИПКиПРО

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ……..
ОСНОВНЫЕ ДОКЛАДЫ И СОДОКЛАДЫ……

1. Гребенюк О.С. *(доктор педагогических наук, профессор КалГУ)*. Реализация идей педагогики индивидуальности в современной школе.
2. Тамарский Г.С. *(кандидат педагогических наук, директор МОУ школы №14 г. Калининграда)*.
3. . Прасолова Ю.А. *(учитель МОУ школы №4 г. Калининграда*). Работа методических объединений по реализации идей педагогики индивидуальности.
4. Антропова Р.И. *(методист КОИПКиПРО по руководящим кадрам образовательных учреждений).* Роль института повышения квалификации работников образования в становлении школы как открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности.
5. Гребенюк Т.Б. *(доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики начального образования КалГУ).* Подготовка учителя начальной школы к формированию индивидуальности школьника.
6. Тамарская Н.В. *(кандидат педагогических наук, директор социально-педагогического колледжа).* О реализации педагогики индивидуальности в процессе подготовки учителя.

ВЫСТУПЛЕНИЯ В ДИСКУССИИ

1. Пирогова Т.А. (*ректор КОИПК и ПРО).*
2. Суслова Н.П. *(методист информационно-диагностического отдела КОИПК и ПРО).*
3. Головунина Е.Ф. (*директор МОУ СОШ № 39 г.Калининграда).*

Обзор выступлений.

ВВЕДЕНИЕ

(из выступления руководителя проекта Т.Б. Гребенюк
«Основные результаты научно-методической школы»)

Организацию занятий Научно-методической школы осуществляли госуниверситет и областной институт повышения квалификации и подготовки работников образования. 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:

- ***из Ярославля*** - директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки **Рожков М.И.** и заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор **Байбородова Л.В.;**
- ***из Москвы*** – заместитель директора Института педагогики РАО, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор **Сасова И.А**.;
- ***из Волгограда*** – директор Центра инновационных технологий, доктор педагогических наук, профессор Волгоградского государственного педагогического университета **Саранов А.М**.;
- ***из Минска (Белоруссия)*** – заместитель директора по научной работе Национального института образования Министерства образования Белоруси, кандидат педагогических наук **Лисейчиков О.Е.**

Семинар для руководителей образовательных учреждений по теме: «Проблемы реформирования управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения на основе педагогики индивидуальности» состоялся 28 марта 2002 г. на базе Калининградского госуниверситета. На семинаре были представлены образовательные учреждения Светлогорска, Васильково, Гусева, Балтийска, Советска, Немана, Славска, п. Рыбачьего, Гвардейска, Калининграда. В нем приняли участие 43 человека: из них 26 – директора школ, остальные – заместители директора по учебной,

воспитательной, научно-методической работе, представители отделов образования. В основном это были опытные руководители школ – 88% присутствовавших работают в этой должности от 9 до 27 лет. Анкетирование участников семинара позволило выяснить следующее.

На вопрос «Как Вы относитесь к созданию в нашем регионе открытой образовательной системы?» абсолютно все руководители образовательных учреждений ответили, что готовы поддержать идею создания открытой образовательной системы в регионе, они согласны с тем, что это современная модель образования, которая позволит приобрести новую направленность деятельности педагогов. Однако 77% отмечают, что имеющейся информации о такой системе недостаточно. От функционирования открытой образовательной системы 76% руководителей школ ожидают, прежде всего, расширения информационного поля, повышения эффективности работы школы и каждого педагога. Видимо этим объясняется желание 88% руководителей создать открытую образовательную систему сначала на базе своих школ, 12% - не уверены в своих возможностях из-за недостаточной осведомленности в этой области.

На вопрос «Знакомы ли Вы с концепцией педагогики индивидуальности?» были получены разные ответы: оказалось, что 77% директоров школ имеют лишь общее представление, полученное от коллег. 7% вообще не знали ничего о концепции. Не удивительно всеобщее желание, которые выразили участники этого семинара, об изучении основных положений педагогики индивидуальности. При этом 79% руководителей связывали это желание со стремлением найти более эффективные пути управленческой деятельности в своих образовательных учреждениях.

Примечательно, что все директора школ ожидали от семинара, прежде всего, новых идей, мыслей, проектов, связанных с управлением педагогическим коллективом.

Данный семинар включал доклад о концепции педагогики индивидуальности и деловую игру, цель которой заключалась в

формировании у руководителей школ представлений и умений отражать проблему развития индивидуальности педагогов и учащихся в различных школьных документах – концепции школы, плане работы школы, плане работы завуча и др. Каждому участнику был предложен набор схем таких документов. А всего раздаточный материал включал 21 наименование.

Хотелось бы отметить два интересных момента деловой игры:

- участникам было предложено провести самооценку профессионально важных качеств индивидуальности - (руководители школ отмечали по результатам этой работы, что она заставила посмотреть на себя во многом новыми глазами, заставила подумать о педагогах и учащихся с точки зрения развития их индивидуальности и задуматься над проблемой развития индивидуальности);
- второй момент - аттестация учителей (руководителям школ было предложено разработать схему представления на аттестующегося педагога с учетом характеристики его индивидуальности и решения им проблемы формирования и развития индивидуальности своей и школьника). Данное задание помогло осознать необходимость в том, чтобы процедура аттестации педагога, занимающегося решением какой-либо педагогической проблемы, конкретно (а не формально) отражала бы достижения в этом направлении.

Названные аспекты семинара указывают на два вопроса, требующие своего решения: 1) надо ли и каким образом развивать собственную индивидуальность руководителю школы и 2) какой должна быть аттестация в открытой образовательной системе. Эти и другие проблемы участники семинара поднимали в ходе деловой игры и намечали пути их решения.

Семинар для педагогов по теме «Формирование и развитие индивидуальности школьника: инновационные подходы» проводился в течение трех дней: 23, 24 и 25 апреля 2002 г. На нем присутствовало около 70 человек, в основном учителя школ области, школьные психологи и социальные педагоги. Семинар педагогов включал, также как и предыдущий семинар руководителей, доклады и деловую игру, однако его особенностью было то, что деловая игра занимала два дня, причем второй день семинара полностью проводился на базе школ г. Калининграда (гимназия №1, МОУ №14 и 40).

Результаты самооценки педагогами своей индивидуальности, проведенной по программе самооценки, аналогичной той, что была предложена руководителям школ, подтвердили характерную для большинства учителей и преподавателей вузов картину**.** Как оказалось, несмотря на завышенную самооценку, многие учителя страдают недостаточно развитой сферой саморегуляции, эмоциональной и экзистенциальной сферой. Это выражается в слабой регуляции педагогами собственных эмоциональных состояний, в недостаточном прогнозировании ситуаций, требующих управления своей деятельностью, своими отношениями и пр., в слабом самоанализе деятельности и др.

Нужно учесть, что на семинар приехали педагоги, желающие узнать что-то новое, чему-то новому научиться, это люди инициативные, творческие, которые и сами могут многому научить других. Поэтому экзистенциальная сфера участников семинара оказалась и не такой уж слабой. Однако сам процесс оценивания позволил многим педагогам утвердиться в каких-то позициях, взглядах и сориентироваться на дальнейшее профессиональное развитие. В этом – одно из достижений семинара.

В деловой игре первого дня педагогам пришлось выполнить несколько заданий: 1) разработать собственный маршрут саморазвития индивидуальности; 2) определить способы мониторинга развития индивидуальности школьника и приемы формирования индивидуальности школьников на своих занятиях; 3) проиграть психолого-педагогический консилиум и др. По отзывам участников семинара, первый день позволил им получить и теоретическую базу решения поставленных проблем, и выработать некоторые умения.

Программа второго дня была довольно насыщенной: педагогам предлагалось посмотреть, как проблемы формирования индивидуальности решаются учителями на уроках, воспитателями – на внеучебных занятиях, психологами совместно с учителями – в психолого-педагогических консилиумах, руководителями методических объединений, кафедр – на своих

заседаниях. Участники семинара и здесь выполняли задания, направленные на выработку умений определить способы и приемы работы по формированию индивидуальности школьников. По отзывам участников семинара, деловая игра второго дня превзошла все их ожидания. Оказалось, что все являются единомышленниками, о чем все собравшиеся педагоги и не подозревали в первый день семинара. Один из участников семинара так выразил свое мнение: «У нас в школе тоже хорошо работают учителя, но чтобы так! - ……Я боюсь, что не просто будет донести все особенности, тонкости работы по развитию индивидуальности, тем более, что я и сам их здесь только ощутил и пока вряд ли сумею сформулировать». Общее настроение можно выразить так: «Все вдохновились и рвутся в бой!» В бланках обратной связи педагоги отмечали, что сферы их индивидуальности настолько активизировались, что появилось желание нести в свой коллектив все те идеи, о которых они услышали, действовать на основе этих идей, работать над собой, помогать в этом другим.

В целом мнения учителей и директоров школ сводятся к одному – продолжать начатую в нашей 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. Это дает основание сделать вывод о том, что проект оказался плодотворным и перспективным. И теперь важно обратиться к вопросам, которые возникли в ходе его осуществления на данном этапе. Поэтому и было предложено собраться за круглым столом для обсуждения назревших вопросов.

ОСНОВНЫЕ ДОКЛАДЫ И СОДОКЛАДЫ

О.С. Гребенюк,

доктор педагогических наук, профессор,

зав. кафедрой педагогики и психологии КалГУ

Реализация идей педагогики индивидуальности в современной школе с целью становления открытой образовательной системы в регионе

В последнее время появился ряд терминов – «открытое общество», «открытое обучение», «открытое образовательное пространство» и др., которые отражают новую тенденцию развития общества и системы образования. В мировом обществе уже сложилась направленность на единение, интеграцию усилий в различных областях деятельности. Современный ребенок испытывает влияние такой интеграции на себе – социализация приобретает новую направленность на осознание себя не только гражданином своей страны, но и мирового сообщества. У ребенка формируются новые установки, ценностные ориентации, умения воспринимать и осмысливать опыт других народов и стран, оценивать его с позиций собственных замыслов, возможностей, условий. Все это ставит перед школой задачу развития у учащихся способностей и готовности войти в мировое сообщество, задачу становления школы как открытой образовательной системы.

Понятие «открытая образовательная система» является новым для теории и практики образования. Представление об открытой образовательной системе начинает лишь только складываться, например, ***к признакам такой системы*** относят следующие: взаимодействие всех составляющих (школа, вуз, учреждения дополнительного образования, культуры, спорта и др.), связи между педагогами, педагогическими коллективами, открытость сознания педагогов на основе постоянного обмена опытом и др.).

Называют основные ***функции открытой образовательной системы:*** модернизация системы образования, количественные и качественные

изменения в образовательном процессе, интеграция в мировое открытое общество.

В одном из современных направлений развития педагогики - педагогической синергетике – называются некоторые особенности открытого образовательного пространства:

1) переход управления в самоуправление (в саморазвитии педагогической системы достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для перехода управления в самоуправление ее подсистем);

2) в саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для ее открытости, взаимообмена и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами;

3) саморазвитие педагогических систем осуществляется тем эффективнее, чем активнее идет процесс расширения поля деятельности педагогического коллектива, отдельных его членов на основе их продуктивной интеграции с новыми людьми, организациями и педагогическими системами. Важнейшими условиями интеграции является взаимодействие, сотрудничество, сотворчество.

Каким образом сделать систему образования более совершенной, соответствующей европейским и мировым представлениям? Создание открытой образовательной системы представляет собой новое направление в развитии теории и практике образования, поэтому оно должно происходить на основе новых взглядов, подходов, концепций. Концепция педагогики индивидуальности принадлежит к таковым. Концепция включает ряд идей – вот некоторые:

- психический мир человека (или его индивидуальность) можно представить совокупностью таких сфер, как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции;
- развитие индивидуальности школьника должно стать одной из первоочередных целей открытой образовательной системы;

- достижение этой цели требует психологизации процесса обучения и воспитания, т.е. усиления развивающей функции педагогического процесса;
- формировать и развивать индивидуальность школьника (а, следовательно, реализовать принципы открытого образовательного общества) может только педагог, обладающий достаточно развитой собственной индивидуальностью.

Данную концепцию характеризуют новые позиции по отношению к себе как к педагогу, к учащемуся, к педагогическому процессу и т.д. В основе новой позиции лежит видение в человеке, прежде всего, его природной, психической сущности, благодаря которой происходит его жизнедеятельность, его социализация. Психика человека не остается неизменной – это есть одновременно и открытая, и закрытая система, ее развитие требует определенных условий. К одному из них можно отнести открытость образовательного пространства.

Наличие в Калининградской области научной педагогической школы делает возможным в определенной степени решение проблемы становления открытой образовательной системы. Такая возможность складывается не только благодаря разработанной концепции педагогики индивидуальности, в которой представлены идеи, созвучные гуманизации, пониманию человека как основной ценности общества. Становление открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности становится возможным потому, что отдельные положения и концепция в целом получили развитие в диссертационных исследованиях (около 100), в научных публикациях (несколько сотен). Научную школу по данному направлению составляют преподаватели Калининградского госуниверситета и технического университета, работники Управления образования Калининградской области, учителя и директора школ города и области. Таким образом, сложилась достаточная теоретическая и практическая база, включающая различные аспекты (управленческий, педагогический, методический и др.). 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 локальным, 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 обучающих 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 индивидуальности 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, решения 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 главное ответы на них - могут показать, насколько легко или трудно директору сделать их собственными проблемами и в личном, и в профессиональном плане.

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 волевую, 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? Какие приемы и подходы к развитию индивидуальности ребенка еще не получили в деятельности учителя должного осмысления? Важно выработать систему мероприятий по повышению профессиональной квалификации педагогов, помочь решению проблемы развития собственной индивидуальности, а также формирования индивидуальности и личности школьника.

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, а 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 на лекциях, семинарах, деловых играх и пр., обмена опытом, проведения тренингов, консультаций и др., совместной разработки концепций, планов, тематики школьных мероприятий, пакета управленческой документации, материалов мониторингов и пр.

Обобщая сказанное, отмечу, что для реализации педагогики индивидуальности, ***во-первых,*** необходимо иметь информацию о концепции педагогики индивидуальности. Информацию можно найти в книге «Основы педагогики индивидуальности», в пособии «Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области», в интернете на центральном портале Института «Открытое общество» http://www.auditorium.ru, в наших двух учебниках, утвержденных

министерством образования России: «Общие основы педагогики» (160 с.) и «Теория обучения» (320 с.).

Во-вторых, необходимо проработать основные положения данной концепции. Различать понятия «личность» и «индивидуальность», иметь представление о сферах психического мира человека, иметь представление о технологии формирования каждой сферы (цели, диагностика, средства развития), иметь представление о новых методах и формах обучения, воспитания и профессионального педагогического общения. Об этом частично материал можно найти в тех же источниках.

В-третьих, необходимо разработать или доработать концепцию школы – наметить основные направления деятельности, структурные преобразования, базовые принципы координации действий основных структурных звеньев школы и всех субъектов педагогического процесса по реализации идей педагогики индивидуальности. Необходимо также доработать модели выпускника, педагогов и других участников педагогического процесса с точки зрения концепции индивидуальности, значимости таких компонентов психики и личности, которые приобрели актуальность сегодня.

В-четвертых, необходимо определить профессиональные требования к учителю, новации в аттестации учителя и руководителя в свете открытой образовательной системы, определить новации в обучении и воспитании в свете педагогики индивидуальности и многое другое.

Мы понимаем, что решить все проблемы реализации идей педагогики индивидуальности и становления на этой основе открытой образовательной системы в Калининградском регионе только в рамках представленного проекта невозможно. Мы рассчитываем, что участники нашей школы, приобщившись к новому повороту во взглядах на индивидуальность человека, на педагогический процесс как условие развития индивидуальности ребенка, продолжат свои поиски в конкретных условиях

работы и будут стремиться к достижению более высоких профессиональных целей.

Г.С. Тамарский,

кандидат педагогических наук,

директор МОУ-школы №14 г. Калининграда

О реализации идей педагогики индивидуальности в работе с детьми с ЗПР

Уже в течение двенадцати лет наша школа работает как адаптивная и реализует идеи разноуровневости и разнонаправленности обучения и воспитания. Мы утверждаем и доказываем научными исследованиями, что нужно и можно эффективно обучать и воспитывать учащихся с различными способностями и склонностями.

Двенадцать лет назад мы познакомились с концепцией педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк. Стало ясно, что разрешение противоречия между потребностями школы в обучении и воспитании детей с различными способностями и отсутствием научных подходов к формированию индивидуальности как психического мира ребенка возможно при условии реализации педагогическим коллективом в качестве научной основы концепции педагогики индивидуальности и необходимых организационно-педагогических условий. Определяя **развитие индивидуальности школьников как цель**, необходимо акцентировать внимание на том, что **именно особенности** индивидуальности школьников – школьников с повышенной способностью к обучению, одаренных, школьников с задержкой психического развития – будут определять специфику подходов к их обучению и воспитанию.

Чем конкретно определяется эта специфика? Акцентируем внимание на некоторых особенностях индивидуальности школьников с повышенной способностью к обучению и школьников с задержкой психического развития. Как известно, школьники с повышенной способностью к обучению характеризуются тем, что у них наиболее хорошо развиты интеллектуальная и мотивационная сферы. У школьников с задержкой психического развития, наоборот, эти сферы являются наименее развитыми, а наиболее сохранной является предметно-практическая. Таким образом, особенности организации учебно-воспитательного процесса будут определятся тем, что необходимо с опорой на наиболее развитые сферы осуществлять развитие и корректировку всех других сфер.

Сейчас я не буду останавливаться на особенностях организации работы с учащимися с повышенной способностью к обучению. Подчеркну только, что задачи адаптивной школы достаточно широки, поэтому мы

разрабатываем и публикуем материалы об особенностях работы и со школьниками с повышенной способностью к обучению, и со школьниками с ЗПР. Остановлюсь подробнее на особенностях и организационно-педагогических условиях развития индивидуальности школьников с ЗПР.

Явление «задержка психического развития» отражает по своей сути психологические особенности ребенка, поэтому целостную характеристику этого явления можно получить на основе изучения индивидуальности ребенка, понимаемой как совокупность семи сфер психики. Понятия «индивидуальность» и «задержка психического развития» характеризуют и единство семи психических сфер ребенка, и темп их развития. Являясь в то же время педагогической категорией, индивидуальность позволяет более четко сориентировать деятельность всех членов педагогического коллектива в работе с детьми с ЗПР на определение функций, целей, содержания, способов и форм работы, на определение роли и места каждого педагога (психолога и др.) в коррекционно-развивающей деятельности.

Исходя из изложенной концептуальной позиции, была разработана модель организационно-педагогической деятельности по формированию индивидуальности школьников с ЗПР, имеющая статическую и динамическую составляющие. В чем особенности такой модели?

Первое. Структурно-функциональные изменения в деятельности школы, обеспечивающие формирование индивидуальности учащихся с ЗПР, осуществляются с опорой на теорию педагогического менеджмента и включают:

а) структурно-функциональные изменения в управляющей подсистеме школы (административный аппарат);

б) центр медико-психолого-социально-педагогической поддержки, обеспечивающей конкретные мероприятия с педагогами и родителями, а также с учащимися с ЗПР по их педагогической поддержке;

в) кафедру коррекционно-развивающего обучения, обеспечивающую освоение педагогами технологий работы с учащимися с ЗПР;

г) медико-психолого-педагогический консилиум, обеспечивающий координацию всех специалистов, принятие решения о переводе учащихся в обычные классы, комплексный мониторинг индивидуальности школьников с ЗПР и социализации их личности.

Второе. Система научно-методической работы с педагогами реализуется на основе специально разработанной программы. Организация научно- методической работы должна обеспечивать освоение педагогами концепции педагогики индивидуальности, основываться на принципах андрагогики, в содержании учитывать специфику направлений коррекционного учебно-воспитательного процесса, которая отражается в следующих направлениях.

Валеологизация процесса обучения связана с необходимостью создания особых условий по содержанию и укреплению их здоровья. Среди таких условий следует назвать фитотерапию, занятия физической культурой, специальные медицинские процедуры.

Психологизация процесса обучения и воспитания предполагает специальную работу психолога и психотерапевта по отработке агрессии, предупреждению их асоциального поведения; развитие и совершенствование деятельности института классных воспитателей.

Коррекционная дефектологическая направленность обеспечивает исправление каких-либо недостатков в развитии индивидуальности школьника. При коррекционно-развивающем обучении речь идет о развитии высших психических функций (памяти, внимания, восприятия, мышления).

Особое внимание должно быть уделено также ***управленческой*** направленности обучения. Это связано с тем, что для учащихся с ЗПР учитель-информатор не представляет интереса, а гораздо более важной является организация совместной или самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Положительные результаты в обучении и развитии учащихся дает использование в учебно-воспитательном процессе **компьютера.** Как средство обучения, компьютер позволяет не только мотивировать учащихся с ЗПР, но и успешно развивать высшие психические функции. Компьютеризация учебно-воспитательного процесса, организованная с соблюдением всех необходимых санитарно-гигиенических норм, выступает как здоровье сберегающая технология обучения учащихся с ЗПР.

Третье. Прпрограммно-методическое обеспечение коррекционно-развивающего учебно-воспитательного процесса включает учебный план, программы и разработки конкретных уроков. Особенностью учебного плана является то, что в нем предусматриваются:

-специальные часы на коррекционно-развивающую деятельность, которая проводится учителем; специальные часы на работу узких специалистов;

- прикладная направленность обучения (большее, чем в обычных классах, количество часов на трудовое обучение).

- программы, разрабатываемые по различным предметам, отличаются комплексной ориентацией на развитие и коррекцию всех сфер индивидуальности: актуализацию компенсаторных механизмов; акцентом на прикладную и практическую направленность, социализацию.

Разработанная модель была нами опробована и мы получили следующие результаты, в исследовании было установлено, что структурно-функциональные изменения в управляющей и управляемой подсистемах школы способствовали совершенствованию процесса формирования индивидуальности педагогической поддержки учащихся с ЗПР. По данным Центра медико-психолого-социально-педагогической поддержки наблюдается стабильная положительная динамика в объеме коррекционно-развивающих услуг, оказываемых специалистами Центра.

Изучение характера межличностных отношений в классах позволяет говорить о результативности применения педагогами коррекционно-развивающих технологий и их положительном влиянии на формирование **эмоциональной** сферы школьников с ЗПР. Благодаря целенаправленной

работе классных воспитателей, по этому важнейшему показателю отмечается положительная динамика: в среднем на 30 % увеличилось число адаптированных в классном коллективе и комфортно чувствующих себя учащихся. В социометрическом исследовании эти учащиеся обозначены как предпочитаемые. Процент отверженных и оттесненных на периферию снизился в среднем на 16 %.

Важным показателем успешности педагогической деятельности является состояние психологического микроклимата в классах выравнивания. Микроклимат отражает состояние психологического комфорта учащихся в классе и свидетельствует о положительных изменениях в **мотивационной** сфере учащихся с ЗПР. Исследования указывают на положительную динамику ярко выраженного позитивного отношения к школе, чего в массовой практике в работе с учащимися с ЗПР добиться практически не удается.

Важным средством формирования эмоциональной и мотивационной сфер является применение компьютера в учебно-воспитательном процессе как средства обучения. С помощью цветодиагностики исследовалось эмоциональное состояние учащихся с ЗПР на обычном уроке математики и на уроке математики с применением компьютера. Прослеживалось проявление эмоций каждого их учащихся на этих уроках. Результаты анкетирования показали, что большинство учащихся при работе на компьютере испытывают повышенный интерес – 93 % и радость – 89 %. Так как эмоционально положительное состояние сопровождается синтезом серотонина, который ускоряет обучение и удлиняет сохранение навыков, то это имеет большое значение для обучения детей с ЗПР.

При формировании интеллектуальной сферы учащихся с ЗПР также исследовалась роль компьютера как средства обучения. Установлено, что экспериментальный класс имеет более высокие показатели развития внимания и зрительной памяти по сравнению с контрольным классом. Использование компьютерных средств позволяет, кроме того тренировать объем, распределение и устойчивость внимания этих учащихся. Класс, в котором проводятся компьютерные занятия, имеет более высокие показатели и скорости чтения.

Существенную роль в формировании интеллектуальной сферы играет дефектологическая направленность учебно-воспитательного процесса: специальное обучение и применение учителями дефектологических методов и приемов работы позволяет повысить результаты обучения учащихся на 1,3 балла.

Управленческая направленность педагогического процесса способствует формированию **волевой**, мотивационной сфер и сферы **саморегуляции**, развитию толерантности, социальной адаптивности, целеустремленности, мотивов сотрудничества и совместной деятельности.
Психологическая направленность учебно-воспитательного процесса, отражается в комплексной психолого-педагогической деятельности классных воспитателей, психологов и психотерапевта и обеспечивает формирование

экзистенциальной сферы школьников с ЗПР. О положительных результатах в формировании экзистенциальной и **предметно-практической** сфер свидетельствует то факт, что практически все выпускники классов выравнивания обучаются по различным специальностям, работают, социально адаптированы. Валеологизация педагогического процесса обеспечивает поддержание стабильных показателей здоровья учащихся с ЗПР и определенную положительную динамику.

Таким образом, реализация концепции педагогики индивидуальности в адаптивной школе позволяет перестроить учебно-воспитательный процесс и в соответствии с этим получить реальные результаты в развитии индивидуальности школьников с ЗПР.

Р.И. Антропова,

методист КОИПКиПРО

по руководящим кадрам образовательных учреждений

Роль института повышения квалификации работников образования в становлении школы как открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности

Прежде, чем говорить о «Роли КОИПКиПРО в становлении открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности», поздравляю всех нас, собравшихся здесь, а особенно руководителя проекта Татьяну Борисовну, главного научного консультанта проекта – Олега Семёновича с тем, что научно-методическая школа для руководителей и педагогов школ области действительно состоялась.

Учреждений дополнительного образования, подобных нашему институту повышения квалификации, вместе с 17-ю филиалами в России чуть больше 100. Не буду лукавить и говорить, что идея педагогики индивидуальности, являющаяся тем китом, на котором следует строить работу любого образовательного (да и не только образовательного!) учреждения, пришла благодаря данному семинару. Практически это было давно, ещё в первый год моей работы в родной школе. (Пример: «погас свет, а учитель не знал программного произведения наизусть»). Этот эпизод

позволил выйти на последний в каждой четверти урок по литературе в форме урока-концерта. А вот теоретическое обоснование пришло вместе с Олегом Семёновичем, который 11 лет назад совмещал работу в КГУ и у нас, тогда ещё ИУУ.

Организация ДИ «Служебная характеристика «Руководитель школы» до лекции профессора, видела, что участники игры терялись, кто-то испытывал дискомфорт в поисках ответа на вопрос «Какова главная цель руководителя школы и педагогического коллектива? После лекции давали абсолютно правильный ответ: « …обеспечить каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в достойном обществе».

Для этого необходимо соблюсти баланс полюсов, оснований образования: Культуры, Общества и Индивида. Школы Калининградской области и соответственно ориентируются на 3 рода ценностей: уважение к культурному наследию, ценности социальной ориентации и ценности индивидуального развития.

Курсы повышения квалификации (1 раз в каждые 4-5 лет) позволяют, опираясь на знания психологии конкретного учителя, определив, к какой группе он принадлежит («активистов», «консерваторов», «агрессоров», «неудачников» или «случайных в школе») руководителям строить и методическую работу, и внутришкольный контроль с наименьшими потерями здоровья и времени. Имея на руках материалы карты учительских достоинств и проблем, несложно организовать работу учителя по траектории, ведущей от проблем к приобретению достоинств. Наши курсанты-руководители понимают, что от того, как они разобрали посещенный урок, какие слова при этом сказали, во многом зависит статус педагога, его профессиональная судьба, творческое самочувствие. И здесь в основе работы с учителем лежат идеи докторов наук Т.Б. и О.С. Гребенюков.

Институт предлагает различные учебные программы, рассчитанные на время от 72 до 144 часов. Самый короткий срок обучения - для золотого

фонда руководителей школ и педагогов, часть которого находится в этом замечательном зале.

Возможен для курсантов вариант повышения квалификации по индивидуальному плану. Так, например, заведующий кабинетом музыки В.Ф. Писаревский ежегодно обучает не менее 10 преподавателей, среди них специалисты, для которых нет отдельного кабинета: хореографы, руководители детских театральных коллективов, те, кто имеет звания, высшую квалификационную категорию, опыт, которым эти талантливые люди щедро делятся с коллегами. Заведующая кабинетом изобразительного искусства и черчения Трошина Галина Витальевна предлагает специалистам из школ Краснознаменского, Нестеровского, Славского районов самостоятельно выполнить практические задания, написать реферат по выбранной проблеме, несколько раз приехать на лекции, а затем защитить свою работу.

ИПК предлагает альтернативные курсы:

- по времени: краткосрочные, годичные, месячные; лекционные циклы, семинары;
- по форме: круглые столы, ДИ, школы передового опыта (ими руководит Н.П. Суслова), лаборатории учителей-экпериментаторов, директоров-экспериментаторов.

Задача методистов заключается в том, чтобы способствовать не только узко профессиональному совершенствованию специалистов, но и, прежде всего, оказывать влияние на непрекращающийся процесс личностного развития руководителя.

У нас, я сказала бы, сложилась новая модель повышения квалификации, позволяющая использовать индивидуально-ориентированные формы с учётом личных потребностей и условий, в которых находится руководитель и учитель. Так, с учетом стажа директорам школ предлагается курс «Введение в должность», «Становление руководителя», «Профессионализм учителя как проблема педагогического менеджмента». На октябрь, к сведению присутствующих, запланированы курсы резерва руководителей школ и заместителей по учебно-воспитательной работе.

Методистам института приходится выступать в роли экспертов деятельности руководителей и учителей, претендующих и аттестующихся на высшую квалификационную категорию (в будущем, надеюсь, появится центр независимых экспертов) по должности. Этот аспект деятельности и семинары на базе школ позволяют иметь самую тесную связь с образовательными учреждениями, мы непосредственно отслеживаем учебно-воспитательный процесс (В этой связи наша сила!).

Геополитическое положение нашей области имеет не только минусы. Одним из плюсов для нас, методистов ИПК – маленькая площадь, что не требует больших временных затрат на то, чтобы провести любые мероприятия в течение дня (исключая Краснознаменск и Нестеров, куда приходится выезжать с ночевкой). Мы знаем каждого руководителя, учителя поименно, это позволяет подойти к оценке деятельности дифференцированно.

Исходя из идей педагогики индивидуальности, нашему институту удалось изменить смысл повышения квалификации. Главное для каждого методиста – помочь учителю в развитии его ценностных ориентаций и гуманистической направленности. Учитывая картину неблагополучных эмоциональных состояний руководителей и педагогов, стараемся обеспечить необходимое психологическое сопровождение курсантов через следующие формы:

- лекции «Педагогика и психология» психотерапевта Единой Ирины Георгиевны, одна встреча с которой, оказывает благоприятное влияние;
- консультирование по личным проблемам;
- тренинги разного содержания:

а) саморегуляция психических состояний (проводит Вавилова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент КГУ);

б) мотивация достижений (работники Центра медицинской профилактики);

в) коммуникативно-игровые (Елина Наталья Вадимовна);

г) на владение рефлексией.

А в основе этого аспекта деятельности лежит педагогика индивидуальности докторов наук Т.Б. и О.С. Гребенюков.

Важное место в работе с курсантами принадлежит проблеме научной организации их труда и труда школьников. Методисты доносят важность принципа индивидуализации и конкретности поручения определенных дел: учитель должен подходить к каждому ученику, выявив изначально его потенциальные возможности и способности. Предъявлять одинаковые требования нецелесообразно, а разнообразие применяемых методов позволит достичь больших результатов каждому.

Сегодня, когда вся Россия и наша область стали открыты миру (оформление зала, в котором мы работаем, яркое тому подтверждение), на первое место должен быть поставлен человек, обладающий значительно большей мерой свободы, ответственности и компетентности. Наша общая задача - подготовить выпускников к самореализации в личной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности на основе самопознания и формирования личной ответственности за свою судьбу.

Назову только три наиболее эффективные технологии обучения взрослых и школьников:

1. личностно-ориентированное, предполагающее в условиях повышения квалификации создание своеобразной среды, обеспечивающей вариативность содержания, способов, форм, сроков освоения его; стимулирование и поддержку любой (разумеется, с положительным зарядом) образовательной активности и инициативы слушателей и отсюда субъектно-личностное взаимодействие участников процесса повышения квалификации;
2. проектная модель обучения;
3. социально-педагогические технологии, предполагающие организацию различных видов тренингов и игр. Эти активные способы организации обучения обеспечивают ускоренное овладение социально значимым содержанием.

Вчера в малом зале Татьяна Борисовна, подводя некоторые итоги (мартовского и апрельского семинаров), подчеркнула, что участники уже не хотят останавливаться в своем движении в русле педагогики индивидуальности. Надеюсь, не ошибусь, сказав, что нет такой силы, которая

смогла бы остановить тех, которые участвовали хотя бы в одном акте этого замечательного действа. За это ещё раз низкий поклон и глубокая благодарность авторам проекта и их замечательной команде.

Ю.А. Прасолова,
учитель МОУ школы №4 г. Калининграда

Работа методических объединений по реализации идей педагогики индивидуальности

Концепция педагогики индивидуальности, разработанная докторами педагогических наук О.С. Гребенюком и Т.Б. Гребенюк, характеризуется не только новизной подхода к проблемам становления и развития индивидуальности (психического мира) человека с точки зрения развития совокупности семи психических сфер (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, саморегуляции), но и выдвигает в качестве одного из основных условий совершенствования образовательной системы необходимость развития и саморазвития индивидуальности педагога, т.к. «только педагог, обладающий достаточно развитой собственной индивидуальностью, может формировать и развивать индивидуальность школьника» (см: Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области // Под ред. О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во КГУ, 2002).
Развивая собственную индивидуальность, педагог не только овладевает новыми, современными средствами и приемами анализа и самоанализа профессиональной деятельности, но и имеет возможность уйти от сложившихся стереотипов образования, которые в большей степени ориентируют педагогов, учащихся и родителей на оценочный результат деятельности педагога и ученика, на то, что знания и умения и есть то единственное, что «грамотный» учитель должен «дать» ребенку. Интенсификация учебного процесса, меняющиеся учебные программы, разнообразие не всегда качественных учебных пособий, перегруженных материалом «для запоминания», довлеющий над этой пирамидой Государственный стандарт, контрольные, срезы, грядущий Единый государственный экзамен «европейского» образца, - все это накладывается на не вполне благополучное финансовое положение школ, тревожные социальные реалии сегодняшнего дня, которые выдвигают на первый план проблему конкурентоспособности педагога и выпускника школы. Учитель, уверенный в своих силах, в правильности своих действий, имеющий четко сформированную Я-концепцию, не столько строит свою деятельность на «овладении» новыми приемами, сколько на глубоком проникновении в суть индивидуальности школьника, такой учитель реализует свои педагогические задачи (а, следовательно, и задачи образования) через развитие сущностных

сфер учащегося и своих собственных. Взаимодействие и развитие ученика и педагога на основе эмпатии, толерантности переквалифицируют процесс «передачи и усвоения знаний» в процесс совместного творчества и взаимного доверия, инициирующийся потребностью в самосовершенствовании и самовыражении.

Предлагаемая модель реализации концепции индивидуальности в школе (см. схему 1) основывается в первую очередь на идее одновременного развития и саморазвития индивидуальности педагога и школьника. Согласно Модели, одним из средств развития и саморазвития индивидуальности педагога является деятельность Методических объединений внутри школы и выход этой деятельности за ее пределы. Традиционно, деятельность МО нацелена на обмен опытом учителей-предметников, планирование учебного процесса и мероприятий по предмету, на помощь молодым учителям, помощь педагогам в подготовке к Аттестации и т.д., т.е. носит в основном дидактическую и методическую направленность. В ряде школ деятельностью МО руководят Научно-Методические Советы, которые занимаются теоретической подготовкой учителей, знакомя их с последними достижениями педагогической и психологической науки, приглашают ученых калининградских вузов для проведения семинаров, круглых столов, однако этот опыт характере, в основном, для лицеев, гимназий, школ с профильными классами. «Обычные средние» школы, большинство сельских школ, зачастую имеют возможность повышать квалификацию педагогов только на курсах ИПКРО, семинарах, проводимых Городским методическим кабинетом и КГУ. Сложность заключается в том, что не все педагоги имеют возможность регулярно принимать участие в проводимых мероприятиях. Информационный вакуум усугубляется загруженностью педагога, т.к. он не всегда имеет возможность качественно заниматься самообразованием и знакомиться с новейшими концепциями, идеями, теориями, передовым опытом коллег из других школ, городов, а тем более зарубежных. Идея концепции педагогики индивидуальности о необходимости одновременного развития и саморазвития всех сущностных психических сфер педагога и ученика предлагает некоторую корректировку деятельности МО как внутри школы, так и за ее пределами: интеграция МО школ в единое, открытое образовательное пространство, рамки которого не ограничены (см. схему 4). Как же может МО способствовать реализации данной идеи в рамках школы? Согласно схеме (см. схему 2), МО способно оказать помощь педагогам, проводя диагностику развития индивидуальности педагога, анализируя его деятельность, параллельно развивая навыки самоанализа и самодиагностики. Неоценимую помощь окажут материалы научно-методического сборника «Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области», на основе которых педагоги смогут провести самодиагностику развития семи сфер, составить «Маршрут развития индивидуальности», провести совместно с психологами и классными руководителями аналогичную диагностику развития индивидуальности школьников, разрабатывая и отрабатывая на этой основе методики

индивидуализированного обучения. Однако необходимость разработки индивидуальной педагогической технологии предполагает непрерывность образовательного процесса педагогов, так как любые методологические изыскания, исследовательская деятельность, должны основываться на фундаментальной теоретической научной базе. Вероятно, даже в малокомплектной школе целесообразно инициировать деятельность Методического Совета, который бы занимался деятельностью по интеграции внутри школы, обмену опытом между школами, организацией круглых столов, семинаров и деловых игр с привлечением научной общественности (см. схему 3). Ориентированная таким образом работа МО позволит качественно изменить подготовку и отношение педагога к аттестации: подготовка к аттестации на основе акмеологической парадигмы, итоги аттестации – итоги очередного этапа самосовершенствования, развития индивидуальности, не отчет о работе, а презентация реализации Я-концепции, уверенность в значимости и необходимости своего труда , изысканий, осознание правильности выбранного жизненного пути. Как показали результаты анкетирования (самоанализ индивидуальности педагога) педагогов ряда калининградских школ и участников научно-практической школы по теме «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе педагогики индивидуальности», разработанной в рамках мегапроекта «Развитие образования в России», большинство педагогов испытывают постоянную потребность не только в повышении методического мастерства, но и в расширении научно-теоретической базы, в развитии навыков самоанализа и самодиагностики психических сфер. Более 70% педагогов испытывают трудности в развитии следующих профессионально значимых компонентов психических сфер:

В интеллектуальной – гибкость, критичность, мобильность в педагогических ситуациях, саногенность мышления, знание психологии общения в реальном и виртуальном мире, использование новых информационных технологий, владение операционными навыками, навыки обработки информации, умение использовать информационные средства и технолог; испытывают трудности с проектированием и прогнозированием.

В мотивационной – мотивы достижений в профессиональной сфере, стремление к самореализации.

В волевой – терпение и владение собой в педагогическом общении, инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения, способность преодолевать внутренние противоречия и внешние препятствия.

В эмоциональной – эмпатия, радость, толерантность, адекватная педагогическая самооценка, стрессоустойчивость, отсутствие тревожности и страха.

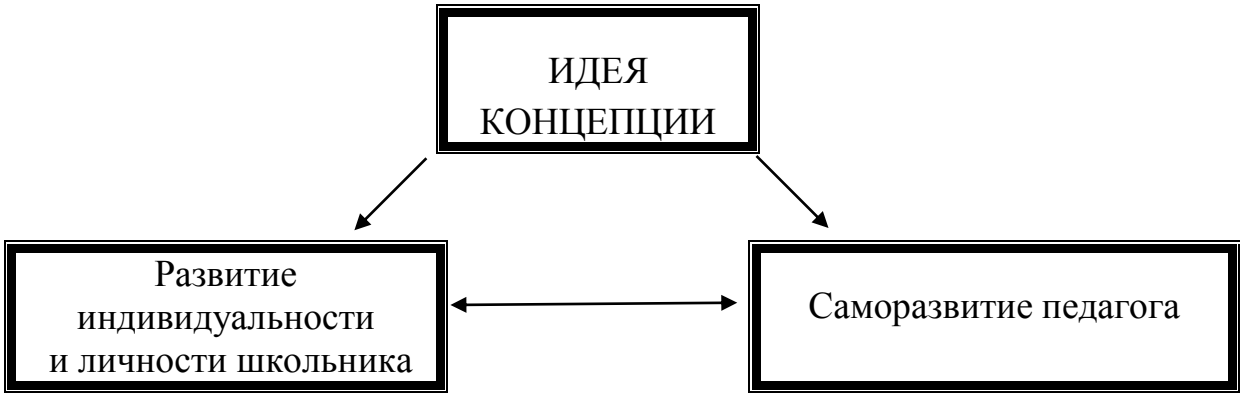
В предметно-практической – умение осуществлять педагогическую диагностику, умение общаться с коллегами и учащимися, их родителями, умение осуществлять презентацию своих достижений, умение работать над собой, заниматься самосовершенствованием.

В сфере саморегуляции – умение регулировать свои психические состояния, регулировать свои взаимоотношения с коллегами, учащимися, их родителями, умение осуществлять самооценку, определять свои достоинства и недостатки, умение осуществлять рефлективные процессы.
В экзистенциальной – педагогический оптимизм, психологическая автономность, наличие Я-концепции, видение смысла в педагогической деятельности.

Приведенные данные практически совпадают с общероссийскими показателями: по данным НИИ им. Бехтерева у 78,6% обследованных учителей отмечены нарушения в эмоциональной сфере; у 91% наблюдается снижение памяти, внимания, умственной и физической работоспособности (см. там же, с. 29). Задача методических объединений, научно-методических советов – создать условия для самопонимания и саморазвития педагога, «важно культивирование авторской позиции как реального условия познавательной, ценностно-смысловой и в целом духовной работы над собой» (там же, с. 135). В процессе общения ученых и учителей-практиков, на организацию которого следует направить одну из сторон деятельности МО и НМС, изначально содержится взаимообогащающий смысл, т.к. педагогическая наука апробирует свои идеи и концепции в реальных условиях школы, а практическая деятельность учителя обречена на сомнения в правильности своих действий без основательной научной базы и исследовательской работы. Координация интеграционной и образовательной деятельности МО и НМС может осуществляться как на районном, городском уровне, так и на региональном Координационными научно-методическими центрами. В состав КНМЦ могут входить руководители МО, НМС, ученые вузов, специалисты КоИПКРО, специалисты органов управления образованием (см. схему 3). Деятельность координационных научно-методических центров позволит также вести конструктивных диалог всех участников образовательного процесса и способствовать становлению не только системы непрерывного образования педагогов, но и единого открытого образовательного пространства.

Схема 1

МОДЕЛЬ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ



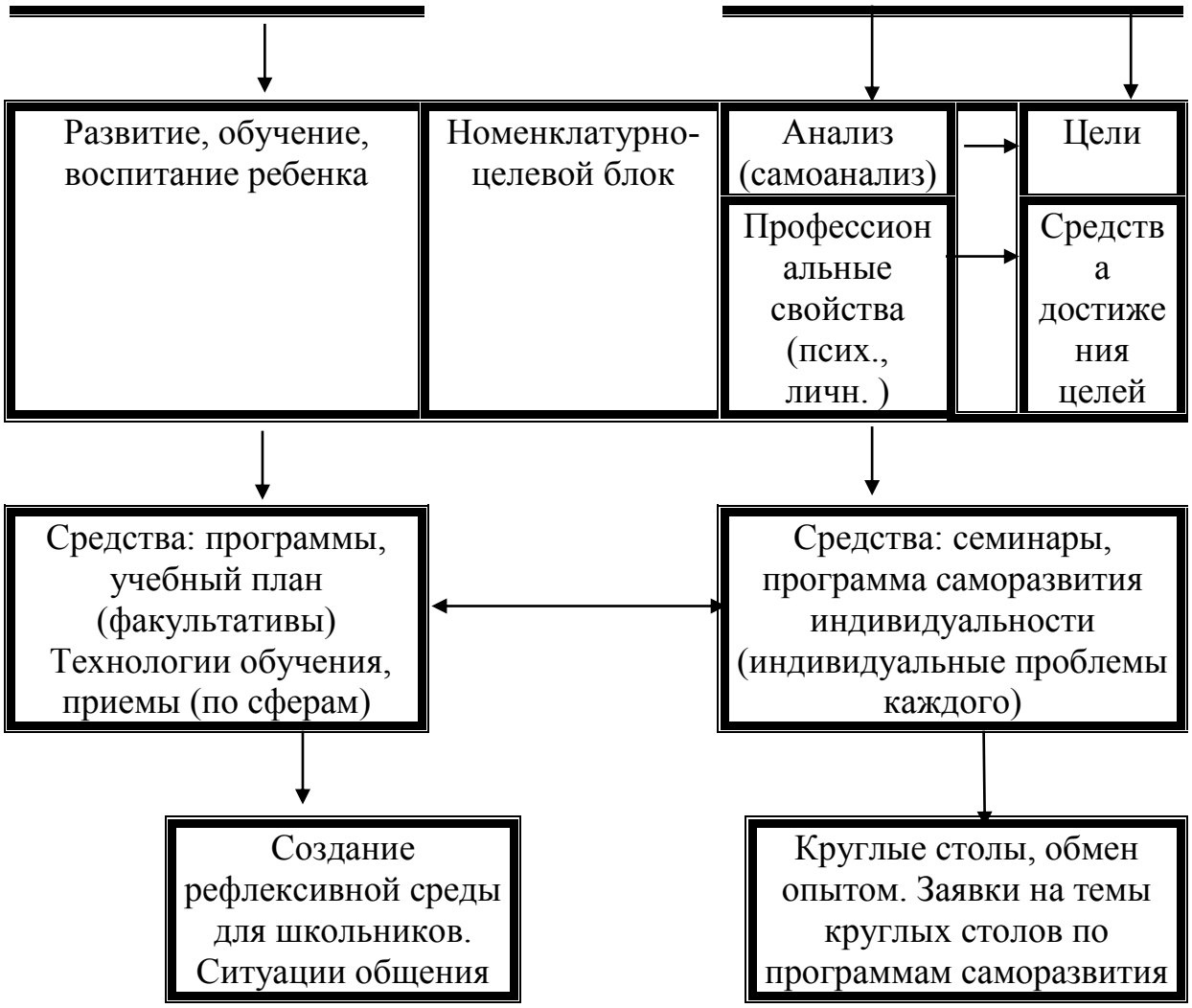


Схема 2

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ РАБОТЫ МО
ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К АТТЕСТАЦИИ

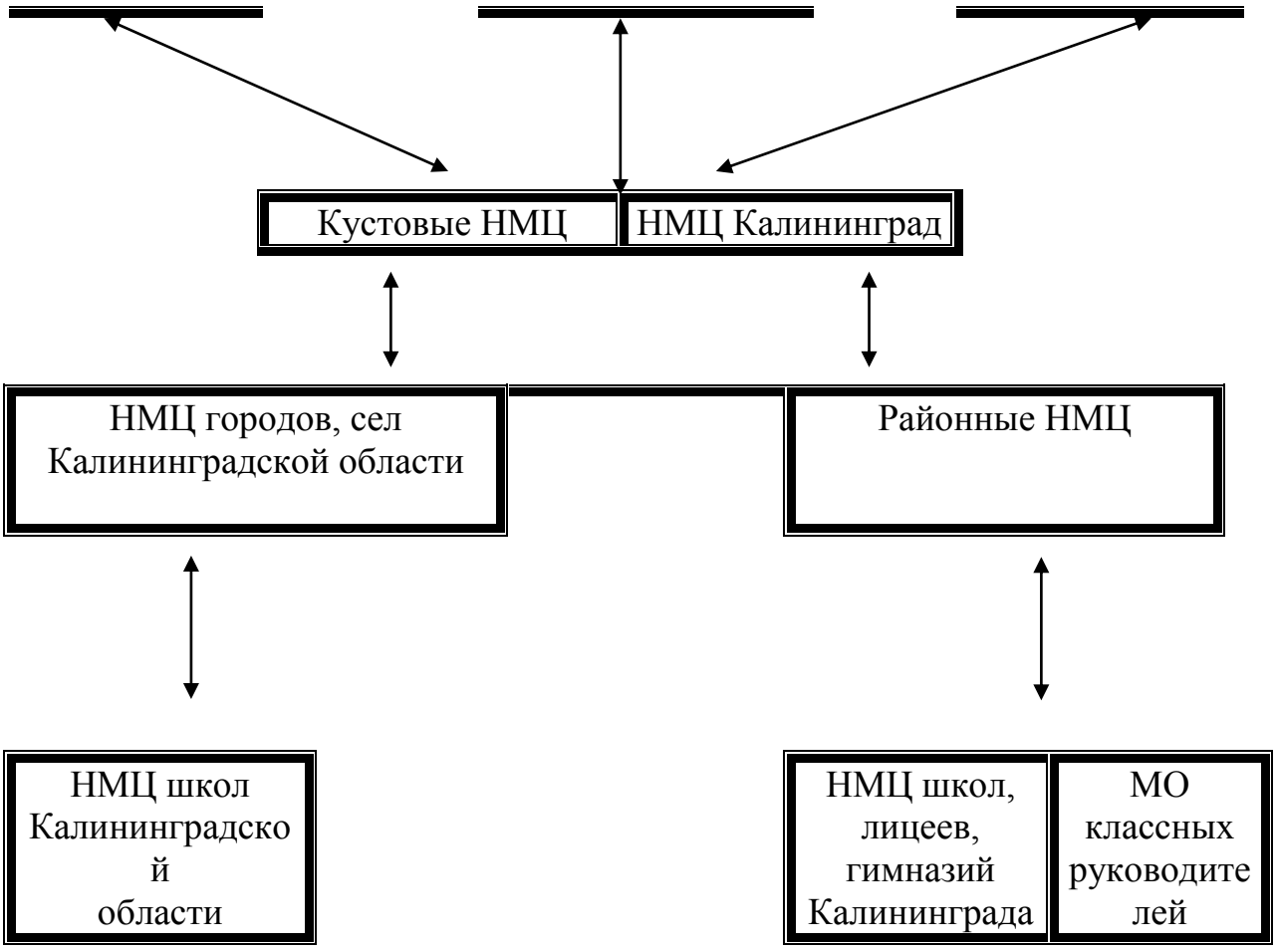




Схема 3

МОДЕЛЬ ОТКРЫТОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ




Кустовые НМЦ
НМЦ Калининград
НМЦ городов, сел Калининградской области
Районные НМЦ
НМЦ школ Калининградской области
НМЦ школ, лицеев, гимназий Калининграда
МО классных руководителей

Т.Б. Гребенюк,

доктор педагогических наук,

зав. кафедрой педагогики начального образования КГУ

Подготовка учителя начальной школы к формированию индивидуальности школьника

В реализации проекта «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности» огромное значение имеет подготовка студентов - будущих учителей. В настоящее время обе кафедры педагогики (кафедра педагогики и психологии, кафедра педагогики начального образования) строят свою деятельность на основе концепции педагогики индивидуальности. Цикл психолого-педагогических дисциплин обеспечивает готовность студентов к формированию индивидуальности школьника, к саморазвитию собственной индивидуальности, к совершенствованию педагогической компетентности.

Важно обеспечить согласованные требования к студентам, приходящим на практику в школы. Не секрет, что оценивание практикантов учителями школ происходит «по старинке», с точки зрения успешности подготовки и проведения уроков и внеклассных мероприятий. В то же время подходы к профессиональной подготовке будущих учителей изменились.

В современных взглядах преподавателей средних и высших учебных заведений на практическую подготовку будущих учителей появились следующие черты:

- направленность на развитие у будущего учителя педагогического самосознания и личной и профессиональной позитивной Я-концепции как условие формирования педагогической деятельности;
- опора на принципы личностной ориентации (развитие личностных функций студентов в период педпрактики), индивидуального подхода, реализации свободы выбора, гуманизации учебно-воспитательного процесса, интеграции отдельных звеньев практики;
- вариативный и исследовательский подходы к содержанию практики, предусматривающий обязательный, вариативный и индивидуальный блоки (тематика проблем, различные задания и др.);
- диагностика и самодиагностика как основа контроля и оценки педпрактики.

Опираясь на сложившиеся в практике вузов подходы к организации педагогической практики, на современные процессы в образовании, мы выдвинули идею о том, что педагогическая практика в школе должна

способствовать **саморазвитию** студента, развитию его психических и личностных свойств и качеств.

Наша концепция включает следующие положения:

1) педагогическая практика представляет собой целостный процесс;

2) основная функция педагогической практики - развивающая, развитие студента является приоритетной целью по отношению к целям обучения и воспитания;

3) поскольку основная цель производственной практики заключается в том, чтобы обеспечить формирование и развитие у будущих учителей педагогических умений и профессионально значимых свойств и качеств личности, то необходимо ориентировать студентов на достижение определенных уровней развития педагогических умений как одну из личностно значимых целей; постановка такой цели позволит обеспечить самоконтроль и самооценку студентов в процессе педагогической деятельности;

4) уроки и другие формы учебной и воспитательной работы как компоненты производственной практики начинают выступать не в качестве целей, а педагогических ***средств развития*** профессиональных умений, психических и личностных свойств и качеств;

5) усиление самостоятельности студента в развитии педагогических умений (как одно из важнейших условий производственной практики) предполагает не только самоконтроль и самооценку своих действий, но и самодиагностику, самоанализ достигнутых результатов, что способствует формированию и развитию у студентов профессионально значимых свойств и качеств;

6) организация педагогической практики предусматривает составление каждым студентом индивидуальной программы саморазвития.

Приведенные положения влекут за собой перестройку в сознании преподавателей вуза и учителей школ, привыкших в большинстве случаев к оценке уроков, внеклассных мероприятий, дневников и пр. отчетных материалов. Рассматриваемый подход требует оперирования номенклатурой педагогических умений, обращения к уровням развития умений как критериям оценки. Следуя стандарту высшего педагогического образования, на этапе производственной практики при контроле и оценке необходимо делать акцент именно на формируемых умениях и четкой характеристике достигнутого студентом уровня развития отдельных групп педагогических умений, а также необходимо специально контролировать и оценивать результаты развития у студентов профессионально значимых свойств и качеств психики и личности. В предлагаемых участникам круглого стола материалах: «Индивидуальная программа саморазвития студента в период педагогической практики (схема)», «Характеристика педагогической деятельности студента, составленная преподавателем вуза или учителем (схема)», «Обобщенная характеристика педагогической деятельности,

составленная студентом на основе самооценки (схема)» и др. видно, что цели, содержание и оценка практики существенно изменились.

Я обращаюсь к учителям, руководителям школ и управленческих структур системы образования с предложением о поддержке университета в деле профессиональной подготовки студентов в период педагогической практики в школе на основе представленной концепции.

Н.В. Тамарская,
кандидат педагогических наук,
директор социально-педагогического колледжа

Новая социокультурная ситуация предъявляет к учителю и иные требования. И основное из них – знание современных психолого-педагогических концепций и организация педагогической деятельности по их реализации.

Изучение и реализация в учебно-воспитательном процессе концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) существенным образом повышает его качество, поэтому современный учитель должен знать, каковы особенности и пути формирования индивидуальности школьника. Реализация каких условий позволяет подготовить студента к формированию индивидуальности школьника?

Первое условие – это акцент в содержании профессионального педагогического образования на реализацию концепции педагогики индивидуальности. В преподавании практически каждой психолого-педагогической дисциплины (психология, педагогическое мастерство, управление образовательными системами) возможна опора на концепцию педагогики индивидуальности. Важным является также введение специальных дисциплин, обеспечивающих знакомство студентов с данной концепцией. Название соответствующего курса может быть различным: «Современные педагогические концепции», «Теория педагогики индивидуальности». В содержании этих спецкурсов наряду с общепедагогическими аспектами должна рассматриваться специфика индивидуальности школьников с повышенными способностями к обучению, с задержкой психического развития.

Второе условие – акцент в методах преподавания на реализацию концепции индивидуальности. Что имеется в виду? А то, что методы преподавания, используемые в учебно-воспитательном процессе в колледже, университете, должны формировать индивидуальность студента. Методы должны демонстрировать, как формировать индивидуальность. Существенную роль здесь должна сыграть технология проведения педагогической практики, разработанная Т.Б. Гребенюк.

Третье условие – введение специального содержания по формированию индивидуальности студентов – будущих учителей. В этой области также

имеется целый ряд наработок, которые могут быть использованы в профессиональной подготовке студентов (формирование конкурентоспособности будущего педагога, формирование конфликтологической культуры специалиста и другие).

Четвертое условие – привлечение студентов к научно-исследовательской работе, содержание которой связано с ориентацией на формирование индивидуальности школьников и студентов. Написание курсовых и дипломных работ на соответствующие темы должно существенным образом повлиять на распространение применения концепции педагогики индивидуальности в учебно-воспитательном процессе школ.

Пятое условие – использование результатов диссертационных исследований по формированию индивидуальности школьников в системе повышения квалификации педагогов и профессиональной подготовке студентов. Выполненные диссертационные исследования затрагивают такие актуальные для современной школы проблемы, как формирование индивидуальности школьников с задержкой психического развития, особенности формирования экзистенциальной сферы учащихся, подготовка будущих педагогов к формированию индивидуальности школьников и другие.

В целом, реализация этих и других условий может способствовать совершенствованию профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов.

ВЫСТУПЛЕНИЯ В ДИСКУССИИ

Пирогова Т.А.,
ректор КОИПК и ПРО, доцент

Уважаемые коллеги!

Идеи педагогики индивидуальности внедряются в практику образовательных учреждений нашей области уже более 10 лет. Когда впервые мы познакомились в институте повышения квалификации с основными положениями этой системы, когда стал внедряться гуманистический подход к педагогическому процессу, было принято решение готовить на базе института таких специалистов как практический психолог и социальный педагог. Совместно с Минским государственным педагогическим университетом за 11 лет выпущено более 300 специалистов в учреждения образования области. Считаем, чтобы реализовать интересы, потребности, возможности каждого ученика, чтобы учитель смог педагогическими средствами способствовать развитию (или коррекции) индивидуальности школьника, нужно владеть знаниями по психологии, диагностике, мониторингу…

Ценность идей педагогики индивидуальности состоит в том, что она представляет собой чётко выстроенную систему работы как руководителя, так и педагога, возможность координации различных подсистем внутри базовой системы, а также учёт таких важных параметров как санитарные нормы, оборудование, вариативность программ, учебников, образовательных технологий, содержание учебного материала, возможности развития большей самостоятельности, ответственности и креативности учащихся.

Мне думается, что идеи педагогики индивидуальности можно использовать при аттестации как образовательных учреждений, так и при аттестации педагогов, особенно, когда школа или детский сад выходят на новый статус или повышается категория педагога. Но предстоит большая работа по выработке критериев и измерителей.

В нашей области образована и работает ассоциация учителей «Педагоги Янтарного края». Полагаю, участники Ассоциации многое могут сделать для становления открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности.

Хочу выразить уверенность в том, что, планируя работу с педагогами всех специальностей, с руководителями всех рангов и уровней, на занятиях, лекциях, семинарах, деловых играх и пр. мы будем использовать принципы и основы педагогики индивидуальности, через эту длительную кропотливую работу способствовать становлению открытой образовательной системы в регионе.

Спасибо проф. О.С. Гребенюку и Т.Б. Гребенюк за прекрасно подготовленный семинар, а, главное, за научный труд по созданию научно-методической школы.

Н.П. Суслова,

методист информационно-диагностического отдела КОИПК и ПРО

Дорогие коллеги!

Самое замечательное в научно-методической школе, которая заканчивает сегодня свою работу, то, что мы в течение 6 дней наших заседаний уделили столь пристальное внимание педагогике индивидуальности.

Много пишется и говорится о личностно-ориентированном образовании в воспитании, и наш институт вот уже более 10 лет занимается этой проблемой не спонтанно, а планомерно и систематически, с легкой руки

доктора педагогических наук, профессора О.С. Гребенюка. Личностно-ориентированный подход пришел на смену индивидуальному и дифференцированному подходу, который проповедывался традиционной педагогикой.

Перед нами всеми стоит задача: как наилучшим образом удовлетворить познавательные потребности растущего человека, как решить проблемы развития и поддержки ребенка, социально-педагогической защиты?

Какими конкретными технологиями необходимо пользоваться, чтобы для ребенка образование приобрело жизненный смысл и чтобы он охотно учился. Используя концепцию педагогики индивидуальности, разработанную профессорами О.С. Гребенюком и Т.Б. Гребенюк, мы провели собеседования.

Наблюдения и собеседования на курсах, семинарах, в отдельных школах показали, что мы воспринимаем друг друга в основном на уровне чувств и настроений, оцениваем других людей по их качествам («добрый», «злой», «строгий» и т.д.), но никак не целостно.

Традиционное образование – это готовые техники, ситуации. С учителем в классе ребенок работает хорошо, а во время контрольной, экзамена или дома возникают проблемы: нет навыка работы с нестандартными заданиями, текстом. Ученики познают тайны окружающего мира, но при этом загадочны и для себя и для окружающих.

Мы много делаем, придумываем то-то и то-то, но дети почему-то не берут: выбирают свой путь. Поэтому смысл перехода к личностно-ориентированному образованию и воспитанию и состоял, прежде всего, в проникновении в понятия: человек – индивид – личность - индивидуальность, т.е. в переходе к индивидуальности как высшей категории.

Содержанием образования должен стать ребенок. При таком подходе и педагог, и школьник будут искать свои цели в этом содержании. Если я – учитель - участвую в становлении образования (образа мыслей, чувств, поступков, ценностей, способов учения), то я не отчужден от этого процесса.

Рождается тогда личность, а не «сделанная голова» (А.Н. Леонтьев). Поэтому для осмысления этих понятий: личность и индивидуальность, психический мир человека, представленный семью сферами, на курсах читались лекции для всех категорий работников образования, проводились педагогические советы, «круглые столы» и педмастерские.

В каких только районах области не побывал профессор О.С. Гребенюк (Озерский и Краснознаменский, Гурьевский и Гвардейский, г. Светлогорск, г. Балтийск и г. Советск). А многие педагогические коллективы г. Калининграда (гимназия № 1, СОШ № 3, 6, 7, 10, лицеи № 17, 21, 22, 39, 40, 41, 46, 50, 53) скорректировали свои программы развития, разрабатывая концепцию личностно-ориентированного образования и воспитания, которые представляют настоящие диссертационные исследования.

Работы наших ученых Гребенюка О.С. и Гребенюк Т.Б. по педагогике индивидуальности явились большим подспорьем в теоретическом осмыслении нашей практики. Огромное спасибо им за это!

А эта маленькая книжечка зеленого цвета - «Педагогика индивидуальности» - для каждого стала настольной. Её конспектируют, ксерокопируют, проводят по ней диспуты. Ценность её безмерна как для развития и саморазвития индивидуальности школьника, так и личности самого педагога. Хотелось бы, чтобы эта книга была переиздана.

Сотрудничество наше продолжается. Смысл его в дальнейшем углублении, укреплении связей теории и практики и эта работа как, мы видим, востребована. 29 января 2002 года закончился областной смотр - конкурс по экспериментально-исследовательской работе, в нем приняло участие 35 общеобразовательных учреждений, из них 14 работают в режиме эксперимента по личностно-ориентированному образованию и воспитанию.

Конкурс прошел в рамках общественной организации «Ассоциация «Педагоги Янтарного края», которая отметила дипломами лауреатов и ценными призами 10 школ. Именно экспериментальная работа приобщает учителя к исследованию. Педагоги-экспериментаторы поднимаются до

такого уровня инновационной деятельности, когда они не только осваивают, но и создают новую практику образования с высокой степенью обобщения, позволяющей выявлять и формулировать научные закономерности, принципы, создавать новое содержание и высокоэффективные технологии образования, переносимые в опыт других школ.

Что дальше делать? Думается, следует:

- усилить психологическую составляющую (вывести психолога на педагогику индивидуальности, на конкретного ребенка):
- вести работу по созданию научных групп педагогов по руководству и осуществлению исследовательской деятельности в рамках данной проблемы;
- осуществить интеграцию методических объединений разных школ, работающих по педагогике индивидуальности;
- практиковать годичные семинары по заявленному проекту Научно-методической школы по теме «Становление открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности».

И в заключение хочется выразить искреннюю признательность и благодарность руководителям проекта, которые провели с нами огромную, архиважную работу в этом направлении.

Головунина Е.Ф.,
директор МОУ сош № 39
г.Калининграда

Уважаемые коллеги! Хочется поделиться мыслями и ощущениями, которые у меня возникли в ходе этого и предыдущих семинаров.

Весна…Калейдоскоп эмоций…Пора осмысления, исследования пройденного за год пути. Что, на мой взгляд, нового и интересного принес этот год нам, педагогам янтарного края России? Эксперимент, проектные технологии, помогающие создать новые модели образовательного процесса, актуализирующие направления деятельности школы в условиях реформирования образования, выводящие на высокую результативность на основе дифференцированного и индивидуального обучения.

Именно этому был посвящен семинар (круглый стол), организованный КГУ и КИПКРО, состоявшийся при поддержке Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) в г. Светлогорске. «Механизмы становления открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей индивидуальности» – такова его тема. Это был завершающий этап работы ученых Калининградского государственного университета с учителями школ

области, работниками управления образования, директорами школ. Открывая семинар, руководитель проекта, заведующая кафедрой педагогики начального образования Калининградского государственного университета Т.Б. Гребенюк говорила о том, что наука, определяющая пути образования, мертва, если не соединена с практикой. В выступлениях и дискуссии во время круглого стола эта мысль была продолжена: если не соединена с жизнью, с социальным заказом, который дает нам общество.

Выступления профессора О.С. Гребенюка, директора школы Г.С. Тамарского, учителя истории Ю.А. Прасоловой, директора социально-педагогического колледжа Н.В. Тамарской, ректора КОИПРО Т.А. Пироговой, методистов института повышения квалификации работников образования Р.И. Антроповой, Н.П. Сусловой, а также изучение материалов, предложенных участникам семинара, утвердили меня в мысли, что педагогика индивидуальности – это смена отношений, позиций не только к ребенку, но и к учителю. «Педагогика индивидуальности – это теория и опыт работы учителей Калининградской области, основанный на сотрудничестве школы и университета», опыт многолетней совместной работы с КИПКРО.

Школа – это социально-педагогический комплекс, а решать проблемы образования в нем необходимо сообща, в рамках открытого образовательного пространства. Что это значит?

В апреле месяце в нашей школе прошел педсовет, определяющий пути развития в будущем. Выступали учителя, заместитель главы администрации Т.А. Андрианова, директор Дома творчества А.П. Толмачева, Р.Н. Хрыпова – автор учебников, по которым изучают биологию наши дети, родители Н.А. Шляга, Е.С. Булычева. Говорили о создании школы – социально-педагогического комплекса на основе совершенствования накопленного опыта, предполагающего конечной целью не только усвоение учащимся определенной системы знаний, но и позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, развивающего в себе социальную мобильность.

Примером такого индивидуального воздействия на личность может служить сотрудничество школы с Центральной детской библиотекой, являющейся нашим партнером в достижении главной цели, видящей свою задачу в том, чтобы, используя все имеющиеся ресурсы, создать среду развития ребенка через чтение, книгу, нетрадиционные виды носителей информации. Одной из приоритетных совместных задач является индивидуальная работа с учащимися (экспресс- опросы, анкетирование, анализ чтения, беседы о прочитанном, выполнение индивидуальных запросов по актуальным темам). Именно в библиотеке раскрываются интересы детей, удовлетворяются их читательские запросы. Работа эта не разовая, а систематическая, продолжающаяся на протяжении многих лет по трем основным программам для детей: «Библиотечная азбука», «Дети в библиотеке: чтение, общение, творчество», «Библиотека и образование».

У учителей своя программа: «Часы делового общения», проводимые с учителями-предметниками, заместителями по воспитательной работе,

социальными педагогами и психологами, для которых предоставлен весь спектр услуг, предлагаемый библиотекой в помощь образовательному процессу.

Сотрудники библиотеки – частые гости школы. Вместе с учителями они формируют у ребят культуру чтения, давая информацию, расширяя кругозор детей. Проводятся совместные праздники, утренники, литературные вечера, конкурсы чтецов, КВН, игры-путешествия, беседы, библиографические обзоры, викторины, встречи с писателями. Другой пример – сотрудничество с Калининградской филармонией, разработавшей для учащихся программу «Музыкальные ступени». Суть идеи в мысли «Возьмемся за руки, друзья!» Каждое звено, занимающееся воспитанием учащихся, будь то Дом творчества, музыкальная школа, реабилитационный центр «Семья», университет должны быть объединены общей сквозной программой, центром и приоритетом которой является ученик.

Иногда говорят: «Школа – это храм знаний». Не могу согласиться. Школа завтра – это, скорее, клуб, открытый с утра до вечера, где учатся, общаются, слушают, смотрят, читают, работают. Учащиеся, педагоги, родители руководители кружков ученые не просто гости, а соучастники воспитательного процесса. Они не священники, как в храме, а организаторы всей жизни школьного коллектива, владеющие современными технологиями управления, приносящие в школу возвышенный дух, мечту, идею, увлекающую всех. Именно такой я увидела идею прошедшего в г.Светлогорске семинара.

Обзор других выступлений

В дискуссии приняли участие также Яловенко М.М. (начальник управления отдела образования при администрации г. Калининграда), Гончар М.В. (областная администрация образования), Ермоленко Е.В. (директор Гастелловской школы), Юрченко В.П. (директор школы №4 г. Калининграда).

В выступлении М.М. Яловенко была высказана готовность поддержать движение педагогов по реализации идей педагогики индивидуальности и становлению на этой основе открытой образовательной системы. Управление готово содействовать проведению необходимых мероприятий в образовательных учреждениях.

В выступлении Гончар М.В. было отмечено, что для реализации педагогики индивидуальности необходимо развивать педагогическую

компетентность и учителя, и руководителя школы. В проведенном ею исследовании были определены андрагогические условия повышения компетентности педагога в условиях школ г. Калининграда, которые следует проверить в условиях работы школ области. Думается, что это необходимо для обеспечения открытости педагога и руководителя. Возможно, следует ставить вопрос о таком научном направлении, как андрагогика индивидуальности.

Выступление Е.В. Ермоленко было посвящено идее создания на базе педагогики индивидуальности социальной среды на селе, которая помогла бы решать существующие проблемы (алкоголизм родителей, беспризорничество детей и др.). «Через педагогику индивидуальности, через развитие учащихся мы сможем влиять на социальную среду поселка».

Директор школы №4 г. Калининграда В.П. Юрченко поблагодарила всех присутствующих участников круглого стола за высказанные мысли, идеи, предложения, которые оказывают сильное стимулирующее воздействие: «Безусловно, деятельность школы должна осуществляться в направлении реализации педагогики индивидуальности. И мы готовы это делать!».

После дискуссии участники круглого стола обсудили и приняли проект решения.

Решение
участников круглого стола

«Основные направления и перспективы становления открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности»

Становление открытой образовательной системы в регионе есть не просто веление времени, оно отвечает потребностям педагогов, обусловленным их творчеством, инновационной деятельностью,

направленностью на интеграцию поисков и экспериментов, на совершенствование и модернизацию педагогического процесса, причастностью к созданию открытого общества.

В создании образовательной школы как открытой системы и открытого образовательного пространства в регионе важно ориентироваться на следующие актуальные и приоритетные направления:

- сохранение и укрепление физического, психического и нравственного здоровья каждого участника педагогической системы (учащиеся, учителя, воспитатели, психологи и др.);
- формирование и развитие в единстве индивидуальности и личности ребенка;
- усиление психологических основ педагогического процесса;
- совершенствование профессиональной компетентности педагогов и руководителей школ в области новейших направлений (акмеология, андрагогика, педагогика индивидуальности синергетика и др.);
- саморазвитие индивидуальности и личности педагога и руководителя школы.

Важнейшими механизмами становления открытой образовательной системы в Калининградской области могут быть:

- 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.

В организационном аспекте данные механизмы представляют собой следующее:

- наличие единых для системы образования в регионе целей и задач, направленных на реализацию идей педагогики индивидуальности;
- наличие программы саморазвития индивидуальности и личности (профессионально важных качеств) у педагогов и руководителей;
- система мероприятий по совершенствованию индивидуальности руководителей и педагогов (мониторинг, тренинги, кабинет психологической разгрузки, специальная литература и др.);
- система мероприятий, обеспечивающих деятельность педагогического коллектива по развитию индивидуальности школьников (разработка концепции школы, плана семинаров, педсоветов, конференций и пр., включающих идеи педагогики индивидуальности);
- работа педагогического коллектива (учителей совместно с классными воспитателями, школьными психологами и др.) по

совершенствованию сфер индивидуальности школьников (в любых формах) и обмен опытом такой работы;
- мониторинг развития индивидуальности школьников, предусматривающий взаимодействие школьного психолога и социального педагога с учителями и классными воспитателями в форме психолого-педагогического консилиума.

Важную роль в становлении образовательных учреждений как открытых систем играют методические объединения, кафедры педагогики КГУ и институт повышения квалификации работников образования. В связи с этим перспективными направлениями развития образовательной системы региона являются:

- создание системы методических объединений школ (открытой научно-методической службы);
- совершенствование системы аттестации педагогов и образовательных учреждений на основе педагогики индивидуальности;
- создание группы педагогов-исследователей в Ассоциации «Педагоги Янтарного края»,
- создание творческого союза педагогов-единомышленников на основе концепции педагогики индивидуальности.

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УТВЕРЖДАЮ:
проректор по научной работе КалГУ,
профессор В.Н. Брюшинкин
«____»_____2002 г.

ОТЧЕТ

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «СТАНОВЛЕНИЕ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В АНКЛАВНОМ РЕГИОНЕ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ»

Калининград 2002

Проект предусматривал проведение научно-методической школы для руководителей образовательных учреждений и педагогов всех рангов (учителей, классных воспитателей, школьных практических психологов, социальных педагогов, валеологов). Организацию занятий Научно-методической школы осуществляли Калининградский госуниверситет (КалГУ) и Калининградский областной институт повышения квалификации и подготовки работников образования (КОИПК и ПРО). 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:

из Ярославля - директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки Рожков М.И. и заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор Байбородова Л.В.;

из Москвы – заместитель директора Института среднего образования РАО, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор Сасова И.А.;

из Волгограда – директор Центра инновационных технологий, доктор педагогических наук, профессор Волгоградского государственного педагогического университета Саранов А.М.;

из Минска (Белоруссия) – заместитель директора по научной работе Национального института образования Министерства образования Белоруссии, кандидат педагогических наук Лисейчиков О.Е.

Семинар для руководителей образовательных учреждений по теме: «Проблемы реформирования управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения на основе педагогики индивидуальности» состоялся 28 марта 2002 г. на базе Калининградского госуниверситета. На семинаре были представлены образовательные учреждения Светлогорска, Васильково, Гусева, Балтийска, Советска, Немана, Славска, п. Рыбачьего, Гвардейска, Калининграда. В нем приняли участие 43 человека: из них 26 – директора школ, остальные – заместители директора по учебной,

воспитательной, научно-методической работе, представители отделов образования (см. список участников в Приложении 1). В основном это были опытные руководители школ – 88% присутствовавших работают в этой должности от 9 до 27 лет.

Данный семинар включал доклад о концепции педагогики индивидуальности и деловую игру, цель которой заключалась в формировании у руководителей школ представлений и умений отражать проблему развития индивидуальности педагогов и учащихся в различных школьных документах – концепции школы, плане работы школы, плане работы завуча и др. Каждому участнику был предложен набор схем таких документов. А всего раздаточный материал включал 21 наименование (см. Приложение 2).

Работа данного семинара освещалась телевидением (интервью с руководителем проекта Т.Б. Гребенюк и гостем семинара, профессором М.И. Рожковым демонстрировалось Калининградским телеканалом «Премьер» в передаче «Вчера. Сегодня. Завтра» 29 марта 2002 г. в 19.10 местного времени), а также в газете «Калининградская правда» от 28 марта и 3 апреля 2002 г. (см. Приложение 3).

Семинар для педагогов по теме «Формирование и развитие индивидуальности школьника: инновационные подходы» проводился в течение трех дней: 23, 24 и 25 апреля 2002 г. На нем присутствовало около 70 человек (см. список участников в Приложении 4). Среди педагогов были учителя-предметники, воспитатели, школьные психологи, социальные педагоги, валеологи, методисты и завучи с разным опытом работы – от 1 года до 37 лет. Большинство педагогов приехали из школ области (Гусев, Неман, Советск, Светлогорск, Балтийск, Гвардейск и др.).

Семинар педагогов включал, также как и предыдущий семинар руководителей, доклады и деловую игру, однако его особенностью было то, что деловая игра занимала два дня, причем второй день семинара полностью проводился на базе школ г. Калининграда (гимназия №1, МОУ №14 и 40).

Основные цели данного семинара:

- сформировать умения осуществлять самооценку индивидуальности и разрабатывать маршрут саморазвития индивидуальности;

- сформировать умения проводить самоанализ педагогической деятельности и выявлять в собственном опыте приемы формирования индивидуальности учащегося;
- сформировать умения анализировать деятельность учителя и классного воспитателя по формированию и развитию индивидуальности и личности учащегося;
- сформировать умения устанавливать взаимосвязи со всеми участниками педагогического процесса (по формированию индивидуальности учащегося) и родителями учащихся;

Деловая игра включала выполнение заданий, ориентирующих участников семинара на два основных направления:

1. Индивидуальность и личность педагога, их развитие и саморазвитие;
2. Индивидуальность и личность учащегося, их формирование и развитие.

В деловой игре *первого дня* педагогам пришлось выполнить несколько заданий: 1) разработать собственный маршрут саморазвития индивидуальности; 2) определить способы мониторинга развития индивидуальности школьника и приемы формирования индивидуальности школьников на своих занятиях; 3) проиграть психолого-педагогический консилиум и др. Программа *второго дня* была довольно насыщенной: педагогам предлагалось посмотреть, как проблемы формирования индивидуальности решаются учителями на уроках, воспитателями – на внеучебных занятиях, психологами совместно с учителями – в психолого-педагогических консилиумах, руководителями методических объединений, кафедр – на своих заседаниях. Так, например, программа деловой игры в гимназии №1 г. Калининграда включала следующие мероприятия:

2-ой урок

2 «А»	Русский язык «Имя прилагательное (обобщение)»	Учитель – Евсеенко Раиса Николаевна
6.»Б»	Русский язык «Указательные местоимения»	Учитель – Швец Светлана Борисовна
10 «А»	Геометрия «Правильные многогранники. Теорема Эйлера»	Учитель – Борисова Светлана Михайловна

Кофе-пауза

4-ый урок

3 «В»	«Планета заболела» (экологическая беседа)	Кл. воспитатель – Смоленцева Г. В., психолог – Барановская И.Е., учитель – Даниленко И.В.
5 «А»	«Как завоевать друзей» – час общения	Кл. воспитатель – Гриненко С.О., психолог – Кириллова С.Н.
5 «В»	«Знаем ли мы историю Центрального района» - игра	Кл. воспитатель – Клецкова Е.И., психолог – Щупак С.С., учитель – Тищенко Л.И.

5-ый урок

Психолого-педагогический консилиум «Психолого-педагогическая работа по развитию индивидуальности первоклассника» (Отв.: зам. директора – Воеводина Р.А., психолог – Барановская И.Е.)

6-ой урок

Заседание совета заведующих кафедрами «Профессионально значимые свойства и качества индивидуальности учителя» (Отв.: зам. директора – Неустроева Н.А.)

Обед

Обсуждение результатов выполнения заданий.

Подведение итогов работы второго дня.

Аналогично были построены программы дня в школах №14 и 40.

Участники семинара и здесь выполняли задания, направленные на выработку умений определить способы и приемы работы по формированию индивидуальности школьников и саморазвитию индивидуальности педагогов.

Третий день семинара проводился на базе Калининградского госуниверситета и включал выступления гостей с докладами, содержащими информацию о результатах исследований в области педагогики индивидуальности и реализации ее идей в образовательных учреждениях других городов и областей страны, становления открытых систем

образования в других регионах России, о деятельности Института «Открытое общество» и др. Подробнее с материалами семинара для педагогов можно ознакомиться в Приложении 3.

Работа семинара для педагогов снималась на видеокамеру (см. видеокассету).

Круглый стол «Механизмы становления открытого образовательного пространства в регионе на основе идей педагогики индивидуальности» проводился 15-16 мая 2002 г. на базе пансионата «Волна» в г. Светлогорске Калининградской области. На нем присутствовали 50 человек – представители органов областного Управления образования, Управления образования мэрии г. Калининграда, Калининградского областного института повышения квалификации и подготовки работников образования, руководители и педагоги образовательных учреждений.

Программа круглого стола включала:

- ознакомление всех участников с деятельностью научно-методической школы (содержанием и результатами семинаров руководителей и педагогов);
- доклады и содоклады ученых и практиков по проблемам проекта;
- дискуссию и обсуждение проекта решения круглого стола.

Подробнее с содержанием данного семинара можно ознакомиться в Приложении 4.

Работа круглого стола освещалась региональной телекомпанией «Премьер» и в местной прессе (см. в Приложении 5 статьи газет «Калининградская правда» от 16 мая 2002 г., газеты «Калининградский университет» от 22 мая 2002 г., газеты «Каскад» от 15 мая 2002 г.).

В ходе всех семинаров участники заполняли предложенные им анкеты и бланки обратной связи, что позволило получить представление об отношении к проекту, идеям педагогики индивидуальности, проблемам становления открытой образовательной системы в регионе и др., а также установить динамику решения предложенных проблем в образовательных учреждениях Калининградской области.

Для руководителей образовательных учреждений и педагогов были подготовлены и опубликованы:

- *научно-методическое пособие* «Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области» (объем – 8,7 п.л.),
- *методические рекомендации* «Подготовка педагогов и руководителей школ к реализации идей педагогики индивидуальности» (объем -–2,8 п.л.),
- *сборник докладов (материалы круглого стола)* «Механизмы становления открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности» (объем – 2,6 п.л.).

Все опубликованные работы были переданы частично библиотеке Калининградского государственного университета, большая часть - Калининградскому областному институту повышения квалификации и подготовки работников образования, частично - участникам круглого стола.

На всех семинарах была организована выставка публикаций по проблемам педагогики индивидуальности, инновационных образовательных технологий.

Научно-методическая школа оказала влияние на деятельность руководителей и педагогов школ:

1) 29 марта 2002 г. в школе №47 г. Калининграда был проведен семинар по педагогике индивидуальности в форме деловой игры;

2) 26 апреля 2002 г. в Гастелловской школе Славского района был проведен семинар по сценарию и материалам семинара педагогов;

3) 30 мая 2002 г. в школе №4 г. Калининграда была проведена научно-практическая конференция «Актуальные проблемы становления толерантной школы на основе идей педагогики индивидуальности». Участниками конференции были учащиеся старших классов, педагоги школы, ученые Калининградского госуниверситета, руководители отдела образования Центрального района г. Калининграда. С докладами выступили учащиеся 10-х классов по отдельным аспектам проблемы толерантности (история вопроса, мониторинг толерантности, проект толерантной школы и др.). По содержанию выступлений учащихся была проведена дискуссия, в которой приняли участие и учащиеся, и педагоги школы. Конференция получила высокую оценку ученых Калининградского университета.

Результаты проекта:

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
- создание открытой научно-методической службы;
- совершенствование системы аттестации педагогов и образовательных учреждений на основе педагогики индивидуальности;
- создание группы педагогов-исследователей в Ассоциации «Педагоги Янтарного края»,
- создание творческого союза педагогов-единомышленников на основе концепции педагогики индивидуальности.

4. В Калининградском областном институте повышения квалификации и подготовки работников образования подготовлен рабочий вариант программы научно-методической школы на ближайшие два года, предусматривающий обучение педагогов школ Калининградской области

реализации педагогики индивидуальности и становлению на этой основе открытой образовательной системы. Программа охватывает образовательные ресурсы вузов г. Калининграда.

5. Создана модель целевой системы повышения квалификации педагогов и руководителей школ на основе педагогики индивидуальности.
6. Созданы в ходе реализации проекта предпосылки для разработки концепции открытой образовательной системы региона.
7. Определены проблемы и перспективы поисков новых педагогических средств и технологий, реализующих идеи педагогики индивидуальности.

Коллектив создателей проекта выражает искреннюю благодарность Институту Открытое Общество (Фонд Сороса) – Россия за признание целесообразности идей педагогики индивидуальности и становления на этой основе открытой образовательной системы в Калининградском регионе.

Спасибо за грант, благодаря которому учителя школ области получили финансовую возможность приехать на семинары, возможность достойно жить, питаться и работать в прекрасных условиях.

Спасибо за грант, благодаря которому школы г. Калининграда и Калининградской области получили методическую поддержку в реализации идей педагогики индивидуальности в виде научно-методического пособия и методических рекомендаций.

О П И С А Н И Е П Р О Е К Т А

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

«Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы»

Калининградский государственный университет
26-27 сентября 2002 года

Развитие современного общества характеризуется явной тенденцией к открытости. Данная тенденция, сложившаяся благодаря информационным технологиям, выражается в том, что человечество получило уникальную возможность оперативно обмениваться опытом и за счет этого обогащать людей знаниями и идеями, интегрировать опыт в мировое достояние. Для становления открытого общества в нашей стране образование также должно стать открытым, что требует модернизации образования и системы управления образованием.

В теории и практике образования сложилось немало концепций, технологий, которые могут обеспечить становление открытой образовательной системы. К их числу следует отнести и концепцию педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк), содержащую идеи, созвучные принципам открытого общества. Под руководством авторов выполнено достаточно большое количество диссертационных исследований, раскрывающих решение отдельных аспектов проблемы индивидуальности человека и ее формирования в процессе того или иного вида деятельности (около 50). Выполнены также диссертационные исследования, опирающиеся на концепцию педагогики индивидуальности, за пределами г. Калининграда и Калининградской области (около 15). Проведена международная конференция «Формирование индивидуальности и личности» в г. Ярославле (1996 г.), опубликован ряд сборников научных статей в государственных педагогических университетах Волгограда, Казани, Калининграда, Ярославля. Реализация идей педагогики индивидуальности проводится в названных учреждениях, а также в школах ряда городов Белоруссии. По решению Мегапроекта «Развитие образования в России» Института «Открытое общество» в рамках проекта «Информационно-образовательный портал Auditorium.ru» учебное пособие «Основы педагогики индивидуальности» (авторы – О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк) признано целесообразным для включения в электронную библиотеку открытого доступа.

Однако, несмотря на большой интерес и активное претворение идей педагогики индивидуальности в жизнь, еще не все вопросы этой педагогики поставлены и решены в теории и практике образования. Но уже сейчас можно говорить о том, что основные ее идеи направлены на интеграцию усилий отдельных педагогов по развитию индивидуальности человека, на взаимодействие всех, кто причастен к обучению и воспитанию детей, что отвечает принципам открытого образования.

Тема конференции объединяет два процесса, взаимообусловливающих друг друга. В этом заключается уникальность предлагаемого проекта.

С одной стороны, важно обсудить новый взгляд на воспитание, заключающийся в необходимости формирования и развития целостной индивидуальности ребенка как его ***психического мира.*** Формирование и развитие индивидуальности чрезвычайно важно потому, что от решения этой задачи зависит то, как будет выпускник школы, студент, а затем начинающий специалист осуществлять самореализацию и саморазвитие в учебной и профессиональной деятельности. В связи с этим нуждаются в обсуждении такие проблемы: какова роль учителя, школьного психолога и других педагогов в развитии индивидуальности учащегося? какие технологии формирования индивидуальности сложились в опыте учителей? какие подходы, условия, средства способны обеспечить эффективность формирования индивидуальности учащегося? и др.

С другой стороны, новый взгляд на образовательное учреждение как открытую образовательную систему требует ответов на вопросы: каковы сущность и критерии открытой образовательной системы? что следует предпринять, чтобы система образования стала открытой? каковы механизмы становления и развития открытой образовательной системы? в чем заключается модернизация образования с точки зрения принципов открытого общества?

В целом в настоящее время сложилась благоприятная социальная ситуация для становления открытой образовательной системы (в рамках отдельного образовательного учреждения, региональной системы образования и др.) благодаря активному развитию педагогической науки и практики, в то же время, пока еще не все научные идеи приняты в теории, а в практике не все идеи успешно реализуются. В частности, идеи и подходы к развитию индивидуальности человека, представления об этом у практиков не выходят за пределы традиционного понимания индивидуальности как своеобразия и высшего проявления человеком своих *личностных* качеств, что не может в полной мере решить проблему развития *психических* свойств и качеств учащегося. Какие условия необходимы для успешного претворения идей педагогики индивидуальности в жизнь, для дальнейшего ее развития? Каковы тенденции в области теории и практики формирования и развития индивидуальности школьника и студента? Почему педагогика индивидуальности может обеспечить становление открытой образовательной системы? Ответы на эти и другие вопросы позволят, во-первых, выяснить позиции ученых и практиков в области педагогики индивидуальности, во-вторых, повысить эффективность их внедрения в практику средней и высшей школы, что, в-третьих, в целом будет способствовать нахождению и реализации механизмов становления открытой образовательной системы и модернизации образовательного процесса.

Ц е л и и з а д а ч и п р о е к т а

Общая цель конференции – представить педагогику индивидуальности как теоретическую основу становления открытой образовательной системы, поставить и обсудить ряд вопросов и проблем, направленных на поиск механизмов становления открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности.

Достаточно глубокое обсуждение идей педагогики индивидуальности и проблемы становления открытой образовательной системы на ее основе будет способствовать объединению ученых и установлению взаимопонимания, интеграции научных достижений, взглядов и решений педагогических проблем, что в определенной степени моделирует открытую образовательную систему.

Кафедра педагогики и психологии Калининградского государственного университета совместно с Ярославским государственным педагогическим университетом, Национальным институтом образования Министерства образования Республики Беларусь, Институтом Педагогики в г. Плоцке (Польша) намерены внести свой вклад в обсуждение процесса модернизации образования и построения открытой образовательной системы с помощью проведения в рамках международной конференции «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы» дискуссий и семинаров по следующим вопросам:

- Открытая образовательная система: международный опыт;
- Педагогика индивидуальности – путь к решению ключевых проблем региональной системы образования;
- Инновационные педагогические технологии формирования индивидуальности и личности учащихся;
- Педагогический коллектив – ядро открытой образовательной системы;
- Становление открытых образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы.

Основные задачи проекта включают:

- стимулирование научных дебатов по обозначенной проблематике;
- развитие связей между российскими и зарубежными педагогами и психологами.

Организатором конференции в г. Светлогорск Калининградской области выступает Калининградский государственный университет в лице кафедры педагогики и психологии. С 1988 г. ею руководит доктор педагогических наук, профессор О.С. Гребенюк. За последние десять лет на кафедре создано научное направление, в соответствии с которым ведется активная разработка современных проблем средней и высшей школы, создана научная школа (аспирантура и диссертационный совет по педагогике), постоянно действует научный семинар по проблемам профессиональной подготовки учителя в условиях университетского образования, установлены научные контакты с учеными Белоруссии, Польши, Германии, США.

В работе конференции примут участие специалисты России, Белоруссии, Германии, Польши, США. Основную часть докладчиков составят ученые России (г.г. Калининград, Нижний Новгород, Волгоград, Казань, Санкт-Петербург, Тула, Ярославль).

Количество участников конференции: российских – 43 человека (из них докладчиков – 20 человек), зарубежных – 5 человек.

Проведение конференции совместно с европейскими и российскими партнерами позволит активно обменяться опытом, накопленным обеими сторонами, и приведет к разработке механизмов сотрудничества и научного взаимодействия. Таким образом, дискуссии в рамках конференции создадут научно-методическое обеспечение для реализации идей педагогики индивидуальности при построении открытой образовательной системы.

Деятельность: методы, этапы.

Большая часть работы по организации предстоящей конференции уже проделана: определен круг участников, разработана программа (см. приложение), есть договоренность о месте проведения конференции, проживании и питании участников (см. комментарии к бюджету).

Этапы реализации проекта:

I этап. Май – июнь 2002 г. Создание информационного ресурса конференции в сетях Интернет. Рассылка приглашений участникам, тиражирование программы конференции, оформление визовых документов.
II этап. 26-27 сентября 2002 г. Проведение конференции.
III этап. Октябрь – ноябрь 2002 г. Перевод докладов и издание сборника докладов конференции. Подготовка финансового отчета по проекту.

О ц е н к а

Для оценки эффективности проекта будут использоваться отзывы участников конференции, представителей СМИ, внешних наблюдателей. Сборник докладов участников конференции, который будет разослан по библиотекам и кафедрам педагогики и психологии классических и педагогических университетов, также будет использоваться для оценки результатов проекта.

Приложение

Программа
международной научно-практической конференции

«Педагогика индивидуальности как основа становления

и развития открытой образовательной системы»

26 – 27 сентября 2002 г.
г. Светлогорск Калининградской области

Четверг 26 сентября 2002 г.

10.00 – 10.45	Открытие конференции А.П. Клемешев, ректор КалГУ; Г.С. М.М. Яловенко, начальник Управления образования мэрии г. Калининграда
	Доклады:
10.45- 11.30	О.С. Гребенюк, доктор педагогических наук, профессор (г. Калининград) «Авторская концепция педагогики индивидуальности»
11.30- 12.00	***Кофе-пауза***
12.00- 12.45	Н.В. Бордовская, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики личностного и профессионального развития (Санкт-Петербург) «Открытое образовательное пространство: тенденции теории и практики»
12.45- 13.30	Г.И. Ибрагимов, член. корреспондент РАО (г. Казань) «Модернизация образования: сущность, проблемы, перспективы»
13.30- 15.00	***П е р е р ы в на обед***
15.00- 15.45	**М.А. Чошанов, доктор педагогических наук, профессор (США) «Модернизация математического образования в свете педагогики индивидуальности».**
15.45- 16.30	**О.Е. Лисейчиков, кандидат педагогических наук (Белоруссия)). «Модернизация оценки успеваемости школьников в свете педагогики индивидуальности».**
16.30- 17.00	***Кофе-пауза***
17.00-17 45	**М. Хушч, доктор педагогических наук, профессор (Польша). «Проблемы полового воспитания и развития индивидуальности школьника».**
17.45- 18.30	**Й. Цигеншпек, доктор философии, профессор (Германия). «Психолого-педагогические функции оценки и отметки».**
18.30- 19.00	***Перерыв***
19.00	***Торжественный ужин***

Пятница 27 сентября 2002 г.

Круглый стол

«***Реализация идей педагогики индивидуальности в построении открытой образовательной системы***»
Председатель: д.п.н., проф. О.С. Гребенюк

10.00-13.00

Основные доклады:

А.М. Саранов, доктор педагогических наук, профессор (г. Волгоград) «Теоретические основы становления и развития образовательных систем».

Т.Б. Гребенюк, доктор педагогических наук, профессор (г. Калининград). «Педагогика индивидуальности как теоретическая основа становления открытой образовательной системы»

М.И. Рожков, доктор педагогических наук, профессор (г. Ярославль). «Концепция профессиональной подготовки педагога в условиях университетского образования»

Р. Зборовски, доктор педагогических наук (Польша). «Педагогические проблемы неполноценных людей в Польше»

Регламент работы: доклады – до 15 минут, сообщения и участие в дискуссии – до 5 минут.

13.00-15.00 - Обеденный перерыв

15.00-18.30 - Секционные заседания.

Секция 1. **Инновационные педагогические технологии формирования индивидуальности и личности учащихся.**

Сопредседатели:
М.И. Рожков, доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета;
И.Ю. Кукса, кандидат филологических наук, проректор по учебной работе Калининградского государственного университета.

Регламент работы: доклады – до 15 минут, сообщения и участие в дискуссии – до 5 минут.

Доклады:

1. Байбородова Л.В. (Ярославль). Подготовка будущих педагогов к развитию индивидуальности школьника.

2. Пантюшин О.А. (Калининград). Формирование волевой сферы индивидуальности студента.
3. Суслина А.А. (Калининград). Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза.
4. Гребенюк Т.Б. (Калининград). Позиционно-ситуативный подход к формированию индивидуальности будущего педагога.
5. Тамарская Н.В. (Калининград). Формирование управленческой культуры учителя на основе педагогики индивидуальности.
6. Самсонова Н.В. (Калининград). Формирование конфликтологической культуры будущего специалиста на основе педагогики индивидуальности.
7. Прасолова Ю.А. (Калининград). Индивидуализация обучения как средство формирования индивидуальности школьника.

Секция 2. **Становление открытых образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы. Педагогический коллектив – ядро открытой образовательной системы.**

Сопредседатели:
Л.В. Байбородова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета;
М.М. Яловенко, начальник Управления образования мэрии.

Регламент работы: доклады до 15 минут, сообщения и участие в дискуссии – до 5 минут.

Доклады:

1. Конюшенко С.М. (Калининград). Проблемы становления открытых образовательных учреждений в анклавном регионе.
2. Крупенина Л.А. (Нижний Новгород). Новые информационные технологии в высшей школе.
3. Пирогова Т.А. (Калининград). Деятельность Ассоциации педагогов Калининградской области как путь становления открытой образовательной системы в регионе.
4. Осипова Л.Г. (Калининград). Становление лицея как открытой образовательной системы (на примере лицея №49 г. Калининграда).
5. Палий С.Г. (Калининград). Реализация педагогики индивидуальности в работе педагогического коллектива МОУ школы №10 г. Калининграда.
6. Тамарский Г.С. (Калининград). Организационно-педагогические условия формирования индивидуальности школьников с задержкой психического развития.
7. Саранов А.М. (Волгоград). Инновационный поиск как основа становления открытой образовательной системы (на примере волгоградских гимназий и мужского педагогического лицея).

8. Шатрова А.М. (Калининград). Развитие гимназии на основе гуманизации учебно-воспитательного процесса.
9. Вольвач Л. (Калининград). Педагогический коллектив как фактор становления инновационной общеобразовательной школы.

Секция 3. **Проблемы непрерывного образования и переквалификации в свете педагогики индивидуальности**

Сопредседатели:
Г.И. Ибрагимов, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора института ССО РАО (Казань);
В.М. Манукян, кандидат исторических наук, ректор Калининградской Высшей Школы Управления.

Регламент работы: доклады до 15 минут, сообщения и участие в дискуссии – до 5 минут.

Доклады:

1. Манукян В.М. (Калининград). Патриотическое воспитание студентов в свете педагогики индивидуальности.
2. Гершкович Н.А. (Калининград). Психолого-педагогическая поддержка студента в системе профессиональной переподготовки.
3. Чмырева М.Я. (Калининград). Проблема отбора содержания профессиональной переподготовки кадров на основе концепции индивидуальности.
4. Безуглая Т.И. (Калининград). Проблемы совершенствования сфер индивидуальности взрослых обучающихся.
5. Дринка З.З. (Калининград). Подготовка специалистов к решению конфликтологических задач.
6. Гимпель Н.Л. Модель социально-психологического тренинга по развитию индивидуальности и личности.

18.30 – 19.00 ***Закрытие конференции.***

Председатель:
О.С. Гребенюк, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии КалГУ.

1. Подведение итогов работы круглого стола и секций (доклады сопредседателей об основных результатах обсуждения поставленных проблем).
2. Принятие решения конференции.
3. Обсуждение проекта Положения об учреждении общественной организации.

19.0 - Отъезд участников конференции.

Краткая характеристика участников

Гребенюк Олег Семенович - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета. Стаж научно-педагогической деятельности – более 40 лет. Роль по проекту – руководитель проекта, координация работы с соорганизаторами, решение административных и финансовых вопросов, определение окончательного состава участников, редакция сборника докладов, публикуемого по результатам конференции.

Гребенюк Татьяна Борисовна - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики начального образования Калининградского государственного университета. Стаж научно-педагогической деятельности – более 30 лет. Роль по проекту – координатор проекта, консультации докладчиков конференции, решение организационных вопросов, редактирование сборника докладов, подготовка финансового и содержательного отчета по проекту.

Даниленкова Галия Галиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Калининградского государственного университета. Стаж научно-педагогической деятельности - около 30 лет. Роль по проекту – менеджер, подготовка информационных материалов о конференции, место проведения конференции, оборудование. Организация работы с переводчиками.

Варфоломеева Ольга Ивановна – образование высшее, стаж работы- 25 лет, методист кафедры методики начального обучения КГУ. Роль по проекту – администратор, организация и прием российских и зарубежных участников конференции, подготовка отчетности по проекту.

Курпаков Вадим Юрьевич – директор издательства КалГУ, выпускник кафедры философии и логики КалГУ. Роль по проекту – техническое обеспечение издания сборника докладов конференции.

Малышева Екатерина Павловна, - заместитель главного бухгалтера КалГУ. Роль по проекту – ведение бухгалтерской документации по проекту.

Комментарий к бюджету

Часть расходов по организации конференции берет на себя Калининградский госуниверситет.

По статье «**Оборудование**» расходы не планируются.

По статье «**Административные расходы**» расчеты производились, исходя из следующих расценок:

- офисные расходы включают в себя расходы на канцелярские товары, бумагу и картриджы и др.;
- питание участников конференции: кофе-паузы - 50 чел. х 2 х 2 $= 200 $; обед – 50 чел. х 2 х 6$ = 600$; ужин – 30 чел. х 10 $ = 300$.

- аренда помещения – 300 $ (конференц-зал);
- аренда транспорта – 150 $ (необходима для доставки участников конференции к месту ее проведения – г. Светлогорск);
- издание методических материалов конференции (сборник докладов, программы) – 8 п.л., 100 экз., стоимость – 200 $.

По статье «**Расходы на поездки**» планируются расходы на проезд, проживание и питание участников из России. Иностранные участники приедут на конференцию за собственный счет.

По статье «**Индивидуальная финансовая поддержка**» расчеты производились в зависимости от вклада каждого участника проекта.

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

«ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ»

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

(25-26 сентября 2002 г., г. Светлогорск)

Часть 1

При поддержке
Института Открытое Общество
(Фонд Сороса) - Россия

Калининград 2002

Материалы научно-практической конференции «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы» (25-26 сентября 2002 г., г. Светлогорск). Часть 1. – Калининград: изд-во КГУ. - ….. с.

Редакционная коллегия:
докт. пед. наук, проф. О.С. Гребенюк
докт. пед. наук, проф. Т.Б. Гребенюк
канд.физ.-мат. наук, доц. С.М. Конюшенко

Настоящий сборник докладов подготовлен по итогам международной научно-практической конференции «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы», проведенной благодаря гранту Института Открытое Общество (Фонд Сороса).

В сборнике представлены доклады ведущих ученых калининградских вузов, иностранных и российских гостей конференции, в которых они изложили результаты научных поисков по различным аспектам педагогики индивидуальности.

О.С. Гребенюк,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии
Калининградского госуниверситета
(Россия)

Авторская концепция педагогики индивидуальности

Первое концептуальное положение педагогики индивидуальности заключается в следующем. Вспомним представления о человеке античного мира: воспеваются два объекта – человек и космический мир вокруг него. Человек был в центре (подобен богам) миропонимания. Можно показать, что человек постепенно отчуждается от самого себя: во-первых, со времен Коперника мы не живем больше в центре универсума (космоса), во-вторых, со времен Дарвина человек не отделен больше от животных, в-третьих, после Маркса он стал совокупностью всех общественных отношений, в-четвертых, со времен Фрейда его сознание есть лишь часть сложной, скрытой от нас реальности. Посмотрим, как трактуется человек в современной философии[5]. Современными философами, а за ними и психологами человек понимается как социально-биологическое существо. Получается, что есть животный мир, есть социальный мир, есть даже их единство, но человека-то нет. Мы же в человеке выделяем три грани: наряду с биологическим основанием (индивид) и социальным (личность), мы выделяем третью грань «человеческое в человеке» (индивидуальность) и различаем три понятия: индивид, индивидуальность и личность. В этом суть **первого** концептуального положения.

Человек многогранен: в нем есть и животное начало (организм), и социальное (личность), но в нем есть и чисто человеческие качества

[5] Крапивенский С.Э. Социальная философия. Волгоград, 1996.

(индивидуальность). Индивидуальность - это то, что отличает человека от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (И. Кант). Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек. В индивидуальности человека скрыт источник его деяний.

Под развитием индивидуальности человека авторы концепции понимают развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек. В этом заключается **суть второго положения.**

Но индивидуальностью человек не рождается, а становится ею в ходе своей жизни, в результате воспитания и самовоспитания. Об индивидуальности можно говорить тогда, когда человек осознает уникальность себя и своей жизни и, чувствуя свою неповторимость, сам реализует свое будущее, чтобы как можно более полно раскрыть свои возможности. А это требует как понимания самого себя и активного отношения к своей жизни, так и предоставление обществом возможностей для самостоятельного выбора целей и средств жизнедеятельности. Созданная человечеством культура индивидуальной жизни и опыт решения возникающих здесь проблем во многом неизвестны воспитаннику отечественной школы.

Следовательно, тенденции развития образования таковы, что необходимо создавать условия для получения каждым человеком информации, с тем чтобы он смог получать необходимые ему знания (передавать социальный опыт - культуру), помочь ему в раскрытии его внутренних потенций, в движении по пути самореализации, необходимо также уделить внимание его общему развитию - формированию его индивидуальности. Поэтому в основу педагогики индивидуальности

необходимо положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке. В этом заключается **суть третьего положения.**

Концепция педагогики индивидуальности - о развитии человеческого в человеке, о развитии его индивидуальности имеет - свои основания. Одним из распространенных критериев[6], по которым могут различаться культуры, основан на том обстоятельстве, что система ценностей, принятая в том или ином обществе, ставит на первое место индивидуальный самоконтроль и личные достижения, либо обязательства общественной солидарности.

Для индустриально развитого западного общества характерны ценности индивидуализма. Оно отдает предпочтение самостоятельности и личному благополучию в ущерб социальной идентичности. Западные книги и кинофильмы зачастую превозносят непреклонного индивидуалиста, который старается удовлетворить, прежде всего, свои собственные интересы, вместо того, чтобы оправдать чьи-то ожидания. Индивидуализм процветает в условиях изобилия, социальной мобильности, урбанизма и интенсивного воздействия средств массовой информации. В азиатских культурах и вообще в странах третьего мира больше ценится коллективизм. Наивысший приоритет люди приписывают целям и благополучию своих групп - семейных, клановых, групповых. В книгах и кинофильмах прославляются те, кто, поборов искусы эгоизма, постоянно помнят, кто они такие, и неукоснительно исполняют свои общественные обязанности. Обычно коллективизм процветает там, где люди постоянно сталкиваются с всеобщими бедствиями, например голодом; там, где семьи велики и жизнь требует взаимовыручки.

В индивидуалистических культурах родители и школа учат детей независимости и самостоятельному мышлению. Сразу же после рождения родители начинают воспитывать в детях независимость. Школа учит ребенка

---

[6] Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1998.

определять свои собственные ценности и думать самостоятельно. В молодые годы индивидуалисты мечтают о независимости и стремятся отделиться от своих родителей, которые в свою очередь отделились от своих. Если вы являетесь носителями западной культуры, то, скорее всего, воспринимаете все это как должное. Если же вы живете в Азии, вас, вероятно, покоробит подобный индивидуализм, и вы предпочтете учить детей ценностям коллективизма и взаимопомощи. Вы также сохраните большую семью, заботясь о престарелых родителях.

Индивидуалисты осторожно относятся к стереотипам и стараются не судить о людях по их положению и занятию. Носители индивидуализма также, конечно, склонны к предвзятости, но основана эта предвзятость, как правило, на очевидных персональных атрибутах, таких как физическая привлекательность. И, наконец, индивидуалисты склонны объяснять поведение людей их индивидуальными особенностями.

Каждая культура имеет свои преимущества и недостатки. В конкурентном индивидуалистическом обществе люди имеют больше личной свободы, больше гордятся своими личными достижениями и менее связаны ожиданиями окружающих. Но в качестве расплаты за это - больше случаев одиночества, самоубийств и стрессовых расстройств, депрессии, чувства бессмысленности существования, возникающего прежде всего тогда, когда у человека нет большей привязанности, чем он сам. Культуре коллективизма очевидно больше подходит педагогика коллектива, педагогика личности и, наоборот, культуре индивидуализма в большей степени соответствует педагогика индивидуальности. **Отсюда следует четвертое концептуальное положение:** педагогика индивидуальности должна сосуществовать с традиционной педагогикой, обслуживая разные цели человека и общества.

Почему данную концепцию педагогики индивидуальности нельзя отнести (или включить) к традиционной педагогике? Сравним предметы, цели и задачи традиционной педагогики и педагогики индивидуальности. Традиционная педагогика направлена на подготовку к жизни, передаче

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. **В этом суть пятого концептуального положения педагогики индивидуальности.**

Таким образом, педагогика индивидуальности представляет собой область науки, образующуюся на стыке психологии и педагогики, включающую проблемы психологии (закономерности и механизмы развития индивидуальности) и педагогики (управление развитием индивидуальности, средства и условия ее формирования).

Функциями педагогики индивидуальности являются:

— оценка роли и места индивидуальности человека. Так современное общество все более зримо переходит к осознанию того, что человеческая жизнь — высшая ценность в мире, а система образования должна быть адаптирована не только к потребностям государства, но и к растущим образовательным, социокультурным и духовным запросам каждого человека;

— исследование психологических и педагогических средств и условий развития и формирования индивидуальности человека, основных его сфер;

— педагогизация 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 способностей.

Концепция педагогики индивидуальности получает развитие в специальных исследованиях аспирантов и докторантов. На ее основе строится работа средних и высших образовательных учреждений (Волгоград, Калининград, Казань, Кострома, Ростов-на-Дону, Ярославль и др.). Применение на практике идей педагогики индивидуальности говорит о ее состоятельности. Что исследовано? Выполнено свыше 60 кандидатских и 5

докторских диссертаций. Следует отметить, что большинство исследований выполнено в области учебной деятельности школьника или педагогической деятельности учителя и преподавателя. Причем вузовская тематика в большинстве своем охватывает проблемы формирования индивидуальности будущего педагога (на материале других специальностей исследований выполнено значительно меньше). Обобщенно информация о некоторых исследованиях по проблеме представлена в таблице 1.

Таблица 1

Основные параметры исследований
в области педагогики индивидуальности (1992-2002)

Проблемы	Основной результат
I. Методология	
Связь личности и индивидуальности	Выделна индивидуальность человека (О.С. Гребенюк), Выделна индивидуальность будущего педагога (Т.Б. Гребенюк)
Грани человека	Определены цели образования молодежи
Сущность семи сфер человека	Определены цели отдельных процессов развития сфер человека
Принципы	Выделены принципы свободы, индивидуальности (В.В. Зайцев, Т.Б. Гребенюк, Е.М. Ибрагимова)
Методологические подходы	Углублены андрагогогический, акмеологический, синергетический, вероятностный подходы. Разработан ситуативно-позиционный подход (Т.Б. Гребенюк)
II. Формирование сущностных сил человека	
Интеллектуальная сфера	Выявлены условия формирования интеллектуальной сферы (А.В.Назаретова, И.А. Колобутина, А.В. Прошкина)
Мотивационная сфера	(Е.Е.Лушникова, С.П.Клячин, С.В. Петров и д.р.)
Эмоциональная сфера	Выявлены условия формирования эмоциональной сферы (В.Л. Горохова)
Волевая сфера	Выявлены условия формирования волевой сферы (О.А. Пантюшин)
Экзистенциальная сфера	Выявлены условия формирования экзистенциальной сферы (А.В.Шершнева)
Сфера саморегуляции	Выявлены условия формирования сферы саморегуляции (О.М.Локша, Т.Б. Гребенюк)
Предметно-практическая сфера	Выявлены условия формирования предметно-практической сферы(Н.В. Ковалева, Г.Н. Белова, И.И. Каждан)
III. Теория воспитания	
Методы воспитания	Разработана система методов воспитания (М.И. Рожков, О.С. Гребенюк)

Проблемы	Основной результат
Средства воспитания	Разработана система патриотического воспитания военнослужащих средствами искусства (В.А. Пекшин, В.И. Королев)
IV. Теория обучения в средней и высшей школе	
Лекционные занятия в вузе	Выявлены возможности лекций как формы обучения высшей школы (Г.Г. Даниленкова)
Интерактивные методы	Выявлены возможности ролевой игры как средства формирования профессиональной коммуникативности студентов
Средства обучения	Выявлены возможности мультимедиа как дидактического средства высшей школы (Н.В. Клемешова)
Формы и методы обучения	Выявлены андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе (Т.А. Коноваленко)
V. Концепция учебной деятельности	
Формирование учебной деятельности	Формирование учебной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку (Г.Г. Корсакова)
Формирование учебной деятельности	Формирование учебной деятельности младшего школьника на основе решения вероятностных педагогических задач (Е.Л. Матова)
Формирование учебной деятельности	Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза (А.А.Суслина)

Обзор диссертационных исследований позволяет также заключить, что складывается новое направление, в котором на основе концепции педагогики индивидуальности рассматриваются проблемы педагогической конфликтологии. В исследованиях Н.В. Самсоновой, Д.В. Ивченко, Г.С. Хархановой, М.С. Бондаренко, З.З. Дринка и др. определены сущность и функции мотивации конфликта в педагогике; обоснована и разработана педагогическая технология формирования мотивации конфликта, выявлены факторы ее формирования у подростков в учебно-воспитательном процессе. Результаты исследований этих авторов позволяют оптимизировать взаимодействие участников педагогического процесса: апробирована и внедрена оригинальная методика диагностики мотивации конфликта у

учащихся старшего школьного возраста, позволяющая определить имеющийся уровень развития конфликтогенных свойств в основных сферах школьника и проводить воспитательную работу с целью перевода учащегося на более высокий уровень развития мотивации конфликта; разработаны программа факультативного курса конфликтологии для старшеклассников, комплекс интерактивных учебных средств, развивающих конфликтогенные свойства, для учащихся средних классов. Выводы и рекомендации перечисленных исследований используются в практике подготовки будущих педагогов и психологического просвещения учащихся средней школы, в процессе повышения квалификации учителей.

В ряде диссертационных исследований специальное внимание уделяется диагностическим методикам, позволяющим определять степень развития психических свойств и качеств обучающихся.

В работе Т.И. Безуглой на основе целостного подхода разработана комплексная оценка психологического здоровья дошкольников и предложена система психолого-педагогических методик изучения сторон личности и сфер индивидуальности ребенка в условиях дошкольного образования.

Работа Н.А. Гершкович содержит научно обоснованную технологию педагогического мониторинга развития индивидуальности школьника.

Проведенный обзор диссертационных исследований позволяет заключить, что в изученный период развитие системы педагогического образования в Калининградском регионе происходило в условиях формирования и утверждения концепции педагогики индивидуальности. В 1995-2000 годах проявились аксиологические подходы к формированию содержания университетского педагогического образования 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.

Анализ диссертационных исследований 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 в характеристики сфер индивидуальности, а 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 пошаговых действий. Аналогично можно охарактеризовать цели обеспечения готовности будущего учителя к определенным профессиональным действиям (например, к формированию индивидуальности школьника, к осуществлению интегрированного обучения и др.). Изучение диссертационных исследований показывает, что 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.

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

Проведенная в марте-мае этого года научно-методическая школа для педагогов образовательных учреждений Калининградской области (с помощью гранта, полученного от Института «Открытое общество») показала, что идеи педагогики индивидуальности нашли живой отклик у учителей и руководителей, они с большим желанием приступили к использованию педагогики индивидуальности в своей деятельности, определили новые направления ее развития. Так, новым для школы является создание условий для саморазвития индивидуальности педагога, новым будет и подход с точки зрения концепции индивидуальности к аттестации учителей. Можно сказать, что педагогика индивидуальности все более глубоко проникает в педагогическую практику, а практика в связи с этим ставит все новые проблемы, требующие научных поисков и решений. В сфере научных исследований задача видится в том, чтобы обобщить накопленные данные, определить, насколько полно осуществлен вертикальный и горизонтальный охват проблем педагогики индивидуальности, чтобы концепция получила свое всестороннее развитие, а сама педагогика индивидуальности стала полновесной теорией.

Одна из задач нашей конференции и заключается в том, чтобы сложить представление (из отдельных выступлений и докладов) о новых аспектах

проблемы индивидуальности человека, о новых педагогических взглядах и подходах к развитию индивидуальности.

Р. Боровский,
доктор педагогических наук,
профессор Высшей Школы им. Павла Влодковица,
Институт педагогики в Плоцке
(Польша)

Сущность дифференцированного подхода к процессу социальной защиты детей-инвалидов

Главная задача процесса обеспечения социальной защиты детей-инвалидов в деятельности различных институтов воспитания заключается в активизации потенциала собственных жизненных сил ребенка и его возможностей в различных жизненных ситуациях. В этой связи исключительную актуальность приобретает индивидуализация оказания помощи ребенку, которая понимается как использование всех возможностей, которые помогают ребенку-инвалиду приспособиться к конкретным социальным условиям жизни и содействуют тому, чтобы он выработал свою собственную жизненную программу.

Решение этой задачи возможно на основе дифференцированного подхода, предполагающего всесторонний учет особенностей социального положения субъекта социальной защиты, его потребностей и интересов, владения разнообразными технологиями, формами и методами социальной защиты в зависимости от состояния ребенка и характера инвалидности. Дифференцированный подход требует от представителей различных институтов воспитания знания особенностей и проявлений того или иного заболевания, умения прогнозировать возможные и вероятные последствия болезни, знания последних достижений науки в области коррекции послеболезненных «рубцов»-нарушений, знания законов и нормативных документов по вопросам социальной защиты детей-инвалидов.

Значение дифференцированного подхода состоит в том, что на основе анализа и оценки субъекта защитного процесса, окружающего его социума

создаются условия для удовлетворения потребностей каждого конкретного ребенка, выбираются адекватные средства и направления обеспечения социальной защиты его.

Этот подход применим как в процессе социальной защиты конкретного ребенка-инвалида, так и групп детей, страдающих тем или иным заболеванием на основе учета их интересов, настроений, социальных чувств, сложившихся традиций.

Критерием эффективности деятельности представителей различных институтов воспитания по социальной защите детей-инвалидов может служить реальная социальная защищенность каждого конкретного ребенка, которую можно оценивать на основе двух групп показателей: объективных и субъективных.

Объективные – это показатели соответствия включенности ребенка-инвалида в социальную жизнь принятым в данном обществе нормам.

Субъективные – это степень сформированности у ребенка чувства социальной защищенности и комфортности своего существования и жизнедеятельности в обществе. Осуществляя дифференцированный подход как ключевой подход к обеспечению социальной защищенности детей-инвалидов, можно не только создать условия для обеспечения физического существования, но и поддержать их потенциал как социально активной группы: определенную часть вовлечь в общественно-полезный труд, в воспроизводство национальных традиций, культуры, обычаев, создать в социуме, в отношении данной группы детей такой морально-психологический климат, при котором они не чувствовали бы себя людьми второго сорта, балластом.

Рассматриваемый подход предполагает более полную реализацию концепции самопомощи, способствующую активизации жизненных сил человека, потенциала его собственных возможностей в разрешении возникших у него проблем, в удовлетворении потребностей жизнеобеспечения и активного социального функционирования.

Реализация дифференцированного похода в системе различных институтов воспитания по обеспечению социальной защиты детей-инвалидов возможна на основе разработанных комплексных программ. Эти программы могут включать различные направления и меры по обеспечению социальной

защиты различных категорий детей-инвалидов. Важнейшими элементами таких программ могут быть:

всесторонний анализ состояния социальной защищенности основных категорий детей-инвалидов и обоснование цели и задач системы социальной защиты в деятельности различных институтов воспитания на этой основе групп населения, нуждающихся в социальной помощи и поддержке;

прогноз состояния занятости дифференцированных групп инвалидов и характеристика мер по социальной защите населения в области трудовых отношений, включая профориентацию, профессиональную подготовку и переподготовку кадров;

состояние и перспективы развития социально-защитной инфраструктуры в регионе: развитие системы центров социального обслуживания, стационарных и нестационарных учреждений социального обслуживания, центров занятости, центров милосердия, детских домов семейного типа и т.д.;

состояние и перспективы развития ресурсного обеспечения складывающейся системы социальной защиты, источников и механизмов дополнительных затрат на социальную защиту детей-инвалидов.

Реализуя дифференцированный подход к процессу социальной защиты детей-инвалидов, мы строили работу со следующими группами детей-инвалидов: имеющими нарушения органов слуха, имеющими нарушения органов зрения, имеющими нарушения опорно-двигательной системы, умственно-отсталые дети, дети, имеющие хронические заболевания. Рассмотрим дифференцированный подход применительно к детям с нарушением органов слуха.

В бытовом понимании «глухим» называется человек, у которого полностью или частично отсутствует слух, и который не может надлежащим образом принимать сигналы слышащего. В этом значении мы будем говорить о людях с меньшим или большим повреждением анализатора слуха – с полной глухотой, также называемой практической или общей, а также о людях, сохранивших остатки слуха – слышащих частично и плохослышащих. Т. Галковский считает, что понятие глухой в нашем понимании относится к лицу, у которого недостатки слуха не позволяют нормально развиваться устной речи. Глухонемым мы называем человека, который вследствие глухоты не овладел речью, не пользуется ею и не понимает путем чтения по

губам. Не слышащий человек – тот, у кого недостатки слуха позволяют овладеть речью естественным способом. Отождествление нарушения слуха с дисфункцией речи может привести к неверному толкованию, что глухой человек является одновременно как бы глухонемым. Анализируя однако терминологическую разницу между этими значениями, уже сегодня становится ясно, что при хорошо развитых реабилитационных процессах процент глухих, которых нельзя научить говорить, невелик, и одновременно человек, лишенный слуха и соответствующим образом реабилитированный, уже не является немым, хотя по-прежнему остается глухим или плохослышащим. Следовательно, мы можем согласиться, что термин «глухой» является иерархически более высоким, охватывающим целую группу людей с большей или меньшей степенью повреждения нормального функционирования анализатора слуха.

Число людей с нарушениями слуха по всему миру и в Польше, как уже упоминалось, является значительным. Среди них находятся люди глухие, неслышащие и оглохшие.

Повреждение слуха может наступить в различные моменты жизни человека; при рождении, после травм, вследствие болезней; следовательно, различными являются классификации глухоты. Они зависят от того, какими критериями мы будем пользоваться:

медицинскими – глухота как основное заболевание, глухота как последствия болезни;

этиологическими – наследственная, врожденная и приобретенная;

педагогическими - легкое повреждение слуха, умеренное, среднее, тяжелое, очень тяжелое.

Дисфункции органов слуха можно классифицировать с точки зрения степени ущерба слуха, который измеряется в децибелах (дб). Чаще всего выделяется 5 классификационных групп:

0-20 дб – нормальный слух;

20-30 дб – легкое недослышание *(легкая тугоухость?)*, при котором проявляются трудности в слышании речи шепотом;

30-60 дб – умеренная тугоухость; появляются трудности в восприятии разговорной речи, которая не воспринимается без специального аппарата;

60-90 дб – тяжелое повреждение слуха, однако после тренинга слуха речь воспринимается с помощью слухового аппарата;

более, чем 90 дб – глухота, разговорная речь не воспринимается.

Непосредственным последствием глухоты может быть, в частности, нарушенная моторная способность (например, нарушения равновесия), нарушенные познавательные процессы (например, явления и процессы воспринимаются иначе, поскольку не выступает звучащая речь), нарушенное развитие речи с учетом глухоты, которое затрудняет понимание говоримых слов или предложений, а также нарушенное психическое и социальное развитие (например, эгоцентризм в процессах познания, неправильно развитые межличностные отношения). Разделяя мнение, что глухой человек является по-прежнему нормальным человеком с точки зрения интеллектуального развития при условии полной дееспособности других нервных свойств, однако необходимо подчеркнуть, что глухота изолирует человека от общества, и в первую очередь ровесников. Осуществляя абилитацию таких детей необходимо опираться на ненарушенный орган зрения и органы осязания. Процессы восприятия у глухих развиваются иначе, сложнее, чем у слышащих; глухие в первую очередь воспринимают то, что для них актуально и значимо. Хуже – связи, вытекающие из действия предметов или происходяшие около них событий. В жизни человека с нарушенной функцией слуха важную роль выполняет память, особенно зрительная.

Трудным в позавательном процессе для людей с дисфункцией слуха является мышление, которое тесно связано с развитием речи. Необходимо обратить внимание на то, что глухие, пользущиеся жестикуляционной речью, не достигнут в развитии своего мышления уровня абстрактного мышления. Речь с помощью жестов затрудняет овладение звуковой речью.

В социально-абилитационном процессе глухих важное значение имеет период приобретения глухоты и степень утраты слуха. Личность глухого ребенка формируется в зависимости от трудностей, с которыми он встречается в контактах со взрослыми, сверстниками и слышащими. Человек, который не говорит, не может правильно развиваться также с точки зрения эмоциональной и социальной. Нарушения в сфере эмоциональной жизни проявляются у этих людей в виде частых приступов злости, агрессии, гнева, а также изменением отношения к общественному окружению.

Для правильного протекания процесса социализации неслышащих людей не достаточно только контактов, ограниченных группой самых близких людей, необходимы также контакты с другими людьми, с обществом.

Социальная абилитация детей с поврежденным органом слуха протекает так же, как и в случае других дисфункций, а первым принципом является прежде всего хорошее знание ребенка-инвалида с точки зрения степени, вида, времени возникновения заболевания, причин уровня психо-социального развития личности, а также компенсационных возможностей, имеющихся у данного конкретного ребенка. Потеря слуха, например, может быть компенсирована хорошим функционирующими анализаторами зрения, осязания или обоняния.

Например: человек с тяжелым нарушением слуха или глухой овладевает речью с помощью зрительной перцепции благодаря способности считывать речь с губ другого человека. От правильного функционирования, от дееспособности прочих анализаторов зависит, следовательно, качество принимаемых впечатлений, понятий и восприятий

На основе большого количества проведенных научных исследований среди глухих отмечено, что большинство из них обладает остатками слуха. Этот очень существенный факт имеет важное значение для восстановлении речи. Систематические упражнения, реабилитирующие даже те остатки сохраненного слуха содействуют исправлению и реабилитации речи. Глухой при помощи и опеке семьи, общественной группы или среды может даже овладеть речью на хорошем уровне благодаря функционированию других анализаторов. Глухой начнет говорить тогда, когда будет понимать эту речь и будет «вынужден» пользоваться речью. Значение в восстановлении функций речи имеет использование ребенком слуховых аппаратов. В литературе педагогике выделяются два срока начала пользования аппаратами, помогающими слышать. Противники раннего применения аппаратов считают, что глухой должен получать его только после овладения основным составом слов и приобретении умения различения основных звуков речи. Другие утверждают, что, чем раньше глухой получает слуховой аппарат, тем эффективнее будет его реабилитация. В качестве оптимального времени начала пользования слуховым аппаратом признано 8

– 12 месяцев и не позднее, чем до 2 года жизни ребенка. О подборе аппарата, его акустических параметрах решение принимает врач.

Основой правильного формирования звукового языка у глухих являются условия, которые складываются в ближайшем окружении, в котором пребывает и живет неслышащий человек. Чтобы глухой ребенок начал говорить, не достаточно наличия у него способности к речи вообще. Он должен преодолеть барьер страха и стыда перед использованием языка, должен говорить с людьми, использующими язык, например, с родителями, ровесниками или в среде, в которой пребывает, а следовательно, с людьми, с которыми ему есть о чем поговорить.

При реализации защитного процесса необходимо обращать внимание на то, что не слышащий пользуется языком очень неохотно, так как это доставляет ему проблемы, особенно в артикуляции. Поэтому очень важным элементом в работе с детьми-инвалидами является обеспечение им как можно более частых и разнообразных общественных контактов со слышащей средой.

Следовательно, работа в социально-абилитационном центре глухим ребенком должна начаться как можно раньше. Важная роль принадлежит и семье. Глухой ребенок будет правильно развиваться дома, если родители поймут его потребности и будут обеспечивать правильные условия общего развития и корректировать его речь. На практике мы часто наблюдаем беспомощность и раздражение родителей.

Специальной заботой должен быть окружен ребенок в возрасте до 6 лет (дошкольный возраст), в возрасте наиболее удобном для коррекции развития его речи. Это условие вынуждает родителей отправлять ребенка в организованную группу, какой является дошкольное учреждение, в которой ребенок был бы под гарантированной специальной, например, логопедической, опекой. В педагогике до сих пор не выработано однозначной позиции по поводу того, должен ли глухой ребенок посещать специальное дошкольное учреждение или то, в котором пребывают дети без нарушений слуха

Т. Галковский, З. Сенковская, К. Заблоцкий, Р. Боровский и др., выражают мнение о необходимости помещения глухих детей в специальные учреждения, но предлагают и другой подход, заключающийся в том, что специальные учреждения должны принимать тех детей, у которых утрата

слуха является значительной. Тех детей, которые уже пользуются языком, нужно включать в дошкольные группы для слышащих детей. Разделяя эту позицию, следует принять ту точку зрения, что для правильного развития речи как средства коммуникации глухого ребенка со средой необходимо его участие в жизни группы ровесников, говорящих и слышащих. Далее встает вопрос: Какую школу посещать ребенку: специальную или массовую?

Трудно дать однозначный ответ. Принятие решения родителями и специальным педагогом должно быть связано с убеждением, что ребенок справится с трудностями, которые встретятся в школе для здоровых детей.

Глухой ребенок, хорошо подготовленный, пользующийся языком, воспринимающий свой недостаток как необходимость вести особый образ жизни.

Школьное обучение является очередным важным этапом после семейное среды и работы с ребеном в социально-абилитационном центре. После окончания школы молодые люди с дисфункцией слуха, приступая к профессиональной работе, «продолжают» далее процесс своей реабилитации. Труд на производстве делает для человека возможным приобретение средств для удовлетворения его потребностей, является объектом рефлексии, мечтаний, планов и стремлений. Человек как сознательный творец выполняет работу не только для ощущения собственной значимости, но и для обогащения своей индивидуальности в результате этого процесса. Профессиональная работа позволяет людям инвалидам быть уверенными в своей полезности для других, позволяет им определить собственную позицию в обществе. Благодаря профессиональной деятельности они не чувствуют себя отчужденными от общества. Профессиональная реабилитация является частью социально-абилитационной работы с инвалидами, цель которой – их подготовка к работе, приносящей заработок, и включение в профессиональную деятельность. Условием правильного трудоустройства является подбор для них работы, которая не углубит имеющуюся инвалидизацию.

Возможности профессиональной работы глухих велики. Хотя работа часто не является привлекательной. Считается, что особенно подходящие для них профессии – это профессии, не требующие большой точности. Люди, подготовленные соответствующим образом к выполнению производственных функций, как показывают научные исследования, более

ответственны за выполнение производственной деятельности и значительно сильнее отождествляют себя с производственным коллективом, чем здоровые люди.

Очень важным вопросом является вопрос отношения общества в целом к детям, имеющим нарушения слуха. Отношение здоровых людей к личностям с явной инвалидностью, а нарушение слуха является таковой, представляют чаще всего отношения интереса, желания узнать как может жить не слышащий человек, поскольку это человек «другой и отличающийся».

Отношения и формирование позиции к инвалидам бывают различными в зависимости от возраста и социального опыта здоровых людей. Но в большей степени это отношение формируется под влиянием индивидуальных взглядов здоровых людей.

Общество взрослых людей часто принимает и оценивает ребенка-инвалида с симпатией, сердечностью, а также со снисходительностью, оказывая ему всестороннюю помощь. Однако, когда ребенок повзрослеет и наконец станет взрослым человеком, нередко остается отвергнутым, причем той же самой средой. Х. Ларкова такие отношения определяет следующим образом: не само нарушение функции вызывает страх инвалидов, а влияние негативного отношения окружения содействует появлению у инвалидов состояния страха, которое может вызвать позицию отказа от различной деятельности, а оно ведет к затруднению либо к бесполезности процессов реабилитации. Существенным элементом в реабилитации является восприятие собственной личности.

Чаще всего это образ с заниженной самооценкой, формирующийся на основе имеющийся болезни. Занятие деятельностью, направленной на возвращение инвалиду веры в собственные силы, могут иметь характер как позитивного отношения, так и негативного. В первом случае любая деятельность может настраивать инвалида на активную совместную работу, а во втором – вызывать эмоциональные расстройства. Техника общественного воздействия составляет важный элемент, оказывающий влияние на процессы реабилитации людей с нарушениями органов слуха.

Оснащение аппаратами, корректирующими слух, взаимопонимание ребенка с родителями, учителями и воспитателями, а также правильное отношение школьной среды, среды ровесников и по месту работы в

значительной степени содействуют успешной коррекции людей с нарушениями органов слуха.

Слух, так же, как и зрение, относится к рецепторам с большим радиусом действия и играет в жизни человека очень существенную роль в пространственной ориентации и познании действительности. Его повреждение или утрата нарушают процесс взаимосвязи между людьми.

Человек как существо, которое может жить и развиваться только среди других людей, создал в процессе своего филогенетического развития сложные и хрупкие инструменты для объяснения с другими людьми – речь и письмо. Трагедией становится факт утраты слуха, но еще большую трагедию переживает ребенок, глухой от рождения, который не может в обычных условиях и в самое удобное для себя время спонтанно усвоить речь.

Значение слуха основывается главным образом на том, что он служит развитию речи и изъяснению, является постоянным источником информации о вещах и явлениях в окружении, доставляет предупреждающие сигналы, важные для физической безопасности, помогает в достижении и поддерживании физической дееспособности, а также является эмоциональным связующим звеном с окружающим миром.

Нарушение слуха приводит к тому, что человек основывает свои представления о мире исключительно на зрительном и осязательном опыте, воспринимает прежде всего то, что видимо, а следовательно, внешние свойства явлений и событий, вещей, процессов или отношений. При этом отсутствует возможность проникновения в их сущность, потому что для этого обязательно знакомство с языком, со всем его богатством абстрактных понятий.

Представляется, что среди всех инвалидов глухие являются важнейшей проблемой. Инвалидность этого типа распространяется на особые психические сферы личности, которые создают новые трудности в отношении приобретения знаний и умений. Глухота мешает усвоению не только языка, на котором говорят вокруг, но и языка как элемента общественных контактов. Хотя само по себе отсутствие слуха является для человека большим нарушением, однако тем, что делает глухоту одним из самых тяжелых увечий является связанная с ней как естественное последствие немота. Она – причина того, что глухие лишены такого важного

источника информации, каким является слово. Отсутствие речи как органа контакта с миром не дает возможности точно выражать свои мысли.

Уже в XVI веке итальянский врач Х. Гардано обратил внимание на то, что немота является результатом глухоты, а не, как повсеместно думали, дефектным развитием органов речи. Он считал что, образование глухих возможно на основе использования зрение и другие чувств, которые у человека, сохранены и хорошо развитых Гардано. Обратил также внимание на помощь и роль слышащих людей, в овладении глухими речью. Он стремился, чтобы глухой слышал с помощью чтения, а говорил с помощью письма.

В педагогике выделяется специальная отрасль – сурдопедагогика, которая занимается обучением и воспитанием глухих детей. Основной целью реабилитационного воздействия в сурдопедагогике является подготовка глухих к участию в общественной, хозяйственной и культурной жизни страны. Речь идет не только о том, чтобы подготовить глухого человека к жизни среди слышащих, но и о том, чтобы в группе, в которой ему придется жить, он был нужным. Чтобы достигнуть этих целей, нужно их точно объединить вокруг центральной задачи, какой является развитие речи не слышащих. От развития речи зависит адаптация не слышащих в обществе здоровых людей, возможность их объяснения со слышащими с помощью речи.

Неслышащий человек, обладая ограниченными возможностями понимания речи с помощью слуха, требует, следовательно, специальных условий обучения и воспитания. Эти специальные в своей сущности условия касаются обучения языку.

Одним из методов воздействия в социально - абилитационном процессе глухих является техника, направленная на применение произведений культуры в целях коррекции лиц с дисфункцией слуха.

Процесс формирования детей проходит в различных видах и типах школ:

Массовые школы, которые могут посещать дети с легким и умеренным нарушением слуха;

Специальные школы для детей с тяжелым нарушением слуха;

Специальные школы для глухих детей с очень тяжелым нарушением слуха.

Обучение лиц с нарушениями органов слуха проходит в основных, профессиональных школах, лицеях и техникумах.

Анализируя процесс обучения, нельзя не остановиться на принципами обучения именно данной категории детей. Ч. Куписевич принципы обучения определяет как нормы дидактического поведения, соблюдение которых позволяют учителю познакомить учеников с основами систематизированного знания, развивать их интересы и познавательные способности, прививать им научный взгляд на мир, а также побуждать к самообразованию.

Обучение детей, у которых наблюдается дисфункция органов слуха, проводится на основе принципа наглядности (визуализация обучения) и связи с практикой, принципа индивидуализации, активного участия учеников в процессе обучения, а также принципа компенсации познавательных чувств, связанных в утратой слуха с помощью не поврежденных чувств.

Следующий принцип - это принцип доступности, который, как считает Ю.Полтужицкий, основывается на постепенном увеличении трудностей; принцип систематичности: ученик в процессе учебы должен систематически усваивать знания и умения, а также систематически их укреплять; принцип связи теории и практики: служит в дидактическом процессе для рационального использования знаний в различных практических ситуациях, для преобразования окружающей действительности, принцип приоритетного использования устной речи в процессе объяснения материала.

Овладение искусством письма, которое часто опережает звуковую речь, а также овладение чтением имеют большое значение для развития человека с нарушениями слуха. Коррекционная работа с детьми, страдающими утратой слуха, с использованием письма и чтения обогащает словарный запас ребенка. Не слышащий узнает новые выражения и обороты, может читать в удобном для него темпе, чтение. Позволяет глухим узнать достижения культуры своей страны и всего мира, прошлых и будущих поколений, позволяет узнать историю своего и других народов. Овладение письмом и чтением делает возможным получение оперативной информации об окружающей действительности, содержащейся в периодических изданиях. Овладение этими техниками позволяет, наконец, дополнить и обогатить прежние знания. Возможность пользования информацией из книг, журналов, прессы и т.п. создает не слышащему лучшие условия для соучастия в

культурной жизни, как тогда, когда пользуются этими произведениями, так и тогда, когда человек с нарушениями слуха сам их создает.

Обучение людей с нарушениями слуха должно проходить с опорой на как можно более полное использование дидактических средств, как естественных, например, образцы природы, биологические экспонаты и т.п., так и технических, например, аудиовизуальных, физических приборов и т.п.

Существенную роль, иногда и единственную возможность обучения глухих, играют слуховые аппараты типа станции. Эти приспособления делают возможным самое полное и совершенное познание программного содержания благодаря подключению к ним различных технических приспособлений, например, усилителя, адаптера, кинопроектора, диаскопа и т.п. Все большую роль играют дидактическо-тренинговые машины и компьютеры, особенно при развитии умения говорить и читать. Вышеперечисленные дидактические средства выполняют не только познавательные и образовательные функции, развивая процессы перцепции, интеллектуальные и психомоторные процессы, но и эмоциональные функции. Получаемые ребенком инвалидом положительные эмоции побуждают его к новым действиям.

Практическая деятельность ребенка позволяет применять приобретенные теоретические знания является выражением отношения неслышащего к тому, что он делает и к самому себе.

Обучение в массовой школе играет важную роль в коррекции глухих, это обучение выполняет компенсаторную функцию, поскольку приобретаемые знания, включая сам процесс усвоения, делают возможным развитие чувства нравственности, общее развитие, развитие психо-социальное, а также усвоение принятых в обществе норм отношений между людьми.

Нарушение или повреждение слуха является инвалидностью, преодоление последствий которой требует больших усилий со стороны неслышащих. Это не только умственное усилие, как постоянная готовность к различению и идентификации постоянно изменяющихся общественных ситуаций в разных условиях, но также физическое усилие, связанное с вообще более низкой моторной и физической способностью ребенка, что вызвано уменьшенной, например, способностью легких, связанной с

ограниченным пользованием языком. Поэтому нельзя недооценивать значения спорта и туризма в развитии людей с нарушениями органов слуха. За общим повышением физических возможностей естественно следует повышение общего уровня возможностей психологических.

Активность в культурной и просветительской деятельности – это прежде всего участие в различных клубных занятиях, любительских коллективах, пластических, танцевальных, читательских и коллективах любителей кино. Примером больших художественных достижений может быть, например, пантомима глухих, среди которых каждый говорит различным, свойственным только ему языком. Это может компенсировать многим неслышащим недостаток реального мира, перенести их в действительность счастливых иллюзий, благодаря чему формируется убеждение, что и человек с дисфункцией слуха может выразить собственное отношение к миру. Культурная активность глухих в клубах, домах культуры, кружках по интересам должна служить углублению и дополнению приобретенных ими знаний и умений, а также развивать и повышать их уровень адаптации к жизни в обществе здоровых людей.

А.М. Саранов,
доктор педагогических наук, профессор,
Волгоградский государственный
педагогический университет
(Россия)

Инновационный процесс как фактор модернизации системы дополнительного образования детей

Историко-педагогический анализ показывает, что термин модернизация неоднократно использовался в сфере российского образования и в последние десятилетия XX в. он приобрел богатое социально-философское содержание. Им принято обозначать особый способ общественного прогресса, который отличается не самопроизвольным, а целенаправленным, управляемым характером. В научной литературе отмечается, что "Модернизация страны опирается на модернизацию образования, на его содержательное и

структурное обновление. Необходимо сделать все возможное для ресурсной обеспеченности образовательной сферы. Однако ресурсы должны направляться не на консервацию системы, а на ее эффективное обновление. Консервировать даже то, что когда-то было лучшим в мире, - значит заведомо гарантировать отставание. Российская система образования должна перейти из режима выживания в режим развития"(1). Следовательно, система образования в условиях сегодняшнего дня должна функционировать в режиме развития, самодвижения, саморазвития. В концепции модернизации образования предлагается ряд мер по ее переводу в режим развития.

Во-первых, адаптация системы образования к изменившимся социально-экономическим и государственно-политическим условиям развития России.

Во-вторых, освоение опыта модернизации образовательной сферы, накопленного более продвинутыми странами мира. Однако это вовсе не означает, что модернизация предполагает подражательность. В число ее ценностей входят культурная самобытность, бережное отношение к оправдавшим себя традициям, отказ от единообразия, вариативность подходов к решению однотипных проблем.

Модернизировать (фран. современный) – делать современным, изменять в соответствии с современным техническим уровнем, требованиями, вкусами, вводя разнообразные усовершенствования. В науке отмечается, что понятие "модернизация" взаимосвязано с рядом понятий, таких как "реформа", «развитие», «инновация». Проведем их сравнительный анализ. Понятие реформы (от французского réforme; латин. reformo – преобразование) в общефилософском плане означает процесс изменения, переустройства определенных аспектов общественного бытия. Этому процессу присуще не уничтожение основ существующей социальной действительности, а её качественное преобразование. В этом аспекте реформы следует отличать от модернизации, или видоизменения, представляющих собой процесс эволюционного, и потому более упорядоченного и закономерного развития, в то время как реформация – это процесс по большей части скачкообразный, революционный, означающий кардинальную смену векторов самого процесса развития.

Следовательно, источник реформационных изменений находится вне системы, в то время как модернизация движима инновационными процессами, протекающими внутри самой системы. Следовательно,

модернизация - это процесс, метод и одновременно общее направление изменений, т.е. ее отличительной чертой является процессуальный характер. В этом аспекте модернизация является артефактом, представляет собой человеческий замысел, а значит, обязательно предусматривает конкретную цель и план действий по ее достижению. В этом смысле, модернизация, как научное понятие, относится к новой философии образования, которая определяет его новые цели и новые ценности, вводит в контекст всеобъемлющих модернизационных процессов, протекающих ныне в России, — в ее экономике, культуре и социальной сфере.

Концепция модернизации образования, принятая Правительством РФ, определяет приоритетные задачи: первая — это качество образования, вторая – общедоступность образования, третья – эффективность образования.

Общенаучные основания понятия модернизация определяют и метод, который может быть использован для решения проблем образования. Этот метод – педагогический эксперимент (от лат. experimentum — проба, опыт). Основываясь на вышеприведенных определениях, мы под опытно-экспериментальной работой понимаем форму организации и практической реализации инновационной деятельности педагога в развивающемся учреждении дополнительного образования, направленной на поиск качественно новых и эффективных путей целенаправленного конструирования целостного учебно-воспитательного процесса, с целью формирования нового качества образования, его общедоступности и эффективности.

С этих позиций модернизация системы дополнительного образования возможна на основе единства изменений в институциональной сфере образования, которое должно целенаправленно осуществлять государство через систему нормативно-правовых актов и сущностной модернизации. Последняя достигается за счет инновационных поисков целевых, содержательных и процессуальных ее характеристик с ориентацией их на гуманистическую парадигму образования, т. е. прежде всего, на поиск новых концептуальных основ. В этом двустороннем процессе роль механизма модернизации выполняют инновационные процессы, в которых проявляется саморазвитие образовательных систем. Под их влиянием изменяются не только отдельные ее компоненты — цели, содержание, методы и технологии обучения, но, прежде всего, сущностная, концептуальная основа.

Механизм модернизации требует нового типа педагогического мышления, новых способов преобразования действительности. Это новый класс задач, встающих перед педагогической практикой. Для их решения, подчеркивают исследователи, необходима практикоориентированная методология, дающая в руки учителю средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образовательной деятельности (Е. В. Бондаревская, А.П. Тряпицына и др.).

Понятие новшество характеризует содержательную сторону инновационной педагогической деятельности (новые цели, средства, методы, формы и т.д.), а через понятие инновация раскрывается процесс их реализации в педагогической практике. Однако наличие разработанных новых педагогических идей и технологий - это лишь условие обновления, развития системы дополнительного образования. Они могут играть конструктивную роль в процессе ее модернизации, в том случае если будут использованы, востребованы в практике, а для этого необходима организация инновационной, поисковой, опытно-экспериментальной педагогической деятельности, которая составляют движущую силу развития инновационной педагогической практики. В педагогической науке этот процесс интерпретируется как инновационная деятельность педагога, направленная на создание нового вида практики, развивающейся на основе научно-обоснованных педагогических идей и технологий.

В качестве основного механизма развития инновационной практики, отмечает В.В. Давыдов, выступает процесс ее проектирования, который является особым и своеобразным видом творческой деятельности, тесно связанный с научным исследованием, с прогнозированием, планированием, моделированием, программированием, социальным управлением. Научная мысль подчеркивает, что фактически модернизация осуществляется через различного рода проекты, которые должны быть научно обоснованы. Проектирование в социальной сфере предполагает целенаправленное создание новых, но целесообразных форм деятельности, сознания и мышления людей — вначале с помощью опережающих представлений, а затем путем реализации соответствующего проекта. При таком подходе приходится не просто описывать то, что уже появилось в реальности, но создавать на основе теоретического видения то, что до осуществления

проектной работы не существовало. Намечаемое целевое преобразование практики может быть представлено исключительно как замысел, как идеальное.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что процесс модернизации в системе дополнительного образования должен основываться на педагогической деятельности по проектированию и реализации инновационной образовательной системы, в которой отражаются новые философско-психолого-педагогические подходы к пониманию личности ребенка, его обучению, воспитанию и развитию. Такая система, в отличие от традиционной, ориентирует педагогов на поиск новых целей, содержания, методов, формы организации жизни и деятельности ребенка и педагогов, управления и самоуправления, взаимодействия с родителями обучающихся и социальной средой.

В результате возникает инновационная деятельность педагогов, в процессе которой они не только «совершенствуют», «оптимизируют» отдельные компоненты учебно-воспитательного процесса, но за счет привлечения новых теоретических идей, научно-педагогических методов первоначально моделируют, а затем преобразуют учреждение дополнительного образования в качественно иное состояние – инновационную образовательную систему. Следовательно, педагог-экспериментатор тем самым не только обучает и воспитывает, т.е. выполняет практическую функцию, но на основе новых научных идей разрабатывает свои авторские технологии, методики и приемы педагогической деятельности, тем самым модернизирует учебно-воспитательный процесс.

Наши исследования показывают, что в педагогической практике процедура теоретического обоснования процесса модернизации учебно-воспитательного процесса учреждений дополнительного образования детей, начинается с разработки его проекта, который описывается в виде комплексно-целевой программы его развития.

Первый шаг в её разработке заключается в проектировании прогностической модели. Процесс модернизации, на уровне разработки прогностической модели учреждения дополнительного образования в целом, должен начинаться с методологического обоснования, прежде всего, концепции, или миссии учреждения, под которой понимается система

теоретико-методологических идей и принципов, на которые будет ориентироваться педагогический коллектив при конструировании инновационной модели своего учреждения, его стратегической цели развития.

В инновационной модели учреждения дополнительного образования в целом, прогнозируется вероятностное состояние как целостной системы, которое описывается в виде проекта опытно-экспериментальной работы по модернизации учебно-воспитательного процесса в целом. Особое внимание следует обратить на формирование категориального аппарата концепции развития учреждения дополнительного образования. В связи с этим встает проблема концептуализации, или ориентации на ту или иную педагогическую парадигму («знаниевую», личностно развивающую, культурологическую и т. д.), в которых и отражается системно-функциональная организация учреждения дополнительного образования.

Важным аспектом и условием успешного управления процессом модернизации является разработка на основе компетентностного подхода нового понятийно-терминологического аппарата, позволяющего описывать педагогическую реальность на разных уровнях и находить решения по её преобразованию. Правительственная стратегия модернизации образования, предлагая в основу обновленного содержания общего образования положить «ключевые компетентности». В документе подчеркивается, что их разработка наиболее срочная и основополагающая задача качественной модернизации общего образования, на основе которых будут создаваться соответствующие образовательные стандарты нового поколения.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия - ибо комптентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую состаляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология итерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в третьих, ключевая компетентность обладает интегративной прирдой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.).

В российской педагогической науке проблема ключевых компетентностей только начинает разрабатываться. Педагогам развивающейся школы важно осознать, что компетенции формируются в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник.

В структуру ключевых компетентностей, исследователи включают:

- - компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- - компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- -компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность.

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий).

Все ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки:

- ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать

различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях.

- ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.
- ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.
- ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Существенно, что все компетентности требуют различных типов действия: - действовать автономно и рефлексивно; - использовать различные средства интерактивно; - входить в социально-гетерогенные группы и функционировать в них.

Как будет происходить формирование ключевых компетенций в процессе усвоение предмета, в какой тематической последовательности, какими способами, с какой степенью интеграции, обобщенности содержания — дело образовательного учреждения и самого педагога. Все вышеизложенное позволяет нам говорить о том, что управление процессом программно модернизации должно быть сосредоточено вокруг проблемы ОЭР по разработке собственных, авторских программ на основе ключевых компетенций.

Вторая процедура методологического обоснования процесса модернизации предполагает вычленение целей в качестве структурообразующего элемента этого процесса. Первоначально создается образ-цель как социальная норма, как результат развития, что предполагает прогнозирование ее конечного результата. В концепции модернизации в качестве главного результата образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную

ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. Важными целями образования должны стать:

- развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации;
- умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства);
- готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;
- толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Третья процедура направлена на выявление исходного состояния жизнедеятельности школы как инновационной системы при переходе от одного состояния развития в другое. Здесь важно не только вычленить проблемы и противоречия в развитии образовательной системы, но и увидеть то положительное, конструктивное в системе, что может выступать основой преемственности старого и нового как источник ее саморазвития. Преемственность выступает той внутренней основой, которая обусловливает интегральность, целостность и направленность процесса развития как некоторой совокупности изменений. Эта процедура предполагает разработку критериального аппарата и измерителей состояния развития учреждения дополнительного образования, подлежащей инновационным преобразованиям. Существенное значение для установления состояния образовательной системы имеют стандарты. Сравнение с ними позволяет педагогическим экспертам выявить потребность в нововведениях. Без получения объективных результатов оценки жизнедеятельности учреждения дополнительного образования в целом инновационный поиск осуществлять нецелесообразно, т. к. отдельное изучение развития ее элементов не дает целостную характеристику проблем, требующих модернизации. Эта процедура накладывает и запрет на инновационную деятельность. Нельзя разрушать, заменять то, что продуктивно, что соответствует интересам детей и их благополучию, что отвечает интересам общества и каждого гражданина. Следовательно, новое качество образовательная система приобретет лишь в

том случае, если будет идти процесс сохранения конструктивных моментов традиционной системы. В связи с этим разработчикам важно понимать основные условия достижения новых целей образования. В концепции модернизации подчеркивается, что для их достижения необходимо создание следующих принципиальных условий: 1) разгрузка учебного материала; 2) вариативность и личностная направленность системы общего образования; 3) развивающая направленность и возрастная адекватность образования.

Как подчеркивается в Стратегии - и это подтверждает мировой опыт, - важнейшим условием достижения указанных целей является усиление личностной направленности образования: необходимо обеспечить активность школьника в образовательном процессе, а для этого - увеличить возможности выбора у ученика и формирование обобщенных способностей выбора.

В Стратегии модернизации образования, в частности, подчеркивается необходимость изменения методов и технологий обучения, повышения веса тех из них, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют самостоятельную работу учащихся, формируют опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, опыт самоорганизации и становление структур ценностных ориентации.

Развивающее образование - это такой тип образования, который не просто имеет развивающий эффект (это может оказаться справедливым для любого типа образования), но, будучи индивидуально ориентированным на каждого ребенка, ставит основной своей целью его развитие, реальное продвижение. В системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных целей, сколько средств в процессе развития ребенка.

В связи с этим особую значимость приобретает принцип самоценности каждого возраста, который может быть раскрыт посредством двоякого требования к содержанию и методам образования: а) обеспечения полноты реализации возможностей ребенка определенного возраста; б) опоры на достижения предыдущего этапа развития.

Таковы основные условия достижения новых целей образования, определенные концепцией модернизации.

Четвертая процедура — обоснование логики проектирования этапов процесса модернизации. Она предполагает, что субъекты этого процесса уже

имеют основу в виде научно обоснованной концепции, что проведена декомпозиция цели на «древо задач» и необходимо разработать логику его развертывания во времени и технологию их реализации. Разные авторы предлагают различные варианты логики проектирования социальных систем.

В волгоградской научной школе разработана и апробирована следующая логика проектирования процесса модернизации, под которой понимается определенная последовательность теоретических, опытных и экспериментальных действий, направленных на:

а) разработку замысла эксперимента;

б) выдвижение гипотетических предположений о целевых, содержательных и процессуальных характеристик учебно-воспитательного процесса;

в) составление плана ОЭР;

г) отбор системы диагностических методик;

д) разработку научно-методического обеспечения эксперимента (планов занятий, внеклассных мероприятий, дидактического материала, технических средств, способов фиксации экспериментальных фактов и др.);

е) проведение эксперимента;

ж) мониторинга - непрерывного наблюдения, самоконтроля за ходом эксперимента, с целью отслеживания его результативности;

з) теоретическое осмысление полученных результатов, их рефлексия (обобщение проведенных уроков, внеучебной деятельности учащихся, приемов и методов обучения и воспитания и др., работа над выводами, описание хода эксперимента).

Пятая процедура — построение алгоритма исполнения и отслеживания (мониторинга) разработанного проекта процесса модернизации в практике. В массовой практике эта проблема решается через процесс внедрения нового в педагогическую деятельность и по праву считается одной из сложнейших в управлении инновационными процессами. В нашем понимании алгоритм исполнения — это включение педагогического коллектива образовательного учреждения в инновационную деятельность, и он должен быть управляемым процессом. Этот процесс осуществляется на основе эксперимента как органической части движения замысла к реальности. Процесс исполнения осуществляется на индивидуально-личностном уровне, что требует строгой персонализации задачи. В результате должно быть ясно, кто за что отвечает,

какими средствами их следует обеспечить, кому принадлежит функция контроля и корректировки хода преобразований, с кого следует спросить за неудачи.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что только соблюдение всех процедур, описанных выше, обеспечивает научное проектирование инновационного процесса, как основы модернизации образовательной системы Реализация методологических процедур в практике выступает в качестве условий, обеспечивающих процесс модернизации системы дополнительного образования, ее переход от состояния функционирования в качественно иное — саморазвития.

При проектировании процесса модернизации необходимо предусмотреть возможное противодействие, негативные последствия и меры по их устранению, перспективы развития новшества, востребованности его результатов педагогическим сообществом.

Несомненно, что в процессе модернизации будут возникать определенные трудности: психологические, теоретико-методологические, управленческие, материально-технические и другие. Однако все они преодолимы в том случае, если у большинства педагогического коллектива есть стремление к новому, преодолена инерция и приверженность к устоявшимся стереотипам в педагогическом мышлении.

Однако здесь важно обратить внимание на то, что модернизация в системе образования это новый класс задач, встающих перед педагогической практикой, которая требует и иных подходов к проблеме управления.

Сформулируем основные принципы рефлексивного управления:

1) гуманизм, ориентация на личностно – развивающую образовательную парадигму;

2) демократизм, что предполагает активное, свободное и заинтересованное участие членов педагогического коллектива в поиске, обсуждении, разработке, принятии управленческих решений и их реализации;

3) информированность членов педколлектива о ходе инновационного процесса, доступность информации;

4) приоритет интересов ребенка как равноправного субъекта инновационного процесса;

5) учет интересов всего коллектива и каждого педагога в отдельности, гармоническое состояние интересов детей и педагогов;

6) принцип системности и последовательности управленческих решений;

7) принцип выделения основного звена для каждого этапа развития инновационного процесса;

8) принцип открытости влияния внешней среды, установления отношений заинтересованного взаимодействия с внешними организациями;

9) развитие внутренней и внешней мотивации инновационной деятельности у педколлектива.

Данные принципы являются основой для формирования инновационных способов и приемов управления процессом модернизации в системе дополнительного образования детей.

В заключение хотелось бы отметить, что исторический опыт свидетельствует о том, что общая методология исследования модернизированного общества такая: ни одно общество не является не целиком модернизированным, ни целиком традиционным. Во всех обществах есть индивиды, которые действуют по соображениям модернистского типа и есть такие индивиды, которые действуют в соответствии с мотивами традиционного типа. Более того, один и тот же индивид в своих многочисленных общественных отношениях может вести себя на основе мотивов разного типа. Точно также все образовательные системы являются смешанными системами, т.е. не существует полностью модернизированных систем как целиком рациональных, а также не существует полностью традиционных образовательных систем. Они отличаются друг от друга по относительному преобладанию одной из двух составляющих и по типу смешения этих двух составляющих.

Список использованной литературы

1. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под редакцией А. А. Пинского, координатора Экспертно-аналитического центра по обновлению общего образования. - М.:000 «Мир книги», 2001, - 95 с.
2. Саранов А.М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе. – Волгоград: Перемена, 1999. – 228 с.

3. Технология организации опытно-экспериментальной работы в развивающейся школе/Под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 79 с.

Йорг В. Цигеншпек
доктор философии,
профессор педагогической психологии
университета г. Люнебурга
(Германия)

Оценки и аттестаты в школе:

современное состояние и перспективы

При разработке концепций планируемых реформ специалистами внимательно изучается мировой педагогический опыт, передовые зарубежные достижения. Например, сторонники двенадцатилетней школы, Единого государственного экзамена приводят в качестве аргументов соответствующую практику других государств, где эти компоненты образовательной системы действуют давно и слаженно. На наш взгляд, в данном случае необходимо соблюдать меру и осторожность. Ни абсолютная идеализация и слепое копирование иностранного опыта, ни безоговорочный отказ от его признания не являются рациональным подходом к решению назревших проблем. Только изучение того, какие результаты дает зарубежный опыт, будучи перенесенным на российскую почву, может дать обоснованное и корректное заключение о его пригодности. Целесообразность использования того или иного элемента выясняется путем сопоставительного анализа исходных систем. Результаты этого сопоставления могут рассматриваться как вариант модернизации как германской, так и российской системы оценки успеваемости школьников.

Возникает вопрос: как решать обозначенную проблему? Мы считаем, что проблему необходимо решать на основе положений сравнительной педагогики, в основании которых лежит ценностный подход как общенаучный метод познания социальных явлений и процессов. Данный подход изначально основывался на диалоге культур, ибо лишь в условиях

отличия культур друг от друга, можно понять смысл другой культуры. При этом подходе необходимо учитывать, что именно в познании не пересекающей части, в области несовпадения, а возможно, и противоречия, содержится новое знание. Именно поэтому изучение генезиса системы педагогической диагностики должно быть направлено на выявление методом компаративистики ее своеобразия и развития на различных уровнях анализа ее сущности, поскольку ее характеристики - переменные, они историчны, т.е. находятся в постоянном движении и изменении. Это позволит рассмотреть и оценить философские, психологические и педагогические взгляды ученых, как Германии, так и России и других стран на сущность педагогической диагностики.

Модернизация образования, происходящая в современных условиях, предусматривает замену ряда устаревших элементов образовательной системы принципиально новыми подходами к организации педагогического процесса. Не последнюю роль в этом играет правильное понимание таких извечных категорий педагогики, как «успеваемость учащихся», «диагностика успеваемости», «оценки и отметки», «аттестаты успеваемости», аттестаты зрелости».

Пока есть школы, любой процесс обучения и усвоения предметов сопровождают направленные на определенные цели намерения, представленные, например, закрепленными в учебных планах педагогическими принципами и содержанием, определяемыми специальностью, годом обучения и т.п. Учителя пытаются быть справедливыми с учащимися путем постоянного наблюдения, внимательного проникновения в их внутренний мир, бережного комментирования и критического оценивания их знаний и способностей. Одновременно нужно чутко учитывать и осторожно соотносить задачи государства, интересы родителей и субъективное восприятие детей и подростков.

Во-первых, в настоящее время большое значение приобретает дискуссия о педагогическом понятии «успеваемость»: все-таки противоположные установки «по требованиям к успеваемости в школе» и различные более новые исследования по выставлению оценок показывают, что структура школьной системы не так уж основательно изменилась. Отсюда следует: педагогическая проблема успеваемости в школе нуждается в исследовании в современных условиях.

Во-вторых, понятие «школьного аттестата» не получает в педагогической печати в большинстве случаев никакого объяснения или же очень поверхностное. Аттестаты с цифрами имеют значительные и этически сомнительные побочные эффекты. Большое значение оценок и аттестатов часто является причиной сплошного обмана и сильно влияет на духовную жизнь и волевую сферу учащихся.

В-третьих, отношения между учителями и учащимися страдают, когда из-за оценок возникает «постоянное настроение борьбы» и классный журнал становится важной частью негибкой «педагогики наказания».

В-четвертых, оценки и аттестаты трудно расшифровать в качестве источника информации родителям, результатом чего являются многочисленные недоразумения, ошибочная информация и интерпретация: между (субъективной) позицией ожидания родителей по отношению к школе и (объективирующей) оценкой учебного процесса со стороны учителей.

В-пятых, существуют обстоятельства, связанные с сомнительностью выставления оценок, которые решаются только через «рациональный анализ», тесно связанное с практикой исследование и его претворение в жизнь в подготовке и переподготовке учителей.

Несмотря на эту длящуюся десятилетиями критику, в Европе и не только в ней день за днем в школах выносятся «приговоры»: по поводу поведения учащихся, по поводу уровня успеваемости по различным предметам, по поводу классных работ, тестов, любых результатов работы. Похвала и порицание при этом постоянно расположены очень близко друг к другу; устные и письменные комментарии имеют целью помочь, побудить, мотивировать и продвигать, но могут также сбивать с толку, критиковать, наказывать, иметь силу дисциплинарного взыскания, унижать. Оценка и аттестат не имеют исходно собственной ценности, они скорее средства педагогического процесса, отражающего социальную его направленность.

Актуальность исследования выражается в нерешенности круга проблем, связанных с поиском наиболее эффективных приемов контроля, оценки и учета успеваемости учащихся. При этом отдельные вопросы педагогического контроля освещались в советской (российской) и немецкой научной литературе.

Из наиболее фундаментальных ранних работ по проблемам контроля и оценки знаний следует назвать труды Е.И. Перовского. В них детально

рассматриваются ключевые элементы традиционной отечественной модели дидактического контроля, такие как устная проверка знаний и проведение экзамена. Особо следует обратить внимание, что описанные полвека назад Е.И. Перовским принципы контроля до сих пор являются стержневыми, что, с одной стороны, свидетельствует о надежности советской (российской) контрольно-оценочной практики, а с другой – о многочисленных накопившихся в ней архаизмах, не отвечающих условиям современности и потребностям общества.

В 1970-е годы в советской педагогике наблюдается повышение интереса к проблемам педагогического контроля, вследствие чего выходят в свет работы И.Я. Лернера, В.М. Полонского, Л.Ю. Гордина и др. Всех их объединяет критический настрой в отношении официальной пятибалльной шкалы отметок и попытки предложить собственные решения этого вопроса. Примечательно, что именно в это время намечается обращение к тестам как к наиболее эффективному инструменту проверки знаний.

Заслуживает внимания книга американского ученого Дж. Равена «Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы». Им разработана новая концептуальная схема измерения системы качеств и способностей, входящих в состав индивидуальности школьника.

Крупнейшим трудом по интересующему нас вопросу явилась изданная в 1984 г. монография Ш.А. Амонашвили. Фундаментальность этой работы объясняется тем, что автор рассмотрел все основные аспекты заявленной проблемы, увязал друг с другом образовательную и воспитательную функции оценки, указал достоинства и недостатки существующей системы, предложил свои, во многом по тем временам революционные идеи модернизации оценочного компонента педагогического процесса. Но успеваемость, ее оценка и отражение в аттестате – это понятия не только педагогические, они несут большое социальное (государственное) значение. Поэтому то, что можно сделать в пределах одного класса, не всегда удается сделать в государственном масштабе. Ш.А. Амонашвили смог решить педагогический аспект проблемы, но в пределах одного школьного класса, в пределах начальной школы. Однако, опыт Ш.А. Амонашвили не получил общегосударственного распространения в России из-за невозможности игнорирования социальной функции школьной успеваемости, ее оценок и аттестатов.

С конца 1980-х годов XX в. и на протяжении последнего десятилетия количество издаваемой по проблемам педагогического контроля литературы резко увеличилось. Сильно обновилась и ее содержательная часть – вместо описательного характера, присущего изданиям советского периода, она приобретает характер экспериментально-инновационный. Более внимательно стал изучаться зарубежный опыт. Освещению новейших достижений зарубежной (в основном европейской и североамериканской) педагогики уделено внимание в работах М.Н. Кларина. Современному положению дидактического контроля, как в российских школах, так и за границей, посвящена книга Г.Ю. Ксензовой. Из немецких ученых следует отметить труд К. Ингенкампа «Педагогическая диагностика», в котором достаточно подробно описаны концепция и технология контроля и оценки знаний учащихся. Также вызывает интерес объемное и многогранное исследование В. Бартона, посвященное принципам обучения, основанным на измерении роста знаний обучаемого, и работа Рудольфа Вейса (Rudolf Weiss) об измерительном компоненте в развитии образования.

Итак, область дидактического контроля имеет свою достаточно широкую базу исследований. Вместе с тем, далеко не все аспекты этой области изучены, тем более что из года в год увеличивается число педагогических инноваций, в том числе и в сфере проверки и оценки знаний учащихся. Отметим, что имеющаяся научная педагогическая литература по аналогичным вопросам создана в основном на материале высшей школы, в изучении учебного процесса в общеобразовательной школе эта проблема освещена недостаточно.

В России, как и в Германии, имеется собственная модель дидактического контроля, сложившаяся на протяжении столетий и имеющая множество сильных сторон, благодаря чему она востребована и в наши дни. Однако накопление опыта и постоянно изменяющиеся условия жизни общества приводят к тому, что отдельные ее элементы устаревают, теряют свои изначальные функции и уже не отвечают требованиям времени. Так, по данным многочисленных опросов представителей педагогической общественности, явным архаизмом выглядит используемая в российском образовании пятибалльная шкала отметок, не позволяющая точно и индивидуально дифференцировать учащихся по уровням их знаний и требующая срочной замены; не соответствует задачам дидактического

контроля ряд аналогичных компонентов в Германии. Такое *противоречи**е**,* вызванное естественным ходом развития педагогической теории и практики, на сегодняшний день проявляется в использовании потерявших эффективность методов проверки, оценки и учета успеваемости учащихся при потребности общества в объективной, индивидуализированной и технологичной системе дидактического контроля, и приводит к значительному расхождению между существующей практикой контроля и оценки знаний и качеством обучения. Исследование перспектив преодоления данного противоречия путем сочетания позитивных элементов существующих систем дидактического контроля в рамках сравнительной педагогики составляет содержательную часть нашей работы.

Историко-педагогический анализ проблемы исследования показал, что становление образования сопровождалось поисками оценивания школьной успеваемости и поведения. Разнобой в выборе шкалы оценок можно объяснить тем, что вначале не были разведены понятия «учение» и «воспитание». Поэтому в одних шкалах преимущество в оценивании отдавалось поведению (нравственным качествам), в других – обучению. Но совместить оценивание успехов в обучении и нравственную воспитанность оказалось невозможным.

В педагогике различают оценку и отметку. Отметка есть количественный результат оценивания. Отметка играет большую роль в оценивании знаний, умений и навыков. Но ее значение в оценивании уровня развития основных сфер психики невелико, так как здесь необходимо применение качественного анализа. Но эта трудность далеко не означает, что в педагогическом процессе оценивание школьника нужно сводить только к отметке знаний. Необходимо вести постоянно мониторинг развития индивидуальности школьника в целом и каждой сферы в отдельности.

В исследовании установлено, что оценивание не является только педагогическим понятием, функцию шкалирования оценок берет на себя государство. От него зависит выбор шкалы оценивания, практические же работники могут только совершенствовать сам процесс оценивания в соответствии с заданной государством шкалой.

В ходе огосударствления школьного дела утверждается во все возрастающих масштабах принцип успеваемости, и понятие аттестата изменяется – он становится официальным документом. Это породило новые проблемы: какая успеваемость должна оцениваться? Оценка каких предметов должна выставляться в аттестате?

Какая должна быть шкала оценивания? Какова позиция государства в оценивании школьной успеваемости?

Государственные органы Германии пытались принять для всех регионов единую шкалу оценки школьной успеваемости. Положительным моментом здесь является то, что оценки интерпретируются с единых позиций.

Современная отечественная модель контроля и оценки знаний учащихся в России, называемая традиционной, складывалась на основе германской модели на протяжении двух столетий и на сегодняшний день представляет вполне законченную систему, со своими достоинствами и недостатками. Впрочем, эта модель никогда не претендовала на безгрешность, всегда подвергалась критике, однако благодаря своей простоте и универсальности достигла максимального распространения в российской школе. В итоге она стала определенным эталоном измерения знаний, и большинство предлагаемых идей не порывают с ней окончательно, а стремятся корректировать ее недостатки и подчеркнуть положительный эффект. Эта модель стала, в определенном смысле, частью государственной системы, поскольку построенные на ее основе показатели (результаты экзаменов, аттестат зрелости и т.д.) в немалой степени влияют на судьбу гражданина, на его взаимодействие с обществом и государством.

Можно выделить следующие основные составляющие традиционной российской системы контроля и оценки знаний:

жесткие формальные рамки, установленные государством. Проверка и оценка знаний учащихся, будучи неотъемлемой частью всей учебной работы, имеет важное государственное и педагогическое значение;

государственное значение контроля за успеваемостью выражается в том, что он отражает состояние дела в области образования, помогает своевременно корректировать деятельность отдельных его звеньев с тем, чтобы постоянно совершенствовать учебно-воспитательный процесс и тем самым обеспечить развитие системы образования в целом. По большому счету, существует государственный стандарт на контроль и оценку успеваемости ученика, соблюдать который обязаны все школы. Этот стандарт позволяет унифицировать требования, предъявляемые к знаниям ученика, и обеспечить преемственность средней и высшей школы;

официальная пятибалльная шкала отметок, стандартизирующая уровень знаний, показанный учеником. Впрочем, на практике эта шкала не используется, вместо нее действуют как минимум две другие: 10 – 12-балльная шкала отметок при текущем контроле (5, 4, 3, 2 с «плюсами» и «минусами») и четырехбалльная

при итоговом (5, 4, 3, 2). Шкала отметок, точнее, ее излишняя простота – самое слабое место в российской системе контроля и оценки знаний;

упрощенный учет знаний ученика, сводящийся в основном к фиксации полученных им отметок, как при текущем, так и итоговом контроле; как правило, зафиксированные показатели должным образом не обрабатываются, и выводы из них не делают ни ученик, ни учитель, ни администрация школы;

Необходимо отметить, что многие выше изложенные положения были апробированы и экспериментально проверены в ряде исследований, не затрагивающих в целом систему образования страны. Поэтому представляет огромный интерес изучение опыта Республики Беларусь по переходу школ на новую концепцию оценивания и десятибалльную шкалу.

В Белоруссии школы в начале XXI в. переходят на десяти балльную шкалу оценивания школьной успеваемости. Положительным моментом такого реформирования является то, что оно носит не формальный характер, а новая шкала оценивания имеет в своей основе научные подходы и прогрессивные идеи. Главные из них: 1) попытка дифференциации учащихся в соответствии с достигнутым ими уровнем обученности; 2) попытка разработать критерии оценки, отражающей уровень развития основных сфер индивидуальности учащегося (интеллектуальная, мотивационная и др.); 3) реализация общепедагогических принципов гуманизации и демократизации; 4) осуществление единого государственного подхода к контрольно-оценочной деятельности школы.

Можно констатировать: во многих странах по сегодняшний день цифра сохранилась как средство оценивания и составления аттестатов. Правда, везде было достаточно критических голосов, которые указывали на недостатки системы оценивания, покоящейся на цифрах. Правда, как мы еще сможем увидеть, чем больше пробивают себе дорогу педагогические и психологические познания, тем сомнительней представляется такое сжатое оценивание ученика и его школьной успеваемости в математически самой скудной форме.

Нами выделены следующие функции оценок и школьных аттестатов: 1) функции ориентации и информирования, 2) педагогическая функция и 2) функция отбора, ранжирования и создания возможностей для будущего.

Конкретизируя возможности и границы **функции ориентации**, мы выделяем:

1) значения оценки для учеников: оценка в мышлении учащегося играет большую роль, с течением времени в школьной жизни она подвергается переоценке, вызванной развитием личности учащегося;

2) значения оценки для родителей: отметки и аттестаты носят для родителей субъективное значение. Все же отметка сама по себе является

недифференцированным высказыванием, которое нуждается в комментариях учителя, а также в указаниях педагога на возможную помощь родителей в обучении;

3) значения оценки для учителя: наблюдается высокая доля субъективизма учителя в оценивании успехов школьников. Для его устранения в педагогике разработаны методы анализа педагогической деятельности, которые позволяют оперативно судить о будущих ее результатах, связанных с формированием знаний и умений учащихся и их индивидуальных качеств. При этом анализируется именно формирующая деятельность педагога, а не ее результаты, которые обнаруживаются намного позднее. Педагогический консилиум, наоборот, в большей степени отражает не процесс формирования личности, а его результаты. Он дает объективную характеристику развития личности учащихся. Данные педагогического консилиума позволяет координировать действия педагогов, работающих с конкретной учебной группой.

Педагогическая функция оценок и аттестатов заключается в том, что они в большинстве случаев влияют на эмоциональную сферу (настроение, тревожность, самооценка ученика и др.); на мотивационную сферу (познавательный интерес, отношение к предмету, мотивы достижения и др.). Это значит, что адекватная оценка учителем школьной успеваемости, может быть условием развития индивидуальности учащихся, основных ее сфер (эмоциональная, волевая, мотивационная и др.).

Среди многочисленных функций, которые должны иметь оценки и аттестаты (контрольная, избирательная, привлекающая, ориентирующая, оценивающая и информационная), самой главной нужно считать педагогическую: успеваемость только тогда превращается в категорию, с помощью которой можно делать заключения о дальнейших педагогических действиях, когда мы ее понимаем, как выражение индивидуальных способностей, и учитываем при этом диалектику объективных требований к успеваемости и индивидуальных возможностей и готовности ученика.

Служебные функции отметок и аттестата нацелены на конкретные данности. Эти функции сегодня определяются государством, раньше – государством и церковью. Поэтому, школьные отметки и аттестат всегда находились на службе общества и государства. Новые требования к качеству образования привели не столько к поиску и апробированию подходящих вспомогательных средств, сколько к приобретению отметкой новой функции. Итак, выясняется, что противоречивые тенденции в механизме школьных отметок трудно сгладить. Очевидно также, что их педагогическое содержание зачастую теряется.

Поэтому можно сказать, что школьный аттестат изначально был задуман не как школьное вспомогательное средство. Он помогал бюрократическому обществу на основе принципа успеваемости осуществлять отбор необходимых ему людей. Аттестат был навязан школе обществом. В широком смысле аттестат был введен государством, в узком – иерархической системой образования. Система оценок и выпускных экзаменов служат в первую очередь интересам правящих кругов и являются исторически обусловленными. Как же иначе могли бы предприятия, торговая и промышленная сферы, ведомства обеспечивать себя квалифицированными специалистами, не имея данных об их уровне компетенции.

До сих пор школьная система не избавилась от выборочной функции. Если с отметками и аттестатами связаны подобные ожидания со стороны родителей и учеников, если от них будут зависеть получение допуска к дальнейшему обучению, выдача стипендий, социальный подъем, повышение статуса и, как следствие, повышение материального благосостояния, то, очевидно, что важна не только их педагогическая функция, но и тесная их связь с юридической и социально-политической сферами, которые во многом определяют его роль.

Наряду с выборочной функцией аттестата заявляет о себе его правовая функция. С правовой точки зрения, аттестат является письменным документом, свидетельствующим об успеваемости учащегося. Он выполняет данную функцию в течение всего времени обучения вплоть до вступления в профессиональную деятельность. Благодаря этому, аттестат носит особый правовой характер официального документа, так как он выдается официальным учреждением и выступает в чью либо пользу или наоборот.

Мы сложили свой **подход** к пониманию школьной успеваемости и условий, влияющих на объективность педагогической диагностики.

Понятие успеваемость („Leistung“) сравнительно поздно вошло в педагогические дискуссии. Успеваемость, которая учитывает образовательную биографию ребенка, весь его учебный путь, ориентирована на процесс, а не на результат. Также необходимо рассматривать индивидуальную успеваемость ученика, учитывая контекст его социальных отношений в группе, классе. Представляются ясными следующие моменты:

необходимо учитывать социокультурную биографию ребенка, так как успеваемость и ее формирование, ее роль в жизни учеников, обладающих различными социокультурными характеристиками, зависят от различных факторов;

школьная успеваемость должна пониматься так направленный процесс раскрытия способностей;

успеваемость не может быть выражена лишь количественными, числовыми показателями, качественные и субъективные ее характеристики имеют, порой, решающее значение;

объективная сторона успеваемости зависит от субъекта, такие же характеристики как критическая способность к суждениям, фантазия не могут быть выражены в каким-либо объективном числовом эквиваленте;

ориентированная на достижение «высокой успеваемости» школа, обладающая такими признаками, как нормирование требований к образованию, возникновение различных систем оценивания только в очень незначительной степени может считаться учреждением, развивающим индивидуальность.

Понятие успеваемость имеет не только содержательно-качественный, но и темпово-временной смысл, показывающий, что ученик не вообще, а именно за отведенный промежуток времени овладел определенным запасом элементов образовательной подготовленности на уровне, предусмотренном действующими в этот период государственными программами и критериями оценок. В более конкретизированной форме удовлетворительная успеваемость обнаруживается в том случае, когда,

во-первых, коэффициент удовлетворительного усвоения знаний (отношение числа удовлетворительно усвоенных основных понятий, законов, формул, определений к числу, которое должно быть усвоенным) равняется единице;

во-вторых, когда коэффициент удовлетворительного усвоения основных, предусмотренных программами умений и навыков также равняется единице;

в-третьих, когда ученик удовлетворительно овладел навыками рациональной организации учебного труда (целеполагание, планирование, самоконтроль);

в-четвертых, когда он удовлетворительно овладел умением выделять главное, существенное в изучаемом материале и проявлял самостоятельность мышления.

Школьную успеваемость характеризуют следующие критерии учебной работы ребенка как субъекта учения.

1. Владение школьниками не только знаниями, но и *метазнаниями- ,* т.е. знаниями о знаниях - приемах и средствах усвоения учебного материала, “открытия “ нового знания, переработки информации, данной в разных знаковых формах. Конкретными показателями, соответствующими этому критерию, являются следующие умения:

- анализировать содержание и структуру текстов любого вида (научного, популярного, художественного и др.), преобразовывать в разных целях заданный текст, контролировать порождение собственного текста;

- сопоставлять наглядные и вербальные формы предъявления учебного материала, выбирать оптимальную форму для собственного ответа или решения задачи, использовать ту и другую форму во взаимосвязи;

- ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкций, образцов, заданного материала, требуемого результата;

- составлять собственное оригинальное задание и / или новый, не представленный в учебнике тип задачи.

2. Самостоятельно выработанные школьником *способы учебной работы*, в которых представлены усвоенные в обучении приемы работы с материалом и результаты накопления ребенком собственного опыта. К настоящему моменту выявлены и описаны две модели способов учебной работы. Одна из них включает операциональный и мотивационный компоненты; другая - ориентировочный, операционально-исполнительный и эмоционально-волевой. Показателями, по которым анализируются и оцениваются способы учебной работы, являются:

- адекватность задаче и гибкость, динамичность операционального (операционально-исполнительного) компонента при работе детей с материалом;

- мотивационная готовность к открытию новых систем действий и операций в ходе обучения и сохранность положительной мотивации к ним;

- контрольное и оценочное отношение детей к процессу своей работы над материалом; прогнозирование ребенком результатов этой работы;

- потребность и умение ребенка контролировать соответствие используемых им средств для решения стоящей перед ним задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов-предписаний, образцов и т.п.

3. Умение ребенка строить целостный образ изучаемого объекта и выражать (передавать) его содержание другим в разных знаковых формах. Этот критерий является как бы производным от двух предыдущих. И все-таки мы выделяем его в качестве самостоятельного, поскольку работа с образом изучаемого объекта составляет особый аспект познавательной деятельности. Показатели, соответствующие этому критерию:

- единство (взаимосвязь) существенных признаков объекта, обеспечивающее целостность образа;

- наличие в образе субъективного содержания, в котором как бы зафиксирован эмоциональный опыт субъекта;

- владение школьником разными средствами, позволяющими выразить содержание образа не только в условиях самостоятельного выполнения задания, но и в коммуникативной ситуации работы с одноклассниками.

4. *Личностно-смысловое* отношение детей к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности. Конкретные показатели, позволяющие анализировать и оценивать это отношение, состоят в следующем:

- непосредственный интерес / безразличие к предмету в целом;

- оценка ребенком социальной значимости этого предмета:

- оценка учеником роли той или иной дисциплины в его планах на будущее;

- эмоциональный комфорт / дискомфорт при предъявлении ученику - нового для него, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.д.;

- наличие / отсутствие “ошибкобоязни” в условиях выражения собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;

- потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;

- потребность в использовании и позитивном преобразовании своего опыта познавательной деятельности: способов учебной работы; знаний, накопленных в ходе обучения и вне его; расширения области совместной учебной работы (с учителем и сверстниками).

Основываясь на вышеизложенном можно сделать пожелания:

- *обществу:* предоставить школе больше возможностей для «воспитания способности принятия решений», снять со школы «социальную функцию распределения положения личности в обществе и жизненных шансов, избавить школу от «давления системы»;

- *школе:* необходимо не просто декларативно и ненаучно пропагандировать равенство шансов, «но это равенство поддерживать и тем самым обеспечивать «способность к самоопределению»;

- *педагогической науке:* больше заниматься вопросами дидактической подготовки учебного материала с тем, чтобы основной функцией школы становился не отбор, но развитие школьников, чтобы учебный процесс не ограничивался количеством заученного знания, но был бы творческим и разнообразным. Только тогда станет возможным вобрать в характеристику школьной успеваемости комплекс личностных характеристик ученика, что будет иметь особенную функцию в будущем учебном процессе. Необходимо научно и стратегически анализировать личностные особенности учащийся и в зависимости от результатов исследований строить учебный процесс. Поскольку понятие «учебный план» предполагает единство целей обучения, учебных материалов и методик обучения;

- *учителю:* необходимо с одной стороны защитить от внешних влияний личностное пространство между:

беззаботной свободой и играми в детстве и серьезными требованиями взрослого мира,

собственными правами ребенка (правом самоопределения молодежи) и правилами взрослого мира,

уважением индивидуальности учеников (также в формировании их успеваемости) и не признающим никаких авторитетов принципом успешности окружающего мира,

правом и волей к свободному определению (поиском счастья) и объективными реалиями, а с другой стороны помочь преодолеть эти противоречия облегчить переход во взрослую жизнь.

Чтобы избежать ошибок оценивания в педагогике начинают применять методы педагогической квалиметрии. Они заключаются в решении проблем описания качеств личности как объекта измерения и построения диагностических средств измерения.

В своем исследовании мы выявили **условия, влияющие на объективность оценивания школьной успеваемости.**

Установлено, что оценивание школьной успеваемости по предмету зависит от того, какое место в общей иерархии школьных предметов он занимает. Степень строгости оценивания предмета связана со школьным разделением предметов по степени важности (главные, дополнительные, общеобразовательные). Предметы с большой ролью успеваемости оцениваются строже всего, чем предметы общеобразовательные. Наиболее строго оцениваются те предметы, в которых успеваемость проверяется с помощью письменных работ, в которых знания могут быть выражены в количественном отношении или те, в которых предъявляются большие требования к вербальной стороне изложения. Когда ошибки подчеркнуты красным, их можно посчитать, и от этого сам процесс оценки приобретает ореол точности, которой не хватает предметам, в которых знания проверяются с помощью устного опроса.

При выставлении оценок учителя ориентируются на уровень успеваемости данного класса. Различия между отметками или опыт преподавания в других классах не являются достаточными, чтобы обеспечивать единый для всех классов критерий. Внутри одного класса ученики с помощью учителя и тестов выстраиваются в определенную иерархию. В различных же классах одной ступени одинаковой успеваемости соответствуют разные оценки. Выходя за рамки одного класса, оценки совершенно нельзя сравнивать между собой. Отсюда следует, что

объективно удовлетворительно успевающий ученик в «сильном» классе может быть и слабо успевающим.

Показано, среднестатистически девочки получают в школе лучшие отметки, хотя общеинтеллектуальные различия между полами до сих пор не были доказаны. В ходе объективной проверки с использованием стандартизированных тестов девочки также не выявляют лучших по сравнению с юношами результатов.

Следующее можно считать доказанным.

Шансы ребенка из низших слоев общества успешно окончить старшую школу, в общем, более низки, чем у ребенка из высших слоев общества.

Чем ниже обусловленный семейными обстоятельствами социальный статус учащегося, чем ниже социальный слой, из которого он происходит, тем ниже его шансы на получение хороших оценок в школе, и успешную сдачу экзаменов. Учащиеся из высших социальных слоев в среднем имеют лучшую успеваемость и лучшие оценки.

Выявлено, что прогнозирующая сила оценок и аттестатов не велика. Поскольку, прогнозирующую способность школьных оценок нельзя считать удовлетворительной, указывается на пользу применения других форм оценки способностей, в частности психологических тестов, которые показали очень хорошие результаты в области прогнозирования их будущих успехов.

В исследовании выявлены **условия, связанные с субъективными источниками ошибок определения успеваемости.** К ним относятся**:** систематические ошибки, логические ошибки. Гало-эффект. Тенденция персеверации. Эффекты уравнивания и контраста. Тенденции оценивания. Ошибки проекции и контраста. Ошибки «знания последствий». Эффект Пигмалиона. Влияние симпатий и антипатий на выставление оценок.

Однако в данном исследовании автор пытается рассмотреть проблемы субъективных факторов оценивания в школьном учебном процессе с разных точек зрения. Небезынтересно в связи с этим рассмотреть те возможности, которые предоставляет качественный поэлементный анализ знаний учащихся для их количественной оценки, применяемый педагогами России.

Тот или иной показатель знаний учащихся почти всегда выступает в совокупности с другими. Контрольные задания обычно и выявляют комплексные, а не однозначные показатели. Кроме того, в одной и той же контрольной работе могут быть как зависимые задания, направленные на проверку комплекса показателей, относящихся к усвоению одного и того же объекта изучения, так и независимые, выявляющие несколько изолированных показателей усвоения других учебных вопросов. Ясно, что значимость того или иного показателя, с точки зрения

поставленной цели контроля, неодинакова. Очевидно, что количественная оценка результатов обучения должна предусматривать сопоставление присущих показателям усвоения свойств и определенных критериев ценности, отражающих отношение контролирующего к этим показателям. Следовательно, относительно объективную оценку за свою работу или задание мы сможем выставить в том случае, если будем придерживаться четко установленных критериев для определения значимости каждого показателя усвоения, оценивая тот или другой из них условными единицами по отношению ко всем другим показателям данной работы или задания.

Для того чтобы нивелировать известную в данном случае субъективность, так или иначе проявляющуюся при относительной оценке значимости каждого из элементов ответов, необходимо привлечь к этой процедуре как можно больше экспертов.

Расчленение заданий на элементы ответа и оценка этих элементов определенным числом условных единиц дают возможность установить для каждого варианта контрольной работы четкие границы перехода от условных единиц к баллам. Для ответа учащегося по пятибалльной системе вводится шкала перехода от условных единиц к баллам (подсчитывается, сколько единиц составляют правильные ответы, а затем процент от общего числа оценочных единиц, установленных в каждом отдельном случае для контрольной работы). Обычно предлагается следующая шкала, по которой устанавливается оценка ученика по пятибалльной системе: при выполнении от 96 до 100% работы оцениваются баллом «5»; от 76 до 95% - баллом «4»; от 50 до 75% - баллом «3»; от 20 до 49% - баллом «2». Полное отсутствие правильных ответов или выполнение работы не более чем на 19% оценивается баллом «1».

При поэлементном анализе ответов для получения оценки в баллах число набранных учащимися единиц (правильных ответов по элементам знаний) за всю работу делится на установленное для данной работы общее возможное число оценочных единиц (правильных ответов) и частное от деления умножается на 100. По принятой шкале определяется, в каких процентных пределах находится полученная процентная оценка и какому баллу она соответствует. Например, если, предположим, учащийся из 42 установленных за работу условных единиц набирает 21 единицу, то его оценка в процентах будет равна (21:42)*100 = 50%, а в баллах соответственно «3».

Такой подход в какой-то мере исключает субъективность при оценке качества знаний учащихся по принятой в общегосударственном масштабе (Россия) пятибалльной системе.

В настоящем докладе была сделана попытка собрать воедино и вовлечь в дискуссию собранные до настоящего времени критические данные, а также аналитические работы в области традиционного и актуального подходов к оценке учащихся в школе и измерению уровня их успеваемости. Проблема сомнительности процесса выставления оценки известна уже давно и была неоднократно всесторонне изучена; система оценок при этом была признана скорее соответствующей состоянию воспитательной науки, чем педагогически полезной. Однако система числового выражения оценки успеваемости в школе сохраняется до сих пор. В действительности же эти несколько «колдовских» чисел еще в школе на занятиях и потом на протяжении жизни определят отношение детей к миру, часто не в лучшую сторону.

С этих позиций общие силы могут быть направлены на повышение внимания к проблемам всеохватной педагогической диагностики и ответственного, дифференцированного и всестороннего оценивания верной ориентации учащегося при выборе жизненного пути. Именно жизненный путь человека является конечной целью воспитательного процесса, поэтому в педагогике большее внимание должно быть уделено индивидуальному воспитательному процессу, а не государственным интересам учета и распределения детей и юношества согласно стабильным, планируемым и легко сравнимым критериям по цифровой шкале.

Альтернативы цифровой системе оценок еще и потому плохо приживаются в общественных школах, что государство как «монополист» в этой системе заинтересовано в употреблении единых критериев зачисления, перехода и отчисления, которым для приобретения правовой силы необходимо общенациональное признание и легитимность.

Практика вербальных комментариев, как альтернативы цифровым оценкам – как показали вышеприведенные результаты исследований - не подтверждает «эйфории первого урока»: словесные характеристики часто бывают неточными и страдают недостаточной дифференцированностью. Часто они ограничиваются прогнозом на будущее и не описывают реальный учебный процесс. Часто регистрируемый изъян таких характеристик заключается в неудовлетворительности формулировок, которая заставляет обратиться за помощью в официальные инстанции, и, в конечном итоге, сводится к простому словесному описанию цифровых оценок.

Практически не встречается характеристик, ориентированных на иллюстрацию развития способностей учащегося, что, соответствовало бы в наибольшей степени идеям «отцов» вербальных оценок. Согласно их идеям, подобная характеристика должна содержать не только простую констатацию успеваемости, но показывать взаимодействие учительской инициативы с процессом развития ребенка, условия формирования определенной успеваемости, а также содержать пожелания по поводу будущего построения учебного процесса.

Вербальные характеристики не оправдали возлагавшихся на них надежд. Несправедливыми могут быть не только числа, но и слова. Спектр лексем, выражающих неприятие и унижение не меньше, чем выражающих похвалу и признание. Устное порицание часто можно сравнить с пощечиной: его цинизм причиняет такую же боль и имеет разрушительные последствия, как и физическое наказание.

Очевидно, что неудовлетворительная ситуация в области измерительной точности традиционной системы оценивания должна послужить побудительным мотивом к поиску альтернатив, и тем более удивительно, что исследование стандартизированных методов проверки знаний учеников играет на сегодняшний день, по крайней мере в немецкоговорящих странах средней Европы, такую незначительную роль. Это может быть объяснено как большими временными и материальными затратами, так и противодействием со стороны учительства, которое опасается, что в будущем учебный процесс будут определять и регламентировать только тесты.

Позитивной стороне такого процесса, которая заключается в том, что учитель может полученные в процессе обучения данные и свои, основанные на опыте работы, выводы подкрепить и систематизировать с помощью тестов, противостоит негативная, заключающаяся в опасности тотального нормирования. Если мы также хотим подготовить учеников всех классов к сдаче тестов, необходимо внести соответствующие изменения в учебный план.

Всеобщее нормирование учебного материала уничтожит креативность обучения, рождаемую вопросами, сомнениями и гипотезами детей, сохранение которой полностью отвечает интересам учащихся.

Ю.А. Гагин,
доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой экологического образования
Санкт-Петербургского государственного
университета педагогического мастерства
(Россия)

Акмеологические аспекты педагогики индивидуальности

Акмеология (гр. akme - совершенство, расцвет + logos - слово; понятие, учение) - наука о сущности и путях достижения человеком (сообществом) совершенства, полноты и несомненности качеств, достоинств и деятельности.

Значение акмеологии для теории человека и практики его просвещения и всех видов деятельности столь велико, что можно признать правомочными акмеологическую антропологию (как интегральную ценностно ориентированную антропологическую область знания) и акмеологический подход (как методологическое направление, имеющее право на существование наряду с системным, синергетическим, аксиологическим и другими подходами).

Теоретическую основу авторской системы акмеологических взглядов составляют: концепции индивидуальности, осуществимости потенциала человека, педагогического мастерства, здоровья, интегрального АВЭ-знания (А - акмеология, В - валеология, Э - экология) и др., а также ряд принципов акмеологической антропологии (рекуррентности развития, троичного кода совершенства, онтологической прогрессии восходящих и нисходящих величин и др.).

Системное применение этих концепций и принципов в научной и образовательной деятельности позволяет решать актуальные проблемы педагогики индивидуальности. Под педагогикой индивидуальности (в целом так же, как это принято в научной школе профессора О.С. Гребенюка) мы понимаем применение концепции индивидуальности, акмеологического подхода и принципов акмеологической антропологии к практике жизнедеятельности учащихся и педагогов.

Индивидуальность в нашей концепции рассматривается как высший, духовный уровень осуществления потенциала человека, в котором концентрируются "в снятом виде" свойства человека как индивида, личности, субъекта, индивидуальности, а так же специфические для этого уровня уникальность, универсальность и целостность. Ряд школ Санкт-Петербурга работают по концепции индивидуальности с 1992 года. При этом осуществление индивидуальности как становление и реализация потенциала человека рассматривается в различных педагогических системах (в школе № 590 -на основе идеи «от личности - к индивидуальности», в школах №311, 547 и др. - под влиянием идей совместной духовно-практической деятельности учащихся и педагогов и т.п.).

Акмеологическая концепция здоровья предполагает нетрадиционное видение здоровья как смены состояний организма, души и духа человека, но не просто состояние его физического и психического благополучия. Рассмотрение здоровья как прогрессии восходящих и нисходящих величин потенциала здоровья позволяет ввести ряд валеологических инноваций в педагогику индивидуальности. Одна из них связана с внедрением идеи о разумной трате здоровья как условии возвышения его потенциала. Идея разумных трат («хочешь быть выносливым - надо утомляться») противостоит традиционным причитаниям о сохранении здоровья и делает практически работающими принципы природосообразности и природосообразности как принципы валеологической мудрости учащихся и педагогов (Л.Г. Татарникова, Ю.А. Гагин).

Акмеологическая концепция педагогического мастерства построена на основе исследования категории «педагогическое совершенство» в ракурсе совершенства как основного предмета акмеологии. Выделены три области определения педагогического совершенства: педагогический профессионализм, Человеческое качество, педагогическое мастерство. Определены критерии и признаки совершенства в каждой из областей его определения. Разработана методика оценивания совершенства и мастерства по критериям и признакам. В педагогическом мастерстве выделяются нормативность (ремесло) и искусство. Нормативность характеризуется предметной компетентностью, гарантированностью результатов деятельности. Нормативность регламентируема и воспроизводима. Искусство педагога характеризует его индивидуальность, оно неповторимо и

обладает своеобразной «презумпцией невиновности». Педагогическое искусство проявляется в формировании и использовании образовательной ситуации, этическом и психическом влиянии на учащихся. Концепция педагогического мастерства применяется в практике самосовершенствования учителя, при подготовке его к аттестации и к участию в конкурсах педагогических достижений.

Акмеологический подход стал главным направлением в инновационной деятельности ряда школ Петербурга. При этом используются альтернативные научные концепции (Н.В. Кузьминой, В.Н. Максимовой, автора настоящего доклада и др.). На основании авторского акмеологического подхода организуется движение к совершенству учащихся и педагогов: проектирование достижений, поиск «своего» знания, учебно-исследовательская деятельность и др. Акмеологический подход составляет атрибут педагогики индивидуальности. Акмеологический подход - это индивидуальностный подход.

Особое значение имеет применение акмеологического подхода в разработке и реализации Концепций и Программ развития муниципальных образовательных систем, которые в условиях Петербурга являются открытыми образовательными подсистемами региональной системы образования. Наиболее полно применение акмеологического подхода представлено в Программе развития районной образовательной системы Красносельского района нашего города. Все 11 подпрограмм этого документа, так или иначе, основаны на идеях индивидуальности и реализуют концепцию педагогики индивидуальности.

Акмеологический подход находит также широкое применение и в работе с субъектами образовательного процесса. Значительный опыт такой работы накоплен в 311 школе, где акмеологическое сопровождение учащихся происходит на основе преемственности: содержание и глубина акмеологического подхода расширяются по мере взросления школьников.

В 1-6 классах этой школы происходит начальное акмеологическое просвещение, цель которого состоит в ознакомлении с понятиями и идеями акмеологии в процессе предметного обучения. Для этого применяются различные методы: биографические экскурсы, воспитание на примерах высших человеческих достоинств, перенос понятий, задания «на смекалку» и др. Наибольшую акмическую отдачу имеют такие методы, как

«строительство» лестницы индивидуальных достижений, поиск и выбор «своего» знания, увлечения, деле. На всех этапах обучения применяются методы осознания индивидуальных символов самосовершенствования (свободное рисование, активное воображение, воспоминания и др.), «поиск себя», «поиск своего Пути» и др. Старшеклассники 311 школы выполняют учебно-исследовательскую работу с акмеологической направленностью. При этом они овладевают подлинными знаниями, то есть знаниями не потребительского характера, нужными лишь для выживания, но знаниями как достижением и достоинством, встроенными в Человеческое качеств (таким знанием, наверное, обладали христианские апостолы, буддийские монахи, академические гении и мудрецы-интуисты).

В работе с учителями акмеологический подход полезен во всех отношениях: совершенствуется работа над методической темой, происходит самосовершенствование на основе работы с индивидуальными акмеологическими смыслами, осуществляется поддержка учителей на основе экспертизы их педагогических достижений. В 311 школе работает постоянно действующий акмеологический семинар, расширяющий знания и методическую базу инновационной деятельности учителя. В 2002 - 2003 учебном году работа семинара проходит под девизом: «от концепции индивидуальности - к педагогике индивидуальности».

Н.В. Самсонова,
кандидат педагогических наук,
доцент Калининградского госуниверситета
(Россия)

Концепция педагогики индивидуальности как теоретическая основа феноменологии конфликта

Проблема предупреждения конфликтов в жизнедеятельности человека взаимосвязана с проблемой развития его психических и социальных качеств, оказывающих регулятивное влияние на возникновение и динамику

конфликта. В связи с этим актуальными для педагогики выступают задачи выявления и описания конфликтогенных свойств индивидуальности человека. Решение обозначенных задач возможно в логике решения следующих вопросов: какие субъективные факторы влияют на динамические характеристики конфликта? Что представляет собой феномен «конфликтогенность человека»? Каковы функции экзистенциальной сферы индивидуальности в динамике конфликта? Какими экзистенциальными свойствами и качествами возможно дополнение конфликтогенности человека?

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

этого описания видно, как в *процессе восприятия* ситуации меняется состояние учителя от ожидания и неопределенности до нарастающего гнева и аффекта. Принятое решение защитить потерю достоинства рукоприкладстом по отношению к ученику иллюстрирует *процесс определения* учителем этой педагогической ситуации как угрожающей для профессионального статуса, а значит, и конфликтной. Не углубляясь на качественном содержании принятого решения, сделаем вывод, что имеющийся у педагога опыт защиты собственного достоинства стал единственным фактором, определившим дальнейший выбор стиля конфликтного взаимодействия с учащимся. Вместе с тем, такое ограниченное «критериальное поле» для процесса выбора конфликтных стратегий явно свидетельствует о несформированности конфликтной позиции молодого учителя.

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

конфликтогенных свойств определялся в основных сферах индивидуальности. Описывались их взаимосвязи.

В обобщенном виде конфликтогенные свойства индивидуальности были представлены следующим образом:

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

в эмоциональной сфере - ситуативная тревожность, адекватная самооценка, уверенность в себе, умение управлять конкретными конфликтными эмоциональными состояниями, эмпатия (сопереживание), открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами,

отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в производственном коллективе. Ситуативная тревожность в отличии от личностной тревожности способствует поддержанию должной активности индивида, что в сочетании с актуализированной мотивационной тенденцией обострения объективной конфликтной ситуации направляет конфликтную деятельность в конструктивные рамки. Таким образом создаются условия для наступательных действий в достижении конфликтных целей делового конфликта. Адекватная самооценка помогает индивиду оценить собственные психофизические ресурсы, что в своею очередь делает выбор активной или пассивной конфликтной стратегии более оптимальным. Уверенность в себе выступает поддерживающим фактором активных стратегий и обеспечивает им должный эмоциональный фон. Сознательное отношение к эмоциональному состоянию в конфликте, обоснованное саногенным мышлением, реализуется в умениях и навыках управления отрицательными эмоциями - гнева, раздражения, обиды, использования приемов психологической защиты для снятия внутриличностного напряжения, сопровождающего ситуации рассогласования;

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

в волевой сфере – терпение и владение собой в межличностном общении, настойчивость в осуществлении конфликтной деятельности, в достижении конфликтных целей, целей самоактуализации, саморазвития; волевые устремления при решении конфликтно-профессиональных проблем: инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их

реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям;

в предметно-практической сфере- система умений и навыков для решения вероятностных конфликтологических задач, возникающих в процессе конфликтной деятельности. Классифицированные в логике процесса управления конфликтом (диагностика, прогнозирование, предупреждение/инициирование, разрешение) по пяти группам вероятностные профессиональные конфликтологические задачи сопровождаются соответствующими умениями. Выделение класса конфликтологических задач является основанием для структурирования конфликтной деятельности оппонентов, что, несомненно, придает ей эффективность и предсказуемость. Человек, владеющий опытом решения вероятных конфликтологических задач, испытывает в конфликтной ситуации состояние уверенности, удовлетворенности собственной психической безопасности, готовности к отстаиванию объекта конфликта;

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

Следуя определенной в данной работе тематической заданности исследования, а именно, исследованию конфликтогенных свойств индивидуальности в экзистенциальной сфере, остановимся на выводах ученых о ее сущности. Как указывают О. Гребенюк и Т. Гребенюк, экзистенциальная сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми (любить или ненавидеть, соперничать или сотрудничать и т.п.). Ориентации, под воздействием которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной

сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей и ценностных ориентаций [1; с. 277]. Психологи также устанавливают зависимость субъективных представлений об объекте конфликта и принятом решении в выборе конфликтной стратегии. Так, Н.В. Гришина приводит вывод американских конфликтологов Томаса и Знанецкого о значимости объектов социального взаимодействия для индивида: «Мы не можем пренебрегать смыслом, значениями, которыми эти объекты обладают для осознающего индивида, поскольку именно эти значения детерминируют поведение индивида» [2; с. 169]. Обратимся к приведенной в начале этой работы конфликтной ситуации, возникшей у молодого учителя на уроке русского языка. Очевидно, что в системе его профессиональных ценностных ориентаций не нашлось места не только гуманному отношению к растущему и совершающему оплошности подростку, но и приоритету профессиональных целей над узко личностными (управление конфликтной ситуаций в интересах ребенка). Анализ содержательной стороны описанного конфликта показывает, что у педагога не выработана конструктивная конфликтная позиция: налицо признаки деструктивной, разрушающей педагогическое взаимодействие, конфликтной позиции.

Продолжая представление содержания конфликтогенности, обратимся к экзистенциальной сфере и опишем конфликтогенные свойства педагога, которые обобщены нами в понятии «конфликтная позиция педагога»;

в экзистенциональной сфере – конструктивная конфликтная позиция: уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция (концепция, идея), осознанное отношение к себе как к индивидуальности и специалисту, свобода в проявлении себя как индивидуальности в профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой; сознательное отношение к своим действиям, стремление к профессиональному самосовершенствованию, способность адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, педагог должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее.

Все перечисленное, несомненно, может быть отнесено к субъективным факторам, определяющим динамические характеристики любого конфликта.

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

Список использованной литературы

1. Гребенюк О., Гребенюк Т. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2001. – 572 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб., 2000. – 464 с.
3. Лещинский В.М., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми. – М., 1995. – 240 с.
4. Самсонова Н.В. Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов: Дис...канд. пед. наук. - Калининград, 1995 - 185 с.

С.И. Брызгалова,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры образовательных технологий
Калининградского государственного университета,
(Россия)

Научно-педагогическое исследование

как компонент содержания педагогического образования

Конец XX – начало XXI века характеризуются нарастанием и глобализацией противоречий, стоящих и перед всем человечеством, и перед каждым человеком. Выход из этих противоречий мировое педагогическое сообщество видит, в частности, в человеке, стоящем у истоков образовательного процесса, - в личности учителя (Ж. Делор). Необходимость участвовать в разрешении противоречий, а также готовить к такому участию подрастающие поколения требует формирования у будущего учителя особого рода личностного новообразования – **готовности к педагогическому исследованию** актуальных противоречий и проблем, возникающих в сфере обучения, воспитания, развития и социализации. Это требование отражено в государственных образовательных стандартах. К примеру, в стандарте специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования (квалификация – «Учитель начальных классов») заданы, применительно к подготовке учителя-исследователя, следующие цели-результаты: будущий учитель

знает формы и методы научного познания и их эволюцию, владеет различными способами познания и освоения окружающего мира; понимает роль науки в развитии общества;

владеет современными методами поиска, обработки и использования информации, умеет интерпретировать и адаптировать информацию для адресата;

способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к пересмотру собственных позиций, выбору новых форм и методов работы;

знает основы организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в области образования

Для реализации этих целей и достижения императивно заданных ими результатов необходимы специальные средства обучения. Главным из них является **содержание педагогического образования**, компонентом которого, наряду с дидактикой, теорией и методикой воспитания, педагогическими технологиями, управлением педагогическими системами и

др., должно стать и научно-педагогическое исследование. Отметим с сожалением, что в образовательных стандартах этот компонент только задан, но конкретно - содержательно не прописан. Поэтому возникает задача его разработки.

В самом общем плане под **содержанием образования** понимается часть общечеловеческой культуры, предъявляемая индивиду для усвоения, отобранная и структурированная таким образом, чтобы ее усвоение направляло и детерминировало развитие личности соответственно целям образования (В.С. Леднев). Под **компонентом** содержания образования мы будем понимать его составную часть, которая характеризует совокупность определенных учебных предметов и видов деятельности в рамках учебного процесса. В этом смысле научно-педагогическое исследование является частью, компонентом содержания педагогического образования.

В своем исследовании мы опираемся на концепцию содержания образования, обоснованную И.Я. Лернером на основе культурологического подхода и включающую в себя четыре основных элемента: 1) систему знаний (о природе, технике, человеке, обществе), раскрывающих картину мира; 2) опыт осуществления известных для человека способов деятельности (умения и навыки); 3) опыт творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие у человека способности к дальнейшему развитию науки, культуры и человеческого общества; 4) опыт ценностного отношения к миру.

Этот подход мы переносим и на такой компонент содержания педагогического образования, как научно-педагогическое исследование.

При этом **знания**, изученная и усвоенная информация в области педагогического исследования позволяет студенту ориентироваться в области педагогических проблем, осознавать возникающие педагогические противоречия как проблемные ситуации, формулировать проблему исследования, его цели, объект, предмет, гипотезу, задачи, отбирать адекватные им методы исследования для каждого из его этапов и т.п. Содержание знаний о научно-педагогическом исследовании может быть отражено в **тезаурусе.** Остановимся на тезаурусе подробнее.

Научно-теоретическая готовность к педагогическому исследованию связана с диалектическим мышлением, которое зависит от овладения системой понятий: «любое мышление всегда движется в пирамиде научных

понятий» (Л.С. Выготский). Результатом целенаправленной инвентаризации понятий, преодоления понятийной рассогласованности и становятся тезаурусы. Основное семантическое толкование слова «тезаурус» (от гр. thesauros - сокровище) раскрывает его как «описание системы знаний о действительности» (Большая советская энциклопедия); «мысленный и информационный мир человека» (Г.Г. Воробьев), «информационное хранилище накапливаемого опыта, уровни и компоненты которого могут актуализироваться под влиянием внешних условий» (В.И. Гинецинский).

Тезаурус образует систему понятий, которой владеет человек, и в этом смысле может называться **личностным тезаурусом**. Когда же речь идет о системе изучающихся понятий, «новых» для личности, можно говорить об **учебном тезаурусе**. В результате обучения учебный тезаурус должен стать составной частью тезауруса личности.

Понятийный комплекс каждой учебной дисциплины может быть представлен как система соответствующих ему **денотатов** (слов-терминов) и **дескрипторов** (слов и словосочетаний, служащий для раскрытия смыслового содержания денотата). Применительно к такому компоненту содержания педагогического образования, как научно-педагогическое исследование, тезаурус должен включать в себя следующие словарные статьи (денотат + дескриптор): наука, педагогическая наука; исследование, педагогическое исследование, классификация педагогических исследований; знание, познание, научное познание, научно-педагогическое познание; структура научно-педагогического знания (объект, предмет, язык и стиль педагогического исследования); формы организации научно-педагогического знания: факт, положение, понятие, категория, подход (целостный, системный, деятельностный, личностный, культурологический, антропологический, акмеологический, аксиологический, синергетический и др.), принцип, закономерность, закон, теория, метатеория, идея, концепция, доктрина, парадигма, проблема, гипотеза (описательная, прогностическая, объяснительная); методы научного познания; методы педагогического исследования: теоретические (анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сравнение, моделирование); эмпирические: а) рабочие, частные (изучение литературы, документов и результатов деятельности; наблюдение; опрос (беседа, интервьюирование, анкетирование); метод экспертных оценок, метод компетентных судей, тестирование; б) общие,

комплексные (обследование, мониторинг, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, опытная педагогическая работа) и др. (См. об этом также ниже, при конкретизации знаний о научно-педагогическом исследовании).

По результатам нашего анализа тезаурус научно-педагогического исследования может содержать от 100 до 250 статей, расположенных по тематическому принципу. Преимущества «тезаурусного» преподавания перед «традиционным» очевидны: во втором случае предполагается сюжетно-пересказывательная форма подачи и усвоения знаний (В.И. Журавлев); в первом – движение от незнания к знанию посредством раскрытия содержания и сущности базовых понятий.

На следующее преимущество указывает Г.Г. Воробьев: «Тезаурусный анализ требует счета. Счет – это цифровой язык. Следовательно, тезаурус нужно предварительно формализовать. Чем выше формализация, тем больше науки, которой можно научить».

Мы согласны также с мнением Б.С. Гершунского о том, что тезаурусное содержание является весьма эффективным не только при обучении, но и при контроле освоения студентом образовательных стандартов. Исследовательские **умения и навыки** (способы деятельности) обеспечивают использование разнообразных способов получения и переработки педагогической информации. К исследовательским способам деятельности относятся и методы педагогических исследований, представляющие собой комплексы, совокупности более частных умений.

Опыт творческой деятельности в области научно-педагогического исследования предполагает перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, альтернатив в ее решении, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности и др. (Н.В. Бордовская, А.А. Реан). Этот опыт реализуется в учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов (научные семинары, кружки, студенческие лаборатории, дискуссии, олимпиады, конкурсы, студенческие научные конференции, рефераты, курсовые и дипломные исследования) и представляет собой проведение самостоятельных теоретических и/или эмпирических педагогических исследований по все более усложняющейся педагогической проблематике.

В процессе освоения знаний, овладения умениями и навыками, приобретения опыта творческой исследовательской деятельности в области педагогической науки формируется аксиологический компонент содержания образования, проявляющийся в **эмоционально-ценностном отношении** к такой деятельности, к тому, что студент-исследователь создает или преобразовывает. Возникает направленность действий студентов в соответствии с их мотивами, потребностями, интересами и целями.

Такова краткая характеристика особого компонента содержания педагогического образования – научно-педагогического исследования. Сложность состоит в том, что этот компонент не может быть освоен за короткое время, скажем, в течение одного семестра, с помощью включенного в учебный план специального элективного курса «Научно-педагогическое исследование» – усвоение этого содержания должно быть **рассредоточено** на весь срок обучения. Возникает вопрос о том, **как** распределить это содержание, в какой последовательности и логике его изучать.

О важности и сложности этого вопроса свидетельствует обилие и разнообразие терминов-понятий, описываемых в педагогической литературе соответствующими дефинициями. Так, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов говорят о способах развертывания учебного материала; Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый – о способах разработки и построения учебных программ; Т.А. Стефановская – о способах построения содержания образования; Н.Г. Казанский и Т.С. Назарова – о принципах построения программ; Н.В. Бордовская и А.А. Реан – о способах конструирования и структурирования содержания образования. Этот последний термин-понятие мы и будем использовать в дальнейших рассуждениях, понимая под ним взаиморасположение и взаимосвязь структурных элементов специально сконструированного компонента содержания педагогического образования, каким является научно-педагогическое исследование.

В дидактике разработаны два основных, классических способа конструирования и структурирования содержания образования в процессе обучения – **линейный** и **концентрический** (С.П. Баранов, Н.В. Бордовская, Б.П. Есипов, И.Ф. Исаев, В.А. Кочнев, И.Я. Лернер, А.И. Мищенко, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, А.А. Реан, В.А. Сластенин, Т.А. Стефановская, И.Ф. Харламов, Е.Н. Шиянов и др.). В последние годы к ним

добавились **спиралеобразный** (Г. Куписевич, В. Оконь) и **блочно-модульный** (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, Р.И. Горохова, В.И. Журавлев, В.В. Шоган, П. Юцявичуне) способы. Некоторые исследователи заменяют все указанные способы **межпредметными связями** (Б. Лихачев и др.). Обсуждается также вопрос о **цикличности** расположения и изучения содержания (И.Ф. Харламов и др.).

Кратко рассмотрим каждый из этих способов.

Линейное конструирование и структурирование содержания строится на последовательном, непрерывном расположении учебного материала, когда его части раскрываются как звенья целостной, единой учебной темы; с помощью совокупности тем раскрывается раздел, с помощью совокупности разделов – целостный учебный курс, при этом каждая часть изучается только один раз. Этот способ строится на основе закономерности, в соответствии с которой содержание той или иной научной теории предполагает строгое подчинение логическим законам вывода и построения умозаключений. Кроме того, линейное изучение курса экономично с точки зрения временных затрат.

Однако линейное изложение учебного курса не обеспечивает его «линейного», последовательного, целостного и полного запоминания и усвоения -–этому препятствуют особенности человеческой памяти. Линейное расположение учебного материала опирается по преимуществу на произвольную память, механическое запоминание, что чревато зубрежкой, формальным усвоением и воспроизведением знаний. Объективные законы усвоения информации показывают, что сущность сложных понятий, законов, методов, логических операций усваивается обучаемыми не сразу, не во всей глубине. Эти законы предопределяют необходимость повторного, часто многократного предъявления одного и того же учебного материала, его повторения, дублирования. В процессе обучения оно возникает неслучайно и наделяется особой структурой, имеющей определенное целевое назначение (В.А. Кочнев). Так возникает **концентрический** способ конструирования и структурирования содержания образования. Линейный и концентрический способы детерминируются дидактическими принципами последовательности, систематичности и прочности обучения.

Однако возвращение к пройденному материалу не должно представлять собой его простое дублирование - его необходимо строить на новой основе, в

свете новых теоретических идей, на новом уровне, с учетом постоянно возрастающих познавательных возможностей студентов, оно должно носить все более систематический характер и содержать все более глубокие теоретические обобщения.

К той или иной теме (проблеме) можно возвращаться в рамках одной или нескольких учебных дисциплин через незначительное время или даже через несколько лет. Такой способ конструирования и структурирования содержания образования называется **спиралеобразным** и предполагает постановку проблем, к разрешению которых субъекты обучения возвращаются постоянно, расширяя круг связанных с ними знаний и способов деятельности. Способ представляет собой переход от одной сущности данного круга понятий к другой, более глубокой. Поэтому и правильнее сравнивать такое построение программ не с концентрическими кругами, лежащими в одной плоскости, а с движением вверх по спирали (Б.П. Есипов).

Модульный (блочно-модульный) способ конструирования и структурирования содержания учебного материала предполагает перераспределение содержания каждой учебной темы (модуля) на несколько блоков, например, методологический, содержательно-описательный, операционно-деятельностный и контрольно-проверочный (Н.В. Бордовская, А.А. Реан и др.).

В профессиональной педагогике (С.Я. Батышев и др.) блочно-модульный подход реализуется по названиям конкретных «носителей» содержания. Использование блочно-модульного подхода предполагает, что это содержание группируется послойно в виде завершенных структурных элементов – блоков и модулей, реализующих одну или несколько целей обучения. Выделяются два основных вида подготовки и для каждого – блоки дисциплин: общеобразовательная подготовка обеспечивается блоком гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, профессиональная – общетехническим, отраслевым, общепрофессиональным, профессиональным, общеспециальным и специальным блоками.

Иное представление о блочно-модульном обучении находим в концепциях П.Юцявичуне и В.С. Безруковой: содержание профессионального образования должно структурироваться в модули, понимаемые как законченные блоки информации, в которые входят а) цели

образования, б) банк информации и в) методические руководства по достижению целей. Блок представляет собой достаточно самостоятельную, логически завершенную часть знания, относительно автономную порцию учебного материала. Как видим, блок-модуль связан не со всем учебным курсом (дисциплиной), а с его конкретными темами. Программу курса в этом случае можно представить как совокупность, иерархию тематических блок-модулей.

Применительно к структурированию содержания педагогического образования выделяют иные блоки (уровни): ориентировочный, концептуально-моделирующий, конкретно-нацеливающий, предметный (Т.А. Стефановская), которые могут реализовываться линейно или концентрично.

Иную точку зрения высказывает В.А. Сластенин: предметом профессиональной педагогической деятельности является человек, знание о котором должно быть реализовано в нескольких циклах (корпусах) содержания педагогического образования: дисциплинах психолого-педагогического цикла, корпусе социогуманитарных дисциплин, дисциплинах культурологического цикла. Ядром этих циклов становится системное антропологическое знание.

В общей педагогике при обсуждении вопросов, связанных с конструированием и структурированием содержания образования, серьезное внимание обращается на такой его способ, как **межпредметные связи,** который позволяет вычленить не только основные компоненты содержания образования в виде учебных предметов, но и взаимосвязи между ними. К.Д. Ушинский, родоначальник отечественной теории межпредметных связей, указывал, что обособленность знаний приводит к омертвению идей и понятий, тогда как их система позволяет подняться до высоких логических и философских отвлечений и обобщений. Межпредметные связи исходят из современной тенденции развития науки – межнаучного и методологического синтеза под влиянием ее гуманизации. Они выполняют методологическую функцию, включают студентов в оперирование познавательными методами (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и др.) и таким образом расширяют область предметного познания. В качестве нового элемента познания выступают связи между отдельными элементами знаний из различных учебных предметов (Н.С. Антонов, И.Д. Зверев, П.Н. Новиков, П.Г. Кулагин, Б.Т. Лихачев, В.Н. Максимова и др.). Применительно к научно-

педагогическому исследованию как компоненту содержания педагогического образования в специальной разработке нуждаются структурно-логические схемы, отражающие соответствующие межпредметные связи.

Наконец, с реализацией принципа прочности обучения связана идея **цикличности** изучения его содержания, используемой при освоении локального, конкретного элемента содержания (например, конкретной темы на одном или нескольких занятиях). В процессе ее изучения студенты должны совершить полный цикл учебно-познавательных действий: первичное восприятие и осмысление изучаемого материала, его повторное, более глубокое, осмысление, запоминание, приложение усвоенных знаний к практике, повторение, систематизацию, проверку и контроль (И.Ф. Харламов). Конструирование и структурирование содержания в рамках конкретного занятия (нескольких занятий) по одной теме может осуществляться на основе идеи цикличности.

Свою практическую реализацию описанные дидактические способы конструирования и структурирования содержания образования находят в учебных планах, далее – в программах, учебниках и учебных пособиях, методических разработках и рекомендациях. К сожалению, считает В.А. Сластенин, «мы пока не располагаем общей теорией учебного плана образовательных учреждений, готовящих учителей. Вопрос о том, какие учебные дисциплины должны включаться в учебные планы, сколько времени необходимо отдавать на их изучение, нередко решаются на глазок, субъективно. Программы смежных дисциплин часто дублируют друг друга».

Отмеченные особенности существуют и при изучении и освоении научно-педагогического исследования: в учебных планах педагогических специальностей этот компонент содержательно не прописан, отсутствует современный базовый учебник, специальное же учебное пособие для студентов педагогических институтов (Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. – М., 1988) предназначено скорее не студентам, а преподавателям и научным руководителям.

Проведенный анализ подтверждает, что, во-первых, научно-педагогическое исследование как компонент содержания педагогического образования нуждается в разработке самого **содержания**; во-вторых, необходимо выявить оптимальные **способы** его конструирования и структурирования в учебном процессе.

Научно-педагогическое исследование относится к гуманитарному знанию. В то же время специфика этого знания состоит в том, что значительная его часть представляет собой закономерности, законы, методы, модели, схемы, эвристические алгоритмы и т.п., т.е. некий сложный методологический «аппарат». В исследовании В.А. Кочнева (1999) доказано, что для гуманитарного знания оптимальным является линейный способ конструирования и структурирования содержания обучения, для «аппаратного» знания – концентрический способ. Если это так, то научно-педагогическое исследование следует изучать и линейно, и концентрично. При этом содержание концентров должно усложняться, расширяться, прописывать все более глубокие связи и закономерности – иначе говоря, обучение должно носить спиралеобразный характер. Кроме того, весьма убедительно выглядит и идея блочно-модульного конструирования внутри одной темы (проблемы). Итак, возможен смешанный способ.

Рассуждая таким образом, учитывая четырехкомпонентный состав научно-педагогического исследования как компонента содержания профессионального педагогического образования, опираясь на собственный многолетний опыт подготовки педагогов-исследователей, мы предлагаем следующее решение проблемы, проверенное в ходе многолетнего эксперимента на факультете педагогики и психологии Калининградского государственного университета.

I курс, 1 семестр.

В содержание дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» вносится блок-модуль № 1 «Научная лаборатория студента» (I концентр).

Знания. Основные проблемы педагогической науки. Сущность педагогического исследования (общая характеристика). Роль теоретического и эмпирического знания в педагогическом исследовании. Теоретические и эмпирические методы педагогического исследования (общее знакомство). Источники научно-педагогической информации. Педагогическая периодика. Педагогическая библиография. Правила библиографического описания источников. Правила представления экстралингвистической информации. Правила чтения научных источников. Способы письменной переработки печатной научно-педагогической информации.

Умения и навыки. Библиографический поиск. Библиографическое описание источников. Аналитическое чтение (изучающее, ознакомительное,

просмотровое). Письменная переработка печатной информации (план, тезисы, план-конспект, конспект, аннотация, реферирование). Метод наблюдения (на материале вузовского обучения). Квалифицированное протоколирование. Количественный и качественный анализ материалов протоколов. Анкетирование. Самодиагностика сформированности информационных умений и навыков (диагностическая карта и ее анализ).

Опыт творческой деятельности. Самостоятельный теоретический анализ педагогических источников. Подготовка реферата. Подготовка доклада. Организация дискуссий. Составление тезауруса к блок-модулю № 1.

Опыт эмоционально-ценностного отношения. Самоанализ мотивов и потребностей в области научно-педагогического исследования. Разработка индивидуальной программы развития научно-исследовательских знаний, умений и навыков.

II курс, 3 семестр.

В содержание дисциплины «Введение в педагогические технологии» вносится блок-модуль № 2 «Современные педагогические теории и системы» (линейно-концентрический способ).

Знания. Основные современные педагогические теории и системы. Инновационные технологии обучения, воспитания, развития, социализации. Классификации современных образовательных технологий. Сравнительный технологический анализ традиционного и развивающего урока в школе.

Умения и навыки. Метод классификации. Наблюдение, квалифицированное протоколирование уроков в начальной школе. Метод обобщения (по материалам наблюдения).

Опыт творческой деятельности. Теоретический анализ литературы и педагогического опыта по одной из современных образовательных технологий. Разработка реферата. Подготовка доклада по материалам реферата. Составление тезауруса к блок-модулю № 2.

Опыт эмоционально-ценностного отношения. Выполнение индивидуальной программы развития научно-исследовательских знаний, умений и навыков. Самодиагностика. Коррекция.

II курс, 4 семестр.

Монографическое углубленное изучение технологии проблемного обучения в рамках дисциплины «Проблемное обучение в начальной школе»

(линейный способ). В содержание дисциплины вводится блок-модуль № 3 «Понятийный аппарат технологии проблемного обучения».

Знания. Педагогическое противоречие. Проблема. Учебная проблема. Проблемная ситуация. Проблемная задача. Проблемный вопрос. Методы проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический), исследовательский.

Умения и навыки. Перенос знания понятийного аппарата проблемного обучения на научно-педагогическое исследование. Диагностика влияния проблемного обучения на формирование познавательной активности и познавательной самостоятельности студентов (младших школьников).

Опыт творческой деятельности. Составление проблемных задач и вопросов по одной из тем по педагогике. Разработка проблемных вопросов и задач по одной из дисциплин содержания начального образования. Разработка уроков с применением проблемного изложения, эвристической беседы, исследовательского метода. Реферат по проблемному обучению в начальной школе или вузе. Доклад по материалам реферата. Составление тезауруса к блок-модулю № 3.

Опыт эмоционально-ценностного отношения. Выполнение индивидуальной программы развития научно-исследовательских знаний, умений и навыков. Самодиагностика. Коррекция.

III курс, 5 семестр.

Дисциплина «Научно-педагогическое исследование» (II концентр). Делится на шесть блок-модулей. Представим их содержание через элемент

Знания.

- Блок-модуль № 4. Сущность педагогики как науки. Основные этапы развития педагогической науки за рубежом и в России.

- Блок-модуль № 5. Педагогическое исследование: сущность, основные характеристики, функции. Типологии и классификации педагогических исследований на основе библиографического и науковедческого подходов. Фундаментальные и прикладные педагогические исследования, исследования-разработки. Фасетная классификация педагогических исследований (В.М. Полонский). Курсовая и дипломная работы по педагогике как учебно-научное исследование.

- Блок-модуль № 6. Методология педагогического исследования. История методологических знаний (Ф. Бэкон, Р. Декарт, И. Кант, Г. Гегель,

К. Поппер, Т. Кун, И. Лакатос, Г.И. Рузавин, Г.П. Щедровицкий и др.). Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании. Методологический аппарат педагогического исследования (противоречия, актуальность, проблема, цели, объект, предмет, гипотеза, задачи, этапы, логика). Основные подходы в педагогическом исследовании (целостный, системный, личностный, деятельностный, культурологический, цивилизационный акмеологический, аксиологический, антропологический, герменевтический, синергетический и др.).

- Блок-модуль № 7. Методы педагогического исследования. Теоретические методы: анализ, синтез, аналогий, моделирование, классификация и др. Эмпирические методы: наблюдение, изучение документов, результатов учебной и педагогической деятельности, педагогического опыта, педагогический эксперимент (прямой и перекрестный), педагогический консилиум, метод рейтинга, экспертный метод, психодиагностика, тестирование, опрос (беседа, интервьюирование, анкетирование), социометрия, контент-анализ.

- Блок-модуль № 8. Методы педагогических измерений и педагогической квалиметрии.

- Блок-модуль № 9. Правила оформления научно-педагогической рукописи: государственные стандарты по библиографическому описанию источников, составлению библиографии, оформлению экстралингвистического материала. Особенности стиля научной письменной речи. Рубрикация научного текста. Процедура защиты курсовой и/или дипломной работы.

- Умения и навыки. Осуществление поиска, накопления и обработки научной информации, владение основами библиотековедения, информатики. Установление логических связей между: проблемой и темой исследований; проблемой и объектом; темой и предметом; объектом и предметом; проблемой и целями; проблемой, предметом и гипотезой; целями, гипотезой и задачами; задачами и этапами; этапами и методами исследования. Работа с терминологией. Теоретические и эмпирические методы педагогического исследования. Количественный анализ результатов эмпирического исследования методами математической статистики. Соотнесение выводов и обобщений с замыслом исследований – целями, гипотезой, задачами.

Государственные стандарты по оформлению научной работы. Сообщение о проведенном исследовании (письменное, устное).

Опыт эмоционально-ценностного отношения.

- Выполнение индивидуальной программы развития исследовательских знаний, умений и навыков. Самодиагностика. Коррекция. Завершение тезауруса научно-педагогического исследования. Выбор темы курсовой работы по педагогике на основе познавательных интересов, мотивов и потребностей.

Особое место при формировании учителя-исследователя занимают **педагогические практики**, во время которых студенты выполняют специально разработанные для них упражнения и задания, направленные на практическое освоение эмпирических методов исследования, на получение педагогических фактов и их математическую и теоретическую обработку (См.: Методические рекомендации к проведению эмпирических педагогических исследований во время педагогической практики / Сост. С.И. Брызгалова. – Калининград, 2001).

Таким представляется нам оптимальный вариант конструирования и структурирования одного из компонентов содержания образования при подготовке учителя-исследователя. Как видим, предпочтительным становится **смешанный способ**, включающий в себя линейный, концентрический, спиралеобразный и блочно-модульный варианты. Однако исследование на этом не может считаться завершенным: необходимо усилить третий элемент содержания – опыт творческой деятельности. Средством для этого становится три **курсовых работы** (III, IV и V курсы) и **выпускная квалификационная работа (диплом).** При проведении курсовых и дипломных исследований резко актуализируются полученные знания, учебный тезаурус превращается в тезаурус личности, наращиваются исследовательские умения и навыки, приобретается опыт творческой деятельности в ходе индивидуальных исследований по актуальным педагогическим проблемам, результатом чего становятся не только их научные решения, но и изменения в личности самого студента-исследователя: формируется личность, которая понимает себя, предпринимает внутренние усилия, основанные на знаниях, размышлениях, опыте и самоконтроле, которая готова соответствовать самым разным запросам, предъявляемым к ней обществом в сфере образования.

Предложенный вариант конструирования и структурирования специального компонента содержания образования при подготовке учителя-исследователя не является завершенным, так как он построен только на материале педагогических дисциплин. В дальнейшей разработке нуждаются межпредметные, а далее - структурно-логические связи между этими дисциплинами, с одной стороны, и психологией, социологией, логикой, методиками, дисциплинами культурологического цикла, информатикой – с другой.

Л.В. Байбородова,
доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой педагогических технологий
Ярославского государственного
педагогического университета,

Взаимодействие педагогов и семьи как условие развития индивидуальности ребенка

Успешное развитие индивидуальности ребенка возможно при определенных условиях. Осознанно и целенаправленно такие условия могут создавать педагоги и родители, которые должны взаимодействовать между собой и с самим ребенком.

Взаимодействие – это взаимосвязь людей в процессе совместной деятельности и общения, в результате которой изменяются взаимодействующие стороны.

В педагогическом процессе взаимодействуют педагоги, учащиеся, родители, развивая и обогащая друг друга. Взаимодействие педагогов и родителей обусловлено следующими обстоятельствами:

-единым объектом (субъектом) воспитания;

-общими целями и задачами воспитания детей;

-возможностью всестороннего изучения детей и координации влияний на их развитие;

-необходимостью согласованности действий педагогов и родителей;

-возможностью объединения усилий педагогов и семьи в решении проблем ребенка;

-возможностью взаимного обогащения педагогов и семей, каждого участника взаимодействия.

Взаимодействие может осуществляться на разном уровне. Чем выше уровень взаимодействия педагогов и родителей, тем оперативнее решаются проблемы воспитания и развития ребенка. В зависимости от степени субъектности участников взаимодействия, их отношения к интересам друг друга, наличия осознаваемой общей цели совместной деятельности можно выделить следующие типы взаимодействия: сотрудничество, диалог, опеку, подавление, конфронтацию, индифферентность.

Наиболее эффективным, обеспечивающем успешное развитие индивидуальности ребенка, является сотрудничество, которое можно охарактеризовать следующим образом:

по взаимопознанию – объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений; стремление лучше понять и узнать друг друга, обоюдный интерес друг к другу;

по взаимопониманию – понимание общей цели взаимодействия, общность и единство задач, стоящих перед педагогами, учащимися и родителями, понимание и уважение трудностей и забот друг друга, понимание мотивов поведения в различных ситуациях, адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность;

по взаимоотношениям – проявление такта, внимания к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий сотруднический характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей и родителей;

по взаимным действиям – осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон; срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы), координация действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга;

по взаимовлиянию – способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность

обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменений способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга; восприятие детьми педагогов и родителей как примера для подражания.

Основой сотрудничества школы и семьи является общая цель - создание благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей, развития индивидуальности каждого ребенка.

Развитие взаимодействия педагогов и семьи зависит от позиции и заинтересованности всех взаимодействующих сторон, но ведущую роль в этом процессе должны выполнять, как профессионалы, педагоги.

Для развития сотруднических отношений педагогов и семьи необходимо, чтобы родители и педагоги: а) хорошо знали объект взаимодействия, т.е. особенности ребенка; б) понимали сущность предмета взаимодействия, т.е. процесс развития индивидуальности ребенка; в) осознавали важность и необходимость сотрудничества педагогов и родителей в развитии индивидуальности ребенка; г) знали и умели организовать совместную деятельность по развитию индивидуальности ребенка; д) воспринимали ребенка не только как объект взаимодействия, но и осознавали его роль в этом процессе как субъекта, обеспечивая изменение его субъектности в зависимости от возраста и социального опыта.

Вышеизложенное определяет план действий педагога по взаимодействию с семьей, направленного на развитие всех сущностных сфер ребенка.

Прежде всего необходимо постоянное совместное изучение педагогами и родителями ребенка, причем, в зависимости от возраста, целесообразно обучать процессу самопознания и самого ребенка.

Педагоги и родители наблюдают поведение детей в различных ситуациях, что позволяет им лучше, более объективно изучить ребенка, увидеть его сильные стороны, выявить проблемы и трудности, те сферы индивидуальности, которые слабо развиты и требуют особого внимания со стороны педагогов и родителей.

Для установления сотруднических отношений важно обеспечить взаимопонимание между участниками взаимодействия. Информированность друг о друге способствует этому. Необходимо также создавать ситуации, когда родители, педагоги, учащиеся меняются ролями. С этой целью можно приобщать родителей и детей к проведению учебных занятий, подготовке и

организации воспитательных дел, когда они выполняют педагогические функции, осознавая особенности, сложности педагогического труда, беря на себя ответственность за результаты воспитательного процесса.

Присутствие на учебных занятиях, участие в их обсуждении и анализе позволяет также лучше узнать ребенка, познакомиться с организацией воспитательной деятельности, понять особенности учительского труда. В этой ситуации очень важно учителю показать ребенка, его достижения.

Наиболее эффективным средством взаимного познания и влияния является совместная деятельность детей, родителей и педагогов.

В результате взаимопознания и совместной деятельности педагоги и родители приходят к необходимости разработки целенаправленной и обоснованной программы развития ребенка.

Можно провести педагогический консилиум при участии родителей. В зависимости от возраста ребенка, его проблем решается вопрос об участии в этой работе самого ученика.

Важно зафиксировать достижения ребенка, выявить его проблемы и перспективы развития сфер индивидуальности, разработать систему задач (ближайшие, перспективные) с учетом диагностики и определить систему действий педагогов, родителей, ребенка в соответствии с поставленными задачами.

Разрабатывая и реализуя программу развития индивидуальности ребенка, необходимо обеспечить интеграцию и дифференциацию целей, задач, средств его воспитания, что означает:

обеспечение взаимной информации педагогов и родителей об особенностях ребенка, его достижениях и трудностях, выявления общих проблем для решения;

определения, с одной стороны, общих задач воспитания ребенка, которые объединят усилия педагогов и родителей, а с другой стороны, конкретизации задач для педагогов, родителей и ребенка в достижении намеченного;

с одной стороны, объединения усилий в достижении общих целей, в решении главных проблем ребенка, а с другой -распределение ролей, функций, ответственности, обязанностей между педагогами, родителями и детьми;

совместного принятия решений, согласованности действий при выполнении решений, затрагивающих интересы взаимодействующих сторон;

соблюдения обязательств, договоренностей, соглашений каждым участником педагогического процесса.

Совместная работа педагогов и семей сопровождается систематическим отслеживанием результатов развития ребенка и их анализом, внесением корректив, изменений в намеченную программу действий.

Н.А. Читалин,
кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
института специального профессионального
образования РАО
(Россия)

Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования

Продуктивность идеи многоуровневой фундаментализации заключается в объединении собственно фундаментализации и профессионализации в единый, целостный процесс, позволяющий говорить о фундаментализации различного уровня.

Понятие «фундаментального» имеет, по крайней мере, два смысла: фундаментальное как основа прикладного и фундаментальное - как замкнутое на себя, как самоценное и самодостаточное. Чаще фундаментальное образование рассматривается в рамке первого смыслового значения, учитывающего внешнюю функциональную характеристику фундаментального. Обсуждается вопрос о том, насколько такое образование выполняет функции, приближающее и приспосабливающие человека к современным условиям жизнедеятельности и перспективам развития. Очевидно, что речь идет о качестве образования и образованности.

В отличие от традиционного понимания фундаментализации в образовании, заключающегося в повышении научности и методологичности, наше понимание фундаментального профессионального образования - это не

только образование, обеспечивающее основы общей, научной и методологической культуры специалиста, но и основы профессиональной культуры, реализующиеся в гуманитарной и профессиональной деятельности. На такое понимание нацеливает сам термин «профессиональное образование», которое означает не только общее, но и прикладное (специальное) образование. Профессиональное образование нельзя механически разложить на отдельные компоненты – общую и профессиональную части. Это было бы слишком упрощенно, да и неверно. Профессиональное образование – это целостная система, характеризующаяся самодостаточностью и внутренним единством. Поэтому фундаментальное профессиональное образование характеризует не только его научно фундаментальные основы, но и техно-фундаментальные и профессионально-фундаментальные. Хотя, техно-фундаментальные, а тем более, профессионально-фундаментальные знания могут являться прикладными относительно фундаментальных наук.

С учетом этого понятие «фундаментальное профессиональное образование» может трактоваться как основа целостного профессионального образования, которое гарантированно обеспечивает реализацию основополагающих функций образования.

Реализация функций фундаментального профессионального образования позволит человеку разрешить его собственные проблемы во взаимосвязи с глобальными проблемами природы, общества, технологии, информации и т.д.

Охарактеризуем состав фундаментального образования. Видимо будет неверно сводить фундаментальное образование к обучению фундаментальным наукам. И даже выделение фундаментальных основ в конкретных предметах, изучаемых в профессиональной школе, не является полной реализацией фундаментализации профессионального образования. Например, вычленив фундаментальные понятия в математике, информатике, технологии материалов и др. предметах, нельзя однозначно сказать, что сумма этих знаний будет фундаментальной в профессиональном образовании специалиста.

Скорее всего, фундаментальное профессиональное образование является новой самостоятельной системой, построенной на интеграции выделенных фундаментальных предметных (естественно-научных, гуманитарных,

общетехнических, специальных) понятий и дополненной основными межпредметными профессионально фундаментальными понятиями, выстроенными в структурах - фундаментальные знания, фундаментальная деятельность и ее инструментарий; фундаментальные духовные ценности.

Рассмотрим более подробно понятие профессионального фундаментального образования в структуре профессионального образования. Для определения состава фундаментального профессионального образования обозначим наше понимание основных категорий профессионального образования.

Принимая за основу позицию, что профессиональное образование - процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением знаниями, навыками и умениями по конкретным профессиям и специальностям, мы придерживаемся более широкой трактовки. А именно подчеркиваем, что в понятие «профессиональное образование» входит не только узкое профессиональное, но и социальное и личностное становление и развитие, которое обеспечивается в профессиональной школе.

Профессиональное образование включает в себя, как минимум три составляющие - общеобразовательную подготовку, общетехнологическую и общетехническую подготовку (иногда ее называют общепрофессиональной) и собственно профессиональную (специальную) подготовку (которую делят на теоретическое и практическое обучение и учебное проектирование).

Общеобразовательная (общенаучная) подготовка в составе профессионального образования понимается как система общенаучных знаний, умений, навыков, нацеленных на освоение социального опыта: умственное и физическое развитие, формирование нравственных ориентаций и т.д.

Общетехническая и общетехнологическая (технико-технологическая) подготовка трактуется как система знаний, умений, навыков в области преобразовательной технико-технологической деятельности.

Профессиональная (специальная) подготовка - совокупность специальных знаний, навыков и умений, позволяющих выполнять работу в области определенной профессиональной деятельности.

Каждая названная подготовка включает в себя соответствующие предметные циклы.

Очевидно, что общеобразовательная (общенаучная) подготовка является основой для общетехнической и общетехнологической (технико-технологической) подготовки, которые в свою очередь являются базисом для профессиональной (специальной) подготовки.

Деление профессионального образования на три составляющие соответствует знаменитой философской триаде: наука → технология → практика.

На основании сказанного профессиональное образование можно схематично представить следующим образом [рис.1], выделив, соответственно нашему определению, его фундаментальную часть.

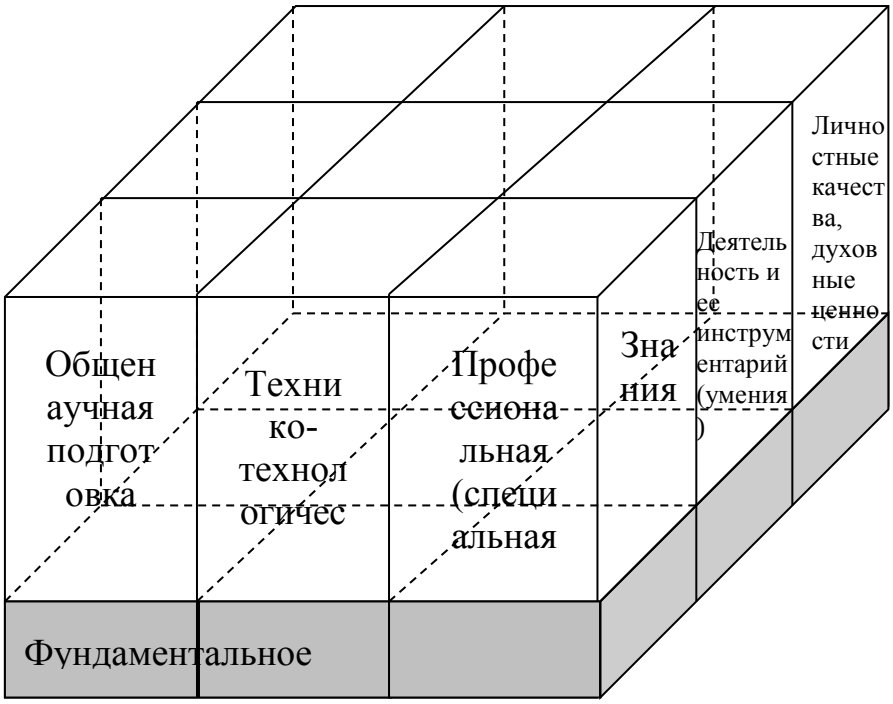


Рис.1 Состав профессионального образования

Данный рисунок показывает, что фундаментальное профессиональное образование включает в себя фундаментальную общенаучную подготовку, фундаментальную технико-технологическую подготовку и фундаментальную профессиональную (специальную) подготовку. Очевидно, что они состоят из фундаментальных знаний, фундаментальной деятельности и ее инструментария (умений) и фундаментальных личностных качеств и духовных ценностей.

Переводя проблему фундаментализации профессионального образования в область проектирования содержания, покажем, что содержание фундаментального профессионального образования включает в себя соответствующие части (фундаментальные основы) общенаучной, технико-технологической и профессиональной (см. рис.2).



Рис. 2. Структура содержания профессионального образования

Фундаментальное содержание общенаучной подготовки является основой технико-технологической и профессиональной подготовок, а, следовательно, имплицитно присутствует в фундаментальном содержании каждой из названных подготовок. Кроме того, в фундаментальное содержание технико-технологической подготовки, наряду с собственно фундаментальным технико-технологическим содержанием, входят не только элементы фундаментальной части содержания общенаучной подготовки, но и элементы прикладного содержания общенаучной подготовки. Например, фундаментальная часть содержания такого предмета как техническая механика, обозначенного в предметном составе общетехнической подготовки, включает в себя не только фундаментальный закон всемирного

тяготения, относящийся к фундаментальной части содержания физического образования (физика обозначена в предметном составе общенаучной подготовки), но и законы статики, которые относятся к прикладной части содержания физического образования. На рисунке 2 такое вхождение показано двумя стрелками.

Аналогично, фундаментальное содержание профессиональной подготовки, наряду с собственно фундаментальным профессиональным содержанием, включает в себя элементы фундаментального и прикладного содержания общенаучной и технико-технологической подготовок. На рисунке такое вхождение показано четырьмя стрелками.

Таким образом, фундаментальное профессиональное образование представляет собой интеграцию фундаментальной общенаучной, фундаментальной технико-технологической и фундаментальной профессиональной (специальной) подготовок.

Названные составляющие фундаментального профессионального образования можно классифицировать по степени обобщенности: общее, особенное, частное (единичное) и дать им соответствующие характеристики.

I. Общая (широкая) общенаучная фундаментальная подготовка в первую очередь направлена на формирование мировоззрения, общей культуры, креативных способностей и т.п., дает возможность продолжения образования по самым различным направлениям и по всему спектру профессий без ограничений (за исключением медицинских и др. противопоказаний).

II. Особенная, технико-технологическая фундаментальная подготовка в основном направлена на формирование основ культуры преобразовательной технико-технологической деятельности, возможность продолжения образования в русле одного или нескольких близких отраслевых и технологических направлений.

III. Частная (единичная) профессиональная фундаментальная подготовка в основном направлена на формирование профессиональной культуры, обеспечивает возможность квалифицированной профессиональной (специальной) деятельности, роста профессионального мастерства, дает возможность повышения уровня профессионального образования в рамках профессионального поля одной или нескольких смежных профессий.

Приняв предложенную конструкцию состава фундаментального профессионального образования (см. рис.3), можно обозначить соответствующие его компоненты.



Рис.3. Состав фундаментального профессионального образования.

Научно-фундаментальный компонент профессионального образования совпадает с общенаучной фундаментальной подготовкой (на рисунке заштрихован горизонтально).

Техно-фундаментальный компонент интегрирует всю технико-технологическую фундаментальную подготовку и часть научно-фундаментальной подготовки, выступающей в качестве межпредметных

(межцикловых) знаний и умений, являющихся основой технико-технологической подготовки (на рисунке заштрихован косой линией).

Профессионально-фундаментальный компонент интегрирует всю профессионально-фундаментальную подготовку и часть техно-фундаментального компонента, выступающего в качестве межпредметных знаний и умений, а также являющегося основой профессиональной подготовки (на рисунке заштрихован вертикально).

Выполненная конструкция состава фундаментального профессионального образования позволяет не только наглядно представить наряду с компонентами (научно-фундаментальном, техно-фундаментальном и профессионально-фундаментальном) их соответствующие части, имеющие единичное (заштриховано), двойное (заштриховано дважды) и даже тройное вхождение (заштриховано трижды). На основании этого, возможно определить значимость этих частей:

Часть научно-фундаментального компонента (тройная штриховка) имеет тройное вхождение и присутствует в содержании научно-фундаментального, техно-фундаментального и профессионально-фундаментального компонентов. Это показывает значимость содержания для общекультурной, технико-технологической и специальной подготовки специалистов.

Другая часть научно-фундаментального компонента (двойная штриховка) имеет двойное вхождение и присутствует в содержании научно-фундаментального и техно-фундаментального компонентов. Это означает его необходимость в общекультурной и технико-технологической подготовке специалистов.

Часть техно-фундаментального компонента (двойная штриховка) имеет также двойное вхождение и присутствует в содержании техно-фундаментального и профессионально-фундаментального компонентов. Это содержание необходимо для технико-технологической и специальной подготовки специалистов.

Часть научно-фундаментального компонента (единая штриховка) имеет разовое вхождение и необходимо для общекультурной подготовки.

Часть техно-фундаментального компонента (единая штриховка) имеет также разовое вхождение. Это содержание необходимо для технико-технологической подготовки.

Часть профессионального компонента (единая штриховка) имеет также разовое вхождение. Это содержание важно для специальной подготовки.

Применительно к процессу профессионального обучения это означает, что содержание образования, имеющее большую кратность вхождения требует, углубленной дидактической подготовки и более высокого уровня усвоения студентами.

Т.Б. Гребенюк,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой образовательных
технологий Калининградского государственного
университета (Россия)

Позиционно-ситуативный подход как условие становления открытого процесса обучения

Педагогика индивидуальности, как и всякая теория, включает ряд положений, взглядов, подходов, которые ориентируют на реализацию закономерностей развития психических и личностных свойств и качеств человека. В своем докладе я хочу кратко рассмотреть один из подходов, который я назвала позиционно-ситуативным и который, на мой взгляд, обеспечивает открытость такой системы, как педагогический процесс.

Если в других исследованиях говорится о становлении открытости взаимодействия педагогов, открытости образовательного учреждения, образовательного пространства и т.д., то в моем докладе речь пойдет о становлении открытости учебно-воспитательного процесса.

Какой процесс обучения можно считать открытым? Зачем нужно заботиться об открытости такого процесса? Каким образом можно обеспечить его открытость?

Открытый – означает доступный, понятный, предлагаемый, устанавливающий контакт, направленный на получение информации и на реакцию на нее, коммуникабельный, общительный …..По словарю Ожегова

открытый – явный, не скрываемый, искренний, откровенный, выражающий прямоту и искренность, действовать в открытую – не скрывая средств и приемов.

Данные признаки как нельзя точно отвечают сущности открытого педагогического процесса. Поясню.

В свое время В.С. Ильин удачно подметил, что педагогический процесс – это последовательная смена противоречивых ситуаций, разрешение которых ведет к развитию учащихся. Обычно в педагогике педагогический процесс представляли в виде целей, содержания, методов и других взаимосвязанных компонентов. За этими сугубо педагогическими характеристиками практически не был виден главный участник – ребенок. Сегодня поворот к ребенку вынуждает искать новые подходы к самому процессу обучения и воспитания с тем, чтобы понять те механизмы, которые ведут к развитию ребенка. Поэтому мысль Ильина о смене ситуаций в педагогическом процессе оказалась по истечении 30 лет актуальной, ориентирующей на новое видение сущности процесса обучения.

Дело в том, что понятие «ситуация» в педагогике используется и исследуется сравнительно недавно. До некоторых пор категория «ситуация» широко использовалась в психологии. Л.С. Выготский выделял социальную ситуацию развития ребенка. П.Я. Гальперин предложил три типа учебных ситуаций по критерию типов ориентировки. Д.С. Толлингерова разработала таксономию учебных ситуаций на основе учебных задач. В педагогике и психологии обучения и воспитания основное внимание уделено и продолжает уделяться проблемным ситуациям (Т.А. Ильницкая, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), конфликтным ситуациям (М.М. Рыбакова и др.). В связи с перестройкой народного образования творчески настроенные практики и ученые стали обращаться к учебным ситуациям (Н.И. Алексеев, Т.В. Машарова, В.В. Сериков и др.), видя в них резерв для совершенствования взаимодействия учителя и учащихся, для усиления развивающего влияния обучения на ребенка.

Содержание данного понятия включает совокупность обстоятельств внешнего мира, внутреннего состояния человека и события, которые на фоне этого актуализировались. В науке имеются различные трактовки данного понятия. Не буду останавливаться на них. Отмечу, что важными признаками

(функциями) ситуаций, складывающихся в педагогическим процессе, называют:

- демократизацию отношений всех участников этого процесса,
- активное взаимодействие внешних условий и поведения всех его участников (в ней имеется возможность занять учителю более активную позицию для управления всеми изменениями, которые могут иметь место во взаимодействии участников).

В моем исследовании была выдвинута идея формирования индивидуальности будущего педагога на основе специальных ситуаций, позволяющих студенту занять определенную позицию, в которой он проявляет тот или иной уровень развития сфер индивидуальности в единстве.

Термин «позиция» употребляется в научных педагогических исследованиях без специального толкования, в общем смысле обозначая место, которое объект занимает где-либо, его положение в пространстве. Понятие «позиция» в педагогике выражает отношение к профессии, к профессиональной деятельности, к себе как педагогу, уверенность в выборе профессии и тех взглядах на профессиональную деятельность, которые определяют стиль деятельности. А.К. Маркова выделяет понятие «профессиональная психологическая позиция», в котором в системе представлены устойчивые отношения учителя к ученику, к себе, к коллегам, определяющие его поведение, профессиональную самооценку, уровень профессиональных притязаний учителя, его отношение к тому месту в системе общественных отношений в школе, которое он занимает, и то, на которое он претендует. Профессиональная позиция определяется в значительной степени мотивацией учителя, осознанием смысла своего труда. Психологи рассматривают позицию человека серьезным фактором его профессиональной деятельности. А.К. Маркова, подчеркивая значимость профессиональной позиции, отмечает, что ***именно позиция, внутренние ценности и смыслы (а не методы и приемы) освещают труд учителя, делают его значимым и развивающим для учеников***.

Мы исходим из того, что студент в процессе профессиональной подготовки под влиянием различных факторов и при определенных условиях способен занимать (или вырабатывать, формировать, складывать) те или иные позиции. Данная мысль согласуется с подходом к рассмотрению

процесса становления профессионала (Н.Ф. Вишнякова, Н.В. Клюева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), в соответствии с которым ученые выделяют периоды, этапы, уровни, характеризующие сложные взаимоотношения и взаимосвязи индивидуальности и личности человека с деятельностью, которой он овладевает, и людьми, которые его окружают и с которыми он сотрудничает. Как отмечает А.К. Маркова, главное в этом подходе – это качественные изменения профессионализма на отдельных этапах, которые можно изучать, формировать и шлифовать у себя и у другого человека.

Содержание позиции человека меняется, преобразуется, совершенствуется с течением времени: чем больший опыт человек накапливает в определенной деятельности, в общении, в познании, тем чаще и глубже переосмысливаются его взгляды, отношение к себе и другим. Следовательно, динамичность позиции дает основание предполагать, что влияние на нее в определенной ситуации позволит сформировать или развить какие-то ее составляющие.

Влияние ситуаций на человека, на его поведение представляет одну из проблем социальной психологии. Согласно теории атрибуции (Фриц Хайдер – см.: 228), анализирующей то, как мы объясняем поведение людей, «люди стремятся приписать поведение внутренним (например, личностным склонностям) или внешним причинам (например, чему-то ситуативному)… Это различие между внутренними (диспозиционными) и внешними (ситуационными) причинами часто стирается, потому что возникающие ситуации порождают внутренние изменения…Более того, ситуации влияют на диспозиции». Л.М. Карпозова отмечает, что личная позиция профессионала, его понимание исходной ситуации, становится основной детерминантой в развертывании и перестраивании деятельности, а противоречие между имеющимися образцами и нормами и новыми условиями создает необходимость для профессионального самоопределения каждого специалиста. Важно, что самоопределение в профессиональной деятельности может протекать не только как естественный процесс, но и задаваться через искусственно создаваемые условия. Во втором случае самоопределение становится рефлексивным по своей сути и включает в себя проблематизацию, рефлексию собственных ценностей и формирует личностное отношение к проблеме. Как видим, в психологии утвердилось

представление об изменении мотивации, установок, отношений человека под влиянием ситуации как о причинно-следственной связи.

Понятие «позиция» является достаточно сложным. В зависимости от того, о каких позициях человека идет речь, авторы используют ту или иную совокупность характеристик: согласно трансактному анализу (Э. Берн) в процессе развития происходит сценарное программирование поведения человека, которое в дальнейшем в значительной мере определяет жизненную позицию человека, его отношение к миру в целом (четыре основные позиции – так называемые «зеленая лягушка», «серая лягушка», «коричневая лягушка», «принц») (196; 45; 406 и др.). Общим в характеристике жизненных позиций выступает представление человека о себе, характеристики его экзистенциальной сферы (способность к самосознанию, самооценке, сравнению себя с другими людьми и др.). Общей характеристикой жизненной позиции выступает целостная «Я-концепция», которая имеет ряд аспектов, сторон, обусловленных сторонами деятельности, - профессиональная «Я-концепция», социальная, семейная, супружеская, бытовая и др.

В учебной деятельности принято выделять две основные позиции – объекта и субъекта деятельности, причем С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др. связывали позицию субъекта деятельности с индивидуальностью человека. В андрагогике рассматривается только одна позиция – позиция обучающегося, соответствующая позиции взрослого субъекта деятельности, имеющего определенный опыт деятельности, поведения, общения и уровень развития сфер психики.

Однако пока еще никто не проанализировал сущность выделенных в педагогике и психологии позиций с точки зрения индивидуальности человека как характеристики его психики. Мы считаем, что в плане формирования индивидуальности студента важно соотнести известные позиции человека с проявляемыми им психическими свойствами и качествами, что позволит использовать характеристики позиций и в процессе формирования индивидуальности (как стратегические цели), и в ее диагностике (как критерии развития индивидуальности студента).

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

представленной А.К. Марковой, жизненной позиции по Э. Берну, а также опираясь на собственный опыт работы со студентами, мы представили содержание понятий «обучаемый», «обучающийся» и «обучающий» как позиций студента следующим образом:

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

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

- **позиция обучающего** студента не совпадает с профессиональной психологической позицией учителя по степени проявления профессионально значимых свойств и качеств педагога, это позиция, выражающая направленность студента на овладение педагогическим мастерством, на

саморазвитие профессионально важных компонентов сфер индивидуальности; обучающий студент не обязательно отличается достаточно развитыми сферами экзистенциальной, регулятивной и эмоциональной, так необходимыми в профессиональной деятельности учителя, студент может не иметь своей концепции, представления о себе как учителе, но его обязательно отличает стремление проявить себя в педагогической деятельности, испытать себя в разных профессиональных ситуациях и условиях, чтобы понять, правильно ли он выбрал профессию, дает ли она уверенность в себе, отражает ли призвание и притязания; при хорошо развитых экзистенциальной, регулятивной и эмоциональной сферах обучающий студент стремится к –уточнению своей Я-концепции в различных профессиональных ситуациях, ценность педагогической практики для такого студента в том, чтобы сравнить идельный образ Я-учитель и реальный, определить резервы самоактуализации.

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

Как видим, формирование позиций тесным образом связано с развитием индивидуальности студента и наоборот, формирование индивидуальности способствует становлению более высокой позиции, смене одной позиции на другую. Диалектика названных характеристик студента позволяет предположить, что в решении проблемы формирования индивидуальности будущего педагога возможно использование психологических механизмов

становления позиций: стремление к положительным переживаниям от удовлетворения потребностей в признании, успехе, достижении и др.

Рассматриваемый здесь позиционно-ситуативный подход к формированию индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки заключается в том, что развитие индивидуальности студента возможно при переходе с одной позиции на другую в условиях специально создаваемых ситуаций. Подход, опирающийся на понятие «ситуация», находит в последние годы все более широкое применение как в теории (разрабатываются концепции и технологии, включающие в качестве одного из компонентов ситуацию), так и в практике обучения. «Ориентация образования на развитие личности предполагает особый тип педагогической деятельности. Ее суть, - отмечает В.В. Сериков, - в том, что педагог имеет дело со специфическим видом опыта, который необходимо передать воспитаннику, - с опытом *личностной самоорганизации* и со специфическим педагогическим средством формирования этого вида опыта – *личностно ориентированной педагогической ситуацией*».

Особенность специальных педагогических ситуаций, организуемых в процессе профессиональной подготовки будущего педагога, мы видим в направленности на интеграцию социального опыта во взаимодействии со студентами, на смещение акцентов с содержательной, «знаниевой» основы на профессионально ценностную;

В традиционном обучении, как правило, предъявляются требования к интеллектуальной сфере студента, которая активизирует другие свойства, другие сферы (главным образом, мотивационную, волевую, предметно-практическую). Происходит косвенное управление развитием этих сфер: через интеллектуальную сферу воздействие осуществляется на мотивы, эмоции, чувства, волю и т.д. Студент в традиционном обучении является объектом воздействий, поэтому о развитии у него способностей к самореализации, саморазвитии, самооценки, самоактуализации говорить не приходится. Это и приводило к дисгармоничному развитию его как индивидуальности и личности. Следовательно, для обеспечения целостного развития необходимо перестраивать учебный процесс с тем, чтобы требования предъявлялись ко всем сферам психики студента. А это возможно в открытом процессе обучения.

Мы исходим из того, что в процессе формирования индивидуальности студента важным принципом является интеграция педагогической деятельности преподавателя вуза и учебной деятельности студента (наряду с другими принципами, входящими в комплексную содержательную характеристику принципа развития индивидуальности). В ходе интеграции этих деятельностей становятся возможными передача некоторых элементов профессионального опыта преподавателем и их усвоение студентами в условиях обучения, с одной стороны, а также гибкие изменения деятельности преподавателя в зависимости от хода и текущих результатов учебной деятельности студентов - с другой стороны. Главным здесь является то, что присвоение студентом опыта другого человека (преподавателя, бывшего школьного учителя, сокурсника и др.) не только дает количественное приращение в опыте студента, а обеспечивает качественные новообразования в сферах его индивидуальности (способствует развитию самооценки, рефлексивных процессов, самоанализу, мотивации достижения и др.).

Развитие индивидуальности студента возможно только в целостном , открытом педагогическом процессе. Аналитический компонент деятельности преподавателя заключается в самоанализе осуществленных действий и достигнутых результатов. Важной особенностью данного компонента является сопоставление результатов, достигнутых преподавателем и студентами, а также совместное обсуждение этого процесса, усиливающее развивающую функцию учебной деятельности студентов. При этом, основным объектом анализа и самоанализа выступает индивидуальность, отдельные сферы психики. Осуществление данного компонента деятельности возможно, если студенты ознакомлены с подходами к оценке своих достижений в развитии психических свойств и качеств (например, с уровнями развития мотивации, мышления и др., с признаками рефлексии, способами регулирования эмоциональных состояний и т.д.), а также, если анализ и самоанализ действий и результатов развития индивидуальности представляет собой обязательный, целенаправленный процесс.

В ситуации отражается вся система деятельности человека, его поведения, общения – это единица анализа образа жизни человека. Б.Ф. Ломов, анализируя внешние воздействия на человека, отмечал, что ситуация или система событий выступает как правило причиной того или иного

поведенческого акта, «ситуация должна рассматриваться соотносительно со свойствами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью». Поскольку ситуация не сохраняется в неизменном виде, то под влиянием деятельности в ней возникают новые воздействия на субъекта. По словам Б.Ф. Ломова влияние человека на свое собственное развитие и на свои состояния выступает не как непосредственное «внутреннее духовное самоусовершенствование», оно опосредуется реальным изменением той ситуации, в которой человек живет». Опираясь на такое понимание ситуации, можно предположить, что в зависимости от того, какую и как создать ситуацию в процессе обучения, каким образом ее разрешать, формирование индивидуальности студента будет тем или иным. Здесь уместно напомнить мысли Б.Ф. Ломова о диалектическом характере взаимоотношений воздействий на человека в определенной ситуации и влиянии ситуации на поведение и деятельность человека. Рассмотрение процессов формирования и саморазвития индивидуальности предполагает обращение к ситуациям, в которых преподаватель воздействует на студента так, чтобы следствие этого воздействия стало причиной воздействия студента на самого себя.

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

Учебные ситуации характеризуются тем, что они включают воздействия преподавателя с целью формирования учебной деятельности студента и на ее основе формирования сфер индивидуальности. Такие ситуации складываются благодаря вопросам преподавателя, заданиям, его комментариям, обращенным к учебной деятельности студента. Это ситуации, усиливающие развивающий эффект учебной деятельности и на этой основе - сфер индивидуальности. Например, преподаватель, ознакомив студентов с общим содержанием предстоящей на занятии деятельности, предлагает им поставить или выбрать цели занятия – эти цели должны быть лично значимыми, индивидуальными. Разрешение данной ситуации возможно при условии, если студенты имеют представление о целях учебной деятельности либо на уровне знания (перед ними может быть примерный перечень возможных целей, из которых они выбирают соответствующие их потребностям), или на уровне умения (они самостоятельно формулируют

свои варианты целей). Психолого-дидактический механизм данной ситуации таков: преподаватель сообщает студентам свои цели обучения (когда эта ситуация складывается впервые, то обращает их внимание на важность целеполагания в жизнедеятельности человека, в частности, в учебной деятельности студента, его профессиональной педагогической деятельности) – преподаватель предлагает студентам определить свои цели учебной деятельности (знакомит с возможными формулировками, вариантами целей) – студенты мысленно выявляют в своем опыте наличие целевых установок, осознают этот процесс и далее у них возникает желание определить свои цели для конкретного занятия и таким образом прикоснуться к будущей профессиональной деятельности – каждый студент начинает осознавать свои побуждения, желания, возможности, условия для их реализации – возникает сознание того, что, упражняясь в учебной деятельности, студент готовится к профессиональной деятельности. Так происходит интеграция учебной и профессиональной деятельности будущего педагога: через анализ собственных психических состояний в учебной ситуации происходит их мысленный перенос в будущую профессиональную ситуацию.

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

Другой вариант профессиональной воображаемой ситуации. Преподаватель, заметив усталость студентов во время занятия, ставит перед ними риторический вопрос и делает паузу. Постановка вопроса заостряет внимание, студенты смотрят на преподавателя, полагая, что он ожидает от них ответа. Но преподаватель начинает анализировать ситуацию: «Что изменилось с вами, когда прозвучал вопрос? Верно, изменилось ваше внимание. Если до этого оно было рассеянным, то вопрос заставил вас собраться и сконцентрировать свое внимание. Вот так и на уроках, которые вы будете проводить в школе, появляется порой необходимость в повышении внимания детей. Что можно предпринять? Поставить риторический вопрос. Но это не единственный прием. Какие еще приемы вы знаете? Вспомните свои школьные уроки и действия своих учителей в таких ситуациях…»

Значение таких ситуаций в том, что они позволяют создавать видимость обучения профессиональным умениям за счет апперцепции, обращения студентов к собственному жизненному опыту и его осмысления в новом свете – с точки зрения будущей профессии. У студентов не возникает ощущения навязывания им педагогических знаний – они их черпают сами из жизни. Возникает позиция обучающегося (а не обучаемого).

Третий вариант профессиональной воображаемой ситуации. Преподаватель раскрывает студентам свою «педагогическую кухню», откровенно рассказывает им свои замыслы по поводу построения занятия, ссылаясь на существующие требования, принципы, педагогические средства, возможности студентов в участии и т.д. Как правило, такие откровения всегда вызывают особый интерес: не ущемляет ли преподаватель достоинство каждого, почему он так поступает? Преподаватель поясняет, что он делает это для передачи студентам своего профессионального опыта как будущим коллегам. В этом заключается первый смысл ситуации. Второй смысл в том, что если студентам предлагается еще внести свои предложения по улучшению, оптимизации, конкретизации замысла преподавателя, то значительно активизируется в целом индивидуальность будущего педагога, развиваются профессионально значимые качества во всех сферах индивидуальности (в мотивационной – желание что-то найти для реконструкции замысла, в интеллектуальной – креативность, чтобы собственное предложение было оригинальным; в эмоциональной – педагогическая самооценка –«чем я хуже других?», в волевой –

настойчивость – «если не сегодня, то завтра обязательно», в предметно-практической – педагогические способности «почувствовать, где нужно и как изменить», в сфере саморегуляции – способность находить для себя слова, поддерживающие, приободряющие и пр., в экзистенциальной сфере развивается ощущение взрослости, причастности к педагогической деятельности, ответственности за собственные замыслы занятия).

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

Специальная ситуация – это органическая часть, элемент целостного педагогического процесса. С другой стороны, она сама есть системное явление, поскольку включает взаимосвязанные и взаимообусловливающие составляющие. Системообразующим ядром специальной ситуации выступает ее цель. Основное назначение в том, чтобы обеспечить структурное единство деятельности преподавателя и деятельности студента, их интеграцию, за счет чего активизировать психические состояния и процессы, требуемые для разрешения ситуации.

Главная цель специальных ситуаций - обеспечить развитие профессионально значимых свойств и качеств психики студента. Эта цель подразделяется на ряд составляющих: способствовать совершенствованию педагогической наблюдательности, развитию педагогического мышления, добиться проявления эмпатии, обеспечить развитие педагогической рефлексии и т.д. В зависимости от цели мы выделили несколько видов специальных ситуаций:

а) рефлексивные ситуации – это наиболее распространенные в процессе теоретической подготовки ситуации, они могут быть созданы при изучении практически любой темы, например: при изучении темы «Методы обучения (воспитания)» преподаватель обращается к студентам: - Вспомните, какие методы чаще всего использовали ваши школьные учителя? Какие у них были излюбленные приемы? Могли бы назвать методы и приемы, которыми я пользуюсь во время лекций? Какими приемами отличаются ваши преподаватели вуза? И т.д.;

б) «интеллектуальные» ситуации – они направлены на развитие познавательных свойств и процессов, имеющих учебное значение (постановка целей, выбор способа действий, решение задач, самоконтроль и самооценка результатов учебной деятельности) и профессиональное

значение (педагогическая наблюдательность, педагогическое мышление, педагогическое воображение и др.);

в) «экзистенциальные» ситуации, в которых воздействие на студента осуществляется чаще всего косвенно за счет того, что преподаватель вспоминает свои действия, свое понимание или отношение к чему-либо несколько лет назад, отмечает динамику своих профессиональных взглядов, мастерства и др. Студенты переносят эти откровения в свою позицию, соотносят их с собственными представлениями, сравнивают с собой, осуществляют самооценку. В тех случаях, когда воздействие имеет прямой характер, студенты анализируют свои взгляды, свое отношение, определяют, есть ли в их опыте нужный профессиональный элемент (качество, стиль, позиция и т.д.), то есть, осуществляют самопознание, самооценку.

Основа ситуации: психические состояния студентов во время общения с преподавателем или между собой – усталость, страх, застенчивость, заинтересованность, невнимательность, активность, критичность и т.д. (они выступают тем объектом, который подвергается анализу самими студентами в соответствии с поставленной перед ними задачей).

Задачи, возникающие в ситуации: проанализировать свое состояние, осуществить самооценку, определить свою учебную позицию, определить свою профессиональную позицию, предложить способ профессионального действия в воображаемой ситуации, продемонстрировать педагогическое действие и т.д.

Содержание самой ситуации и способа ее разрешения:

- опыт студента (представления о педагогической и учебной деятельности);
- опыт преподавателя (способности создать специальную ситуацию как стихийную, спрогнозировать и обеспечить возникновение специальной ситуации как планируемой, продемонстрировать педагогический опыт, обеспечить ценностность и значимость ситуации для студента как будущего педагога и др.);
- интеграция опыта преподавателя (социального педагогического опыта) и опыта студентов.

Предполагаемые результаты разрешения ситуаций:

- психические новообразования (качественные изменения в самосознании, рефлексии, самооценке, Я-концепции и др.)

- профессиональные знания и умения, учебная деятельность (количественные и качественные изменения в них).

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

Главным ***в создании*** специальных ситуаций является построение учебной деятельности студентов в прямом соответствии с деятельностью педагога. Главной особенностью ***разрешения*** специальных ситуаций является интеграция опыта преподавателя и студента в прогнозировании своего поведения, отношения, деятельности в связи с различными проявлениями субъектов учебной деятельности. На основе обмена представлениями, мнениями, гипотезами, проверенными способами и пр. происходит обогащение важнейших для будущего педагога сфер его индивидуальности. Для преподавателя вуза такие ситуации оказываются источником дополнительных знаний о многообразии индивидуальных проявлений студентами своих психических состояний, позиций, а также возможностью совершенствовать свое профессиональное мастерство.

Подводя итог, следует еще раз обратить внимание на то, что рассмотренный в докладе позиционно-ситуативный подход выступает, на мой взгляд, условием становления педагогического процесса как открытого, обеспечивающего субъектность его участников.

Н.В. Тамарская,
кандидат педагогических наук, доцент,
директор социально-педагогического колледжа
г. Калининграда (Россия)

Социальное партнерство как основа реализации непрерывного педагогического образования

Эксклавный статус Калининградского региона, его отделенность от основной территории РФ и окружение европейских стран определяют его роль как испытательной площадки новейших тенденций изменяющейся России. Всеобщая интеграция, изменение роли информации, демократизация процессов общения, управления затрагивают регион в равной степени с европейскими странами и диктуют те актуальные направления его развития, которые вскоре станут не менее актуальными и для областей основной территории РФ.

Одной из актуальных таких проблем является проблема совершенствования региональной системы непрерывного педагогического образования. Следует отметить, что в стране имеется определенный опыт реализации непрерывного педагогического образования.

В Санкт-Петербурге, Казани, Красноярске, Нижневартовске, Новгороде, Псковской области, Алтайском крае разрабатываются программы его стабилизации и развития. При этом практические разработки основываются на понимании непрерывности образования как систематической корректировки и обогащения сложившегося потенциала, а при необходимости компенсации возможных пробелов в базовой подготовке. Данная трактовка отражает опережающий характер непрерывного образования, однако, обнаруживает существенные недоработки как понятия непрерывности, так и сущности, структуры непрерывного образования.

Современная теория НПО представлена в работах Е.П.Белозерцева, Г.А.Бордовского, М.А.Вейт, В.Н. Аверкина, Г.Н. Волкова, Ю.Н. Петрова, А.И. Субетто, В.Г.Воронцовой, Л.Г.Петряевской, Н.Ф.Радионовой, В.Г.Тарантей, Р.М.Шерайзиной.

Разработка нормативно-правового, управленческого и научно-методического обеспечения создания образовательных округов осуществляется в Уфе М.Б.Гузаировым, А.В. Карташовым.

В Красноярском государственном университете разрабатываются научно-методические и организационные основы повышения профессиональной мобильности выпускников вузов на основе принципов

непрерывности и преемственности формирования образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования.

Анализ опыта создания систем НПО позволяет выделить ряд проблем, связанных с объединением разных по статусу учебных заведений: методологические и аксиологические, технологические, проблему форм и методов работы со студентами в колледже и вузе, проблему педагогической квалиметрии, проблему субъектов учебной деятельности в колледже и вузе.

Имеется и ряд других исследований в рамках обозначенных направлений.

Тенденции развития регионов предъявляют свои требования и к системе образования, управлению образованием. Переход от прямого планирования к косвенному регулированию декларирован и даже делаются попытки его реализации путем разработки и принятия нормативных актов, способствующих косвенному регулированию, в том числе в Калининградской области. Но после принятия подобных документов чаще всего оказывается, что отсутствует «механизм их реализации».

Мы предполагаем, что таким механизмом может быть технология социального партнерства, позволяющая адекватно представлять всю возможную гамму независимых субъектов с их индивидуальными траекториями активности и выработать формы конструктивного взаимодействия с ними.

Независимость субъектов возможна, поскольку партнерство не является обязанностью, а предполагает установление сотрудничества между различными субъектами — региональными и местными властями, бизнесом, образовательными институтами и др.

Существующие разработки в теории социального партнерства также не рассматривают социальное партнерство между образовательными учреждениями как технологию по совершенствованию системы НПО. Современное состояние исследований в области социального партнерства в образовании представлено, в основном, попытками определить понятие «социальное партнерство» для образовательной сферы.

Так, под социальным партнерством предлагается понимать такой тип отношений субъектов социальных взаимодействий, при котором ясно прописаны и обсуждены взаимные интересы субъектов и взаимная ответственность. (В. Башев). Н.Г. Чанилова рассматривает педагогическое

сопровождение как форму социального партнерства участников проектного обучения.

В целом, анализ литературы по проблеме социального партнерства обнаруживает неразработанность данного междисциплинарного понятия для сферы образования («социальное партнерство в образовании»).

На чем же может быть основано социальное партнерство в образовании?

В регионах страны делались и делаются попытки создания систем непрерывного образования: от объединения двух близлежащих звеньев образовательной системы до создания учебно-научно-педагогических комплексов. Основой создания таких региональных систем непрерывного образования практически во всех случаях выступает разработка преемственных учебных планов, подчиненность обучения на низшем звене высшему, управление возникающими объединениями путем координации деятельности учреждений-участников. Следует признать, что описанные пути обеспечивают определенную интеграцию образовательных учреждений, соподчинение компонентов региональной системы непрерывного педагогического образования базовому учреждению, если интеграция осуществляется на его основе и под его руководством.

Между тем, непрерывность имеет множество трактовок: философские трактовки непрерывности - через интеграцию, взаимосвязь, преемственность, единство, психологические - через мотивационно-смысловые основы овладения педагогической профессией, понимание личности как субъекта профессионального выбора, педагогические - через цель, содержание, методы и формы, технологии, критерии эффективности и механизмы управления, диалектические трактовки определяют непрерывность как целостность системы воплощаются на практике в соподчиненности звеньев системы непрерывного образования. Однако соподчиненность не имеет юридического статуса. На самом деле, школа по своему юридическому статусу не подчиняется колледжу, а колледж осуществляет образовательную деятельность, являющуюся базовой для университета, но не подчиненной ему. Следовательно, при интеграции различных по статусу образовательных учреждений региона в целях создания региональной системы непрерывного образования должны действовать не механизмы соподчинения, а другие, демократические, механизмы, обеспечивающие равноправное

взаимовыгодное сотрудничество образовательных учреждений региона. В то же время обнаруживается не только неразработанность этих механизмов, но и полное отсутствие таковых в практике непрерывного образования.

. Существующие на данный момент в педагогической науке разработки структуры непрерывного образования представлены ступенями профессионального образования, интегрированными на базе университета или педагогического института. При этом обнаруживается противоречие между психологической интерпретацией идеи непрерывности в понимании личности как субъекта профессионального выбора, ценностно-смысловой и рефлексивной деятельности учителя и реальной разработанностью структуры системы непрерывного педагогического образования.

Необходима разработка структуры системы непрерывного образования в аспекте ее субъектов, которыми являются:

- руководители образовательных учреждений разных уровней
- учителя и преподаватели;
- студенты педагогических ссузов и вузов;
- учащиеся педагогических классов школ, гимназий, лицеев;
- аспиранты, докторанты;
- работники управления образования и др.

Существующие подходы к организации их продуктивного взаимодействия предполагают осуществление ими деятельности по обеспечению функционирования системы непрерывного образования и не рассматривают их индивидуальное, личностное и профессиональное развитие в этой системе, особенное на каждой ступени непрерывного образования.

Концептуальной основой, обеспечивающей реализацию психологического аспекта непрерывности может выступить концепция педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк).

Кроме того, мировые тенденции создания открытого социального сообщества предъявляют свои требования к региональной системе образования:

- необходима возможность свободно выражать свои интересы и находить цивилизованные способы их гармонизации и реализации;

- требуется сотрудничество многих учреждений и многих людей;
- необходимы изменения в человеческих взаимоотношениях.

Все эти требования представляется возможным реализовать путем создания в регионе Института социального партнерства, который будет выполнять функцию организованности, удерживающей партнерские отношения между образовательными учреждениями региона и возможными партнерами из других сфер общественной жизни.

С.М. Конюшенко, А.В. Петрущенков, Д.В. Голубин,
Калининградский государственный университет
(Россия)

О возможности создания компьютерной информационно-образовательной сети г. Калининграда

1. Общая концепция.

Общая концепция (основная идея) данного проекта заключается в создании открытого информационного пространства образовательных учреждений города с последующей интеграцией в мировое культурно-образовательное пространство.

Построение информационного образовательного пространства предполагает:

– создание современной коммуникационной инфраструктуры;

– информатизация процессов управления и административной деятельности;

– создание регионального информационно-образовательного портала;

– создание системы обучения и повышения квалификации кадров;

– обеспечение информационной интеграции в мировую образовательную систему;

– создание базового ресурсного центра.

2. Общие принципы построения и функционирования информационной сети учреждений образования.

Создание информационно-образовательной сети города должно осуществляться на базе современных телекоммуникационных технологий и обеспечивать участникам:

– доступность накопления и обмена информационными ресурсами;

– реализацию городских образовательных проектов;

– участие в российских образовательных акциях;

– участие в грантовых конкурсах;

– доступ к региональным и мировым информационным ресурсам.

Ключевым элементом сети должен стать региональный информационно-коммуникационный узел российской образовательной сети RBNet. Эта сеть создается на базе федеральных и региональных узлов в рамках Межведомственной программы создания национальной сети компьютерных телекоммуникаций для науки и высшей школы. Региональным представителем данной сети в Калининграде стал Центр Интернет Калининградского госуниверситета, который в настоящий момент имеет:

– современную телекоммуникационную технику и набор необходимых лицензий на программное обеспечение;

– разветвленную телекоммуникационную инфраструктуру, которая послужит основой для развертывания городских информационно-образовательных систем, почтовых и файловых служб;

– информационную инфраструктуру;

– службу технической поддержки.

В настоящее время к узлу подключены восемь средних школ г. Калининграда, Управление образования города и области, два академических института. На курсах «Сетевые ресурсы и навигация в Интернет» прошли обучение преподаватели и директора средних школ, представители управления образования. В единую телекоммуникационную сеть объединены пять корпусов университета, общее число подключенных компьютеров – более четырехсот. Созданный информационно-коммуникационный узел имеет внешний канал на Москву пропускной способностью 256 Кбит/с и модемный пул на десять городских номеров, однако реализация городского проекта предполагает увеличение емкости канала до 2 Мб/с и размера модемного пула до сорока городских номеров.

Создание городской информационно-образовательной сети позволит обеспечить новый качественный уровень доступа к информационному пространству и даст мощный импульс развития собственной информационной среды, основанной на использовании современных телекоммуникационных технологиях.

3. Анализ состояния процессов информатизации в учреждениях образования г. Калининграда.

Техническая оснащенность. В образовательную систему г. Калининграда входят пятьдесят пять общеобразовательных школ (начальных и средних), две школы-интерната, четыре детских дома, три специальных учреждения, управление образованием.

Анализ технической оснащенности образовательных учреждений представлен в таблице 1.

Таблица 1

Количество компьютеров и год их выпуска в образовательных учреждениях г. Калининграда

Образовательное учреждение	Количество компьютеров	Год выпуска компьютеров
Октябрьский район:		
Средняя школа № 14	12	2001
Центральный район:		
Средняя школа № 11	17	2001
Средняя школа № 10	15	2001
Средняя школа № 20	14	2001
Средняя школа № 40	15	2002
Московский район:		
Средняя школа № 5	12	2001
Средняя школа № 6	12	2001
Средняя школа № 29	10	2001
Балтийский район:		
Средняя школа № 3	11	2001
Средняя школа № 17	11	2001
Средняя школа № 48	13	2001

Ленинградский район**:**		
Средняя школа № 24	12	2001
Средняя школа № 25	12	2001
Средняя школа № 31	13	2001
УПК Ленинградского района	24	2000
г. Калининград**:**		
Лицей № 18	14	2001
Лицей № 23	12	2001
Лицей № 32	13	2001
Лицей № 35	12	2001
Лицей № 49	12	2001
Калининградский морской лицей	22	2001
Калининградский социально-педагогический колледж	10	2001

Современные компьютерные классы есть в двадцать одной средней школе, что составляет около трети всех городских школ. Как видно, для создания компьютерной образовательной сети существуют все технические предпосылки. На первом этапе развития сети необходимо опираться на вышеуказанные образовательные учреждения.

Кадровое обеспечение. За последние три года двенадцать учителей информатики прошли специализированные курсы «Администратор локальной сети», по окончании которых школам было предоставлено бесплатное подключение к университетской сети и сети Интернет (МОУ №26, 40, 14, 18, 35, лицеи №1, 17, УПК Центрального района).

Специалисты Центра Интернет обучили десять директоров школ навыкам работы в сети. Однако для вовлечения в проект других участников необходимо разработать специальные курсы для:

– специалистов управления образованием и руководителей образовательных учреждений по основам работы с электронной почтой и ведению банков данных;

– учителей информатики по теме «Современные информационные технологии и их практическое использование в образовательных учреждениях города»;

– преподавателей-предметников по теме «Современные средства представления информации в цифровом формате».

Созданная техническая, информационная и кадровая инфраструктура образовательного пространства г. Калининграда является хорошей основой для консолидации усилий партнеров по реализации проекта и его развитию. На следующих этапах приоритетными задачами являются подключение в создаваемую городскую сеть двадцати одной общеобразовательной школы г. Калининграда и создание регионального информационно-образовательного портала.

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

«ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ»

МАТЕРИАЛЫ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

(25-26 сентября 2002 г., г. Светлогорск)

Часть 2

При поддержке
Института Открытое Общество
(Фонд Сороса) – Россия

Калининград 2002

Материалы научно-практической конференции «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы» (25-26 сентября 2002 г., г. Светлогорск). Часть 2. – Калининград: изд-во КГУ. - ….. с.

Редакционная коллегия:

докт. пед. наук, проф. О.С. Гребенюк
докт. пед. наук, проф. Т.Б. Гребенюк
канд.физ.-мат. наук, доц. С.М. Конюшенко

Вторя часть материалов научно-практической конференции «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы» включает доклады, сделанные соискателями, аспирантами и молодыми кандидатами наук по результатам своих научных исследований.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие
С.М. Конюшенко, А.В. Петрущенков, Д.В. Голубин 384
Калининградский государственный университет 384
Использование электронных учебных изданий в рамках 384
реализации концепции открытого образования 384
Пешкова 388
К вопросу об организации самостоятельной работы студентов 388
при изучении иностранных языков 388
Л.В. Линевич, 391
Андрагогический подход к обучению студентов в вузе 391
Т.В. Черноусова, 395
Калининградский государственный университет 395
Педагогика индивидуальности как основа развития творческой
деятельности школьников на уроке 395
Н.Л. Гимпель, 407
институт «Калининградская Высшая Школа Управления» 407
Социально-психологический тренинг как средство развития
индивидуальности 407
Л.Н. Серебренников, 411
Ярославский государственный 411
педагогический университет 411

Индивидуализация технологической подготовки школьников 411
И.Б. Морозли, 416
учитель лицея №49 г. Калининграда 416
Педагогические условия формирования и развития 416
мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка 416
Г.С. Харханова, 420
Калининградский государственный университет 420
Познавательный конфликт как 420
средство развития индивидуальности школьника 420
С.М. Конюшенко, Д.В. Голубин, А.В. Петрущенков 425
Калининградский государственный университет 425
Проблемы становления открытой образовательной системы 425
С.Г. Шпилевая, 428
Калининградский государственный университет 428
Интеграционные процессы в вузе - основа и условие создания 428
открытой образовательной системы 428
Г.М. Бушуева, 435
учитель школы №54 г. Калининграда 435
Формирование коммуникативных умений младшего школьника 435
как основа становления открытого общества 435
Ю.А. Прасолова, 436
учитель школы №4 г. Калининграда 436
Компетентность школьника как интегральное свойство его
индивидуальности 436
В.Ю. Николаичева, 443
Калининградский государственный университет 443
Умения невербального общения студентов вуза 443
Т.В. Врачинская, 446
Калининградский государственный 446
технический университет 446
Эволюция взглядов на проблему конфликта в педагогике 446
Т.И. Вербицкая, 453
аспирантка КГУ 453
Психологический барьер в свете реализации идей педагогики
индивидуальности 453
И.Г. Кожевникова 459
К вопросу о толерантности 459
Люцина Хурло (Польша) 465
Семейная среда и ценности в жизни ребенка 465
Ю.И. Голубева, 474
аспирантка Калининградского 474
государственного университета 474
Функции и место вопроса младшего школьника на уроке 474
Ю.П. Исакова, 478
Калининградский государственный университет 478

Оценка достижений учащегося: проблемы, перспективы 478
Л.В. Шкодич 483
Калининградский государственный 483
технический университет 483
Создание открытой развивающей образовательной среды 483
при обучении иностранным языкам на неязыковых 483
специальностях вузов 483
Н.А. Гершкович, 487
институт «Калининградская 487
Высшая Школа Управления» 487
Мониторинг в открытой образовательной системе 487
Э.В. Бондаренко, 496
психолог школы №30 г. Калининграда 496
Взаимодействие школьного психолога и педагога как 496
условие становления открытого образовательного учреждения 496
Е.З. Мондраева, 502
Калининградский государственный 502
технический университет 502
Подготовка специалистов – управленцев 502
на основе вероятностных педагогических задач 502
С.П. Клячин, 511
Калининградский государственный университет 511
Проблема обучения взрослых в андрагогике 511
Г.Г. Даниленкова, 525
Калининградский государственный университет 525
Интеллектуальное воспитание будущего специалиста 525
М.Д. Бобровицкая, 532
Калининградский Институт 532
Международного Бизнеса 532
Понятие интерактивности в обучении взрослых 532
М.А. Андреянова 534
Калининградский институт 534
международного бизнеса 534
Проектная работа как современный метод развития 535
индивидуальности слушателей Президентской программы 535
при обучении иностранному языку 535
Л.А. Односум 540
Калининградский государственный 540
технический университет 540
Особенности формирования творческого мышления 540
и качеств, необходимых для творческой деятельности, 540
у студентов технических вузов 540
Д.В. Шеляг, 544
институт «Калининградская 544
Высшая Школа Управления» 544

Особенности индивидуальности деловой женщины 544
З.З. Дринка, 549
Калининградский государственный университет 549
Подготовка специалистов к решению конфликтологических задач 549
А.А. Смирнов, 553
К вопросу о системном использовании компьютерных программ при подготовке специалиста в техническом вузе 553
Т.И. Безуглая, 557
институт «Калининградская 557
Высшая Школа Управления» 557
Проблемы психологической реабилитации участников 557
боевых действий и антитеррористических операций 557

Предисловие

Международная научно-практическая конференция «Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы» была проведена в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России», организованного Институтом «Открытое общество» (Фонд Сороса). Проект данного мероприятия подготовлен докторами педагогических наук, профессорами Калининградского государственного университета О.С. и Т.Б. Гребенюками. Он является логическим продолжением проведенной в марте – мае 2002 года научно-методической школы для педагогов школ Калининградской области. Реализация предыдущего проекта оказалась настолько успешной, что было решено продолжить рассмотрение проблем развития педагогики индивидуальности и становления открытого образовательного пространства на новом уровне – на уровне научных исследований в данных областях.

Организатором международной конференции в г. Светлогорск Калининградской области выступил Калининградский государственный университет в лице кафедры педагогики и психологии. С 1988 г. ею руководит доктор педагогических наук, профессор О.С. Гребенюк. За последние десять лет на кафедре создано научное направление, в соответствии с которым ведется активная разработка современных проблем средней и высшей школы, создана научная школа (аспирантура и диссертационный совет по педагогике), постоянно действует научный семинар по проблемам профессиональной подготовки учителя в условиях университетского образования, установлены научные контакты с учеными Белоруссии, Польши, Германии, США.

На конференции собрались представители различных учебных заведений и управленческих органов образования, занимающиеся научными исследованиями по педагогике. Приехали гости из Германии и Польши:

- Цигеншпек Й., доктор философии, профессор педагогической психологии университета г. Люнебурга;

- Боровски Рышард, доктор педагогических наук, профессор Высшей Школы им. Павла Влодковица, Институт педагогики в Плоцке;
- Хурло Люцина, кандидат педагогических наук, Варминьско-Мазурский университет в Ольштыне.

Из российских городов на конференцию приехали:

- Байбородова Людмила Васильевна, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор
- Гагин Юрий Александрович, зав. кафедрой экологического образования Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства, доктор педагогических наук, профессор (приезжает сегодня вечером)
- Саранов Алексей Михайлович, директор Центра инновационных технологий, доктор педагогических наук, профессор Волгоградского государственного педагогического университета
- Серебренников Лев Николаевич, доцент Ярославского государственного педагогического университета, кандидат технических наук, доцент
- Читалин Николай Александрович, ведущий научный сотрудник НИИ среднего профессионального образования РАО (г. Казань), кандидат педагогических наук.

Участниками конференции были аспиранты и соискатели, учителя школ и преподаватели вузов, занимающиеся научными исследованиями и интересующиеся вопросами модернизации системы образования.

Общая цель конференции – представить педагогику индивидуальности как теоретическую основу становления открытой образовательной системы, поставить и обсудить ряд вопросов и проблем, направленных на поиск механизмов становления открытой образовательной системы на основе педагогики индивидуальности.

Достаточно глубокое обсуждение идей педагогики индивидуальности и проблемы становления открытой образовательной системы, по замыслу авторов проекта, должно способствовать объединению ученых и установлению взаимопонимания, интеграции научных достижений, взглядов и решений педагогических проблем, что в определенной степени моделирует открытую образовательную систему.

В первый день конференции на пленарном заседании были заслушаны и обсуждены доклады ведущих ученых (эти доклады вошли в первую часть материалов конференции), программа второго дня включала секционные заседания, на которых выступили молодые исследователи, представившие результаты своих научных поисков (они составляют содержание второй части материалов конференции).

Часть вторая

Инновационные педагогические технологии формирования индивидуальности и личности в открытой образовательной системе

С.М. Конюшенко, А.В. Петрущенков, Д.В. Голубин
Калининградский государственный университет

Использование электронных учебных изданий в рамках реализации концепции открытого образования

Идею открытого образования рассмотрим в рамках более широкой идеи становления демократического открытого общества.

Закрытые, изолированные социальные системы доказали свою неэффективность в современных условиях все более и более усиливающихся процессов информационной, научно-технической, экономической и политической интеграции, вследствие своей неспособности оперативно и адекватно реагировать на непредсказуемые и постоянные динамические изменения как в самой системе, так и среде, окружающей ее. Общество, построенное по модели систем закрытого типа, проигрывает открытому в своей эффективности, потому что не может поддерживать свое существование, а тем более развитие, за счет включения внутренних механизмов саморегуляции, и потому вынуждено тратить бóльшую часть своих ресурсов на построение дополнительной искусственной регуляционной подсистемы. Очевидно, что такая регуляция будет

характеризоваться стремлением к стабильности и упорядочиванию за счет тоталитарности, принуждения личности, догматизма, личной безответственности и многими другими неотъемлемыми атрибутами закрытого общества, что делает невозможным сколько-нибудь длительное существование такого общества в условиях неопределенности и непредсказуемости быстроменяющихся мировых тенденций.

Открытое общество, в отличие от закрытого, характеризуется сознательным и целесообразным управлением социальным развитием, формированием государственных интересов сообразно интересам и потребностям людей. Именно возможность осуществления самостоятельных, свободных действий каждым индивидуумом становится для открытой социальной системы основой ее мощной саморегуляции [1].

Процесс становления открытого демократического общества невозможен без реализации идей открытого образования, поэтому изменения, происходящие в нашей стране в последние годы, выдвигают новые требования к качеству и формам образовательной деятельности в средней и высшей школе. В свете вышесказанного, открытое образование может рассматриваться как образование, подготавливающее человека к жизни в открытом обществе, формирующее способность принятия собственных, личных решений и ответственности за них.

Для открытого образования характерны неограниченный доступ к информационным источникам, проведение свободных дискуссий, реализация индивидуальных учебных программ и многие другие атрибуты, а современные компьютерные технологии являются средством, значительно облегчающим реализацию концепций и задач открытого образования. Одним из наиболее важных элементов новых компьютерных технологий в обучении являются учебники нового типа – электронные учебные издания.

В 1998 г. при Минобразовании создан экспертный совет по электронным изданиям, состоящий из трех секций, с правом присвоения различным электронным средствам обучения (гипертексты, мультимедиа, системы моделирования и т.д.) различных рекомендательных грифов. Это событие знаменует фактическое приравнивание электронных учебных ресурсов к традиционным учебникам.

Использование электронных учебников в процессе обучения имеет как свои плюсы, так и минусы. К минусам отнести можно то, что у

обучающегося должны быть навыки работы с персональным компьютером. Кроме того, необходимо наличие самого компьютера – дома или в учебном заведении.

Однако, на наш взгляд, плюсов неизмеримо больше. Во-первых, как и при работе с обычными учебниками, работать с обучающими программами учащийся может в любое удобное для него время, особенно если компьютер есть дома. Во-вторых, мультимедийные возможности персонального компьютера позволяют уменьшить финансовые и материальные затраты на приобретение наглядных пособий. Наблюдать проведение физических или химических опытов можно и на экране монитора. Кроме того, на компьютере можно смоделировать или даже просто показать фильм о таких явлениях, воспроизвести которые в условиях школьной лаборатории просто невозможно (например, ядерные реакции). В-третьих, задействуя большее число органов чувств (зрение, слух), можно в большей степени привлечь внимание обучаемого к учебному материалу, а значит улучшить восприятие и запоминаемость и, в конечном счете, поднять качество обучения.

Электронный учебник позволяет не только ознакомиться с предметом обучения, но и без вмешательства преподавателя проконтролировать, насколько хорошо усвоен материал. С этой целью электронные учебники могут содержать систему тестирования и контроля знаний, построенную по принципу выбора в качестве ответа на поставленный вопрос одного правильного из нескольких ответов, представленных на экране. Адаптивная система тестирования, являясь отдельным программным продуктом в составе электронного учебника, может достаточно качественно оценивать знания учащегося, усложняя вопросы по ходу тестирования, если дается правильный ответ на более простые вопросы, и уменьшая сложность вопросов, если на несколько предыдущих был дан неверный ответ. За правильный ответ на сложный вопрос начисляется больше баллов, чем за верный ответ на простое задание, а по общему количеству набранных баллов выставляется итоговая оценка. Очевидно, что при подготовке опросника создатели теста должны разбить вопросы по группам сложности и присвоить каждой группе вес, т.е. сколько баллов начисляется за правильный ответ на вопрос данной группы.

Итак, можно выделить следующие составляющие электронного учебника:

– набор учебных материалов, представляющих из себя тексты, графику, аудио- и видеоинформацию, представленные в электронном виде;

– программа-навигатор, необходимая для просмотра имеющихся материалов в порядке, выбираемом учеником, либо заданном преподавателем или создателем электронного учебника;

– программа тестирования и проверки знаний.

Структура электронного учебника может дополняться разнообразным программным обеспечением, придающим дополнительную функциональность или некие индивидуальные особенности всему программному комплексу в целом.

Разумеется, при разработке электронного учебника необходимо использовать такие компьютерные технологии, которые имеют перспективу развития и применения в будущем. На наш взгляд, одной из таких технологий может быть применение учебных материалов в формате HTML (hypertext markup language), так как именно этот формат используется в документах WWW-сервиса сети Интернет. Благодаря этому, с одной стороны, работать с электронным учебником можно не только на локальном компьютере, но и через Интернет, а время, затраченное на разработку интернет-версии учебника, сокращается до минимума. С другой стороны, любые новшества Интернета, которые появятся в будущем (а это обязательно произойдет, так как Интернет является одной из самых динамично развивающихся компьютерных технологий), легко смогут быть внедрены в уже существующие версии электронных учебников, что придаст им современный вид.

Кроме того, при использовании в учебнике материалов в формате HTML может быть использована та же стандартная программа-навигатор, которая используется и для работы в Интернете, например MS Internet Explorer, или любая другая. Особенностью программ этого класса является то, что фирмы-производители выпускают их бесплатно, т.е. для работы с ними не требуется покупать лицензию, а это, в свою очередь, также упрощает работу над созданием электронного учебника (не требуется разрабатывать свою программу-навигатор) и уменьшает время, затраченное на его разработку.

Список использованной литературы

1. *Цукер А.А.* Открытость как принцип образования и педагогической науки: обозначение темы // Школа и открытое образование: Сборник материалов III Межрегиональной тьюторской конференции 12-14 февраля 1998 г. и региональных семинаров (электронная версия). *http://cet.webzone.ru/tutor/98/cuker-98.htm.*

Пешкова

К вопросу об организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков

Традиционно в Вузах широко применяется педагогическая модель обучения, где доминирующая роль отводится обучающему, который определяет цели, содержание, формы и средства обучения. Из-за малого жизненного опыта, зависимого экономического положения, отсутствия ряда проблем, для решения которых нужно учиться, обучающий занимает подчинённое положение и не имеет возможности существенно влиять на процесс обучения. (1) Такой процесс обучения строится на дидактических положениях общеобразовательной школы. В современных условиях возникают потребности личности и общества в более совершенном процессе обучения. В частности назрела необходимость по-новому взглянуть на ряд педагогических аспектов процесса обучения в ВУЗе. Процесс обучения в ВУЗе состоит из многих компонентов. Одним из них является самостоятельная работа студентов.

При рассмотрения данного вопроса необходимо уяснить, что самостоятельная работа- это "особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности студентов, осуществляемой при косвенном участии преподавателя, характеризуемой большой активностью протекания познавательных процессов, которая может выполняться как в аудитории, так и во внеаудиторное время, служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки студентов к самостоятельному пополнению своих знаний" (6).

При самостоятельной работе студентов формируются такие важные качества современного специалиста, как профессиональный динамизм, самостоятельность, творческий потенциал.

Таким образом, в связи с эффективностью процесса обучения при самостоятельной работе возникает необходимость в создании условий её организации.

Для рассмотрения вопроса об условиях организации самостоятельной работы. Необходимо определить, что субъектом обучения в Вузе является студент. Студент, согласно традиционной педагогической модели есть обучаемый . Участие обучаемого в процессе обучения достаточно пассивно, так как его роль - это восприятие опыта, передаваемого обучающим. При самостоятельной работе студент имеет возможность сознательного выбора цели, содержания, форм и средств обучения, а преподаватель не оказывает прямого воздействия на процесс обучения. Поэтому студент переходит из разряда обучаемого в разряд обучающегося. (2)

Условия организации самостоятельной работы обучающегося должны быть сформулированны на основе усовершенствованных педагогических аспектов, учитывая то, что студент есть взрослый и рассматривается как самостоятельный субъект обучения. Наука об обучении взрослых называется андрогогикой. Значит, с точки зрения андрогогического подхода, по-новому, рассматриваются условия организации самостоятельной работы студентов:

1) Преподаватель организует учебную деятельность студента с помощью косвенных методов управления. (3)

2) Вторым условием является расширение и активизация принципов высшей школы, позволяющие реализовать фундаментальные принципы современной педагогики: сознательность, активность, наглядность, индивидуализацию обучения.

3) На основе принципов андрагогики строится совместная деятельность студентов и преподавателя ВУЗа как равных партнёров в виде интерактивного сотрудничества.

4) Самостоятельная работа должна являться способом разворачивания педагогической практики в сторону индивидуализации и самоактуализации деятельности студента.

Таким образом, необходимо создать больше педагогических условий, при которых возможно максимально активизировать мыслительную

деятельность студента, максимально приблизить к навыкам самомтоятельного обучения, при котором студент из "обучаемого" в рамках современных педагогических парадигм трансформируется в саморазвивающуюся индивидуальность, самостоятельный субъект учебного процесса.

Темой нашего исследования является выявление оптимальности и эффективности вышеуказанных условий в организации самостоятельной работы при изучении иностранных языков. Выбор данной темы отвечает всем критериям актуальности:

- язык, как родной, так и иностранный, есть способ самоидентификации, самосознания, самореализации. Язык есть «живая среда» самоактуализации. Личностная вербализация результатов учебной деятельности есть главный показатель самостоятельной работы студента. (4)

- умение самовыражаться, сохранить свою индивидуальность при переносе в среду чужого языка возможно только при условии самостоятельного обучения, поскольку "стандартные" языковые выражения скорее скрывают индивидуальность, чем проявляют.

- изучение иностранного языка является в современном обществе внутренней потребностью взрослого человека, сознаваемая, как необходимость полноценного профессионального роста, полноценного жизненного пути, что есть важнейший принцип андрагогики.

Итак, изучение иностранного языка в определенной системе является самостоятельным процессом, поскольку в качестве наиболее эффективного метода его изучения в традиционной педагогике выступает «погружение» в языковую среду, где студент «обречен» на самостоятельное, автономное по своему педагогическому характеру обучение. (5)

Список литературы:

Вишнякова Н. Ф., Креативная акмеология: психология развития творческой личности взрослого человека, в 2-х томах, т. 1, Минск, 1998. - 239 с.

Гребенюк О.С. Акмеологический подход к обучению взрослых (дополнение к лекциям по педагогике для офицеров), Калининград, …

Змеев С. Наука XXI века. Высшее образование в России № 2, 1998, с. 76-79

Карамышева Т.В. Изучение иностранным языкам, Санкт-Петербург, издательство «Союз», 2001. - 192 с.

Колкер Я.М. и др. Практическая методика обучения иностранного языка, Рязань, издательство РГПУ им. Есенина, 1997. - 263 с.

Коноваленко С.Ю., …

Л.В. Линевич,
Калининградский государственный
технический университет

Андрагогический подход к обучению студентов в вузе

Новые реалии в производственной сфере сделали очевидной бесперспективность подготовки «узких» по профилю специалистов, каких готовила высшая школа до сих пор. Руководители предприятий при приёме на работу уже не ограничиваются сугубо квалификационными требованиями, а обращают пристальное внимание на индивидуальные и социальные свойства личности. Происходит смещение внимания на внутренний мир и самобытные особенности человека. Психологи приходят к выводам о том, что основным фактором целостного развития индивидуальности и личности студента выступает сам процесс обучения, способы преподавания, общения педагогов со студентами, условия для саморазвития, самоактуализации будущего специалиста.

Вместе с тем в новых подходах нет конкретных представлений о педагогическом процессе, реализующем закономерности развития всех психических свойств и качеств человека ранней взрослости**.** С учётом того обстоятельства, что в стены вуза попадает уже оформившийся психофизически человек, подход к нему в процессе обучения должен быть существенно изменен. Важно, чтобы процесс обучения был направлен на реализацию закономерностей развития психики, на появление новообразований в ней. Студенчество по хронологическим показателям возраста находится в пограничном состоянии взрослеющей юности, как

юности, переходящей во взрослость. Становление профессионально важных свойств и качеств в условиях самостоятельной учебно-профессиональной деятельности – характерный признак развития индивидуальности в данный период. При этом одной из основных задач обучения должна быть помощь в раскрытии внутренней сущности человека, движущих сил его становления.

Критический взгляд на применение педагогики к взрослым имеет андрагогика, определяемая автором первого учебного пособия в нашей стране С.И. Змеёвым как «наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающих по организации процесса обучения». Определяя возрастные рамки взрослого периода с 16-18-21-23 лет по разным исследовательским данным, С.И. Змеёв основополагающими характеристиками представляет социально-психологические факторы.

Андрагогический подход включает знания об особенностях развития психики и личности взрослых обучающихся, знания об особенностях организации процесса обучения, связанные с особенностями самих обучающихся и особенностями условий обучения. Исходную базу андрагогического подхода составляют следующие постулаты:

1. Существуют принципиальные различия между взрослым и невзрослым человеком вообще и в процессе обучения в частности.

2. Существует отличие деятельности обучающегося (взрослого) и обучающего (преподавателя) от дидактических положений, ориентированных на обучение детей.

3. Процесс обучения в вузе регулируется андрагогическими принципами, которые составляют фундамент теории обучения взрослых.

Какие же андрагогические условия, найденные молодой наукой, педагогика может использовать в вузе для взрослеющих обучающихся? Исходя из первой характеристики взрослого обучающегося, отличающей от невзрослого обучаемого, что и является условием применения андрагогических принципов обучения, это всё большее осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью. Ему присуще достаточно развитая интеллектуальная сфера, стремление к успеху в жизнедеятельности, к самопознанию. Волевая сфера взрослого обучающегося характеризуется сознательной мобилизацией волевых усилий, наличием достаточно высоких уровней настойчивости. К возрастным особенностям эмоциональной сферы взрослого обучающегося мы относим наличие самообладания, навыки

управления эмоциональными состояниями, связанными с тревожностью. К предметно-практической сфере взрослого обучающегося относятся способности к овладению профессиональными знаниями, развитие профессионально-важных качеств, необходимых будущему специалисту. Характерными признаками сферы саморегуляции студентов являются умение определять собственные достоинства и недостатки, умение регулировать свою учебно-профессиональную деятельность и отношение к ней. Экзистенциальную сферу взрослого обучающегося характеризует стремление к самоактуализации, саморазвитию, способность брать на себя ответственность.

Выявленная структура индивидуальности студента-будущего специалиста дает возможность представить цели формирования и развития его индивидуальности применительно к каждой сфере в виде следующей модели:

– в мотивационной сфере - развитие целеполагания самостоятельной деятельности, стремлений к достижению успехов в учебно-профессиональной деятельности, потребностей в творческой самореализации;

– в интеллектуальной сфере - развитие креативности мышления, профессиональной обучаемости, творческого воображения;

– в эмоциональной сфере - развитие умений управлять собственными эмоциональными состояниями в условиях самостоятельной деятельности;

– в волевой сфере - развитие настойчивости, целеустремленности в деятельности, способности преодолевать трудности;

– в предметно-практической сфере - развитие творческих способностей, способностей самостоятельно делать выбор, принимать решения;

– в сфере саморегуляции - развитие умения управлять собой в состоянии поиска, анализ своих творческих актов;

– в экзистенциальной сфере - развитие представлений о себе как о творческой индивидуальности, независимость и самостоятельность.

С точки зрения андрагогики, рассмотренная выше система целей развития индивидуальности студента в процессе обучения представляет **модель** его индивидуальности как будущего специалиста, так как отражает общие профессионально значимые свойства и качества психики и выступает как одна из целей профессиональной подготовки в процессе обучения.

Таким образом, показаны принципиальные признаки ранней взрослости студентов вообще и раскрыто первое положение андрагогического подхода к обучению взрослых.

С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Деятельности студентов присущ имманентно самостоятельный характер. Взрослый – это один из равноправных субъектов процесса обучения. Студент вместе с преподавателем как бы «творит мир». При этом меняется роль преподавателя: он перестает быть единоличным хранителем истины и знаний. На его долю выпадает роль руководителя проекта и коллеги. На смену авторитарной педагогике приходит педагогика фасилитации (сотрудничества):

основной акцент делается на организацию активных видов учебной деятельности;

преподаватель выступает в роли педагога-менеджера и режиссёра обучения, готового предложить студентам минимально необходимый комплект средств обучения, а не только передает учебную информацию;

учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения;

обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а развитие его индивидуальности выступает как одна из главных образовательных целей.

Таким образом, второе положение андрагогики возможно реализовать в высшей школе с учетом следующих условий:

организация самостоятельной учебной деятельности студентов;

реализация статической структуры процесса обучения;

поэтапное структурирование процесса обучения;

реализация позиционно-ситуативного подхода;

косвенное управление учебной деятельностью студентов.

Третье положение андрагогики возможно реализовать в высшей школе, дополнив принципы андрагогики следующими принципами:

принцип саморазвития индивидуальности;

принцип изоморфизма деятельности преподавателя и студента;

принцип вариативности позиций в деятельности студента;

принцип эвристической среды;

принцип интеграции социального опыта преподавателя и студента;

принцип рефлексии;

принцип альтернативы.

Но обучающему следует гибко применять педагогические и андрагогические принципы /модели/ для эффективности обучения. Андрагогический подход, отношение к студенту, как к взрослому человеку, обладающему уникальным внутренним миром, который необходимо развивать параллельно с передачей ему конкретных профессиональных знаний, поможет разрешить противоречие между изменившимися требованиями социума к выпускнику и реальным результатом авторитарного классического образования, все еще являющегося базовым в системе высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

Меньшикова Л.В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: Автореф. дис. … докт. псих. наук. – Новосибирск, 1998. – 38 с.

2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. Пособие / Калинингрр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572с.

Змеев С.И. Основы андрагогики: Программа для высших учебных заведений по специальности 031400 – Андрагогика. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 32 с.

4. Змеев С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для высших учебных заведений по специальности 031400 – Андрагогика. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 160 с. С. 133

Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

Т.В. Черноусова,
Калининградский государственный университет

Педагогика индивидуальности как основа развития творческой деятельности школьников на уроке

Сегодня в России осуществляется переход от традиционной авторитарной педагогики к педагогике гуманно-личностной, неотъемлемым свойством которой является развитие творческого потенциала ребенка. Творческое развитие, саморазвитие младших школьников может и должно стать одной из главных стратегий и принципов современной российской педагогики.

Анкетирование, проведенное среди учителей начальных классов г. Калининграда, позволило выяснить следующее: учителя начальных классов осознают, что основным результатом обучения в начальной школе XXI века должны стать как знания, умения и навыки, указанные в Государственном образовательном стандарте, так и развитые творческие способности младших школьников (67,5% опрошенных). Учителя признают, что в настоящее время существуют причины, препятствующие развитию творческой деятельности младших школьников на уроке. По результатам ранжирования, наиболее значимые из них: чрезмерная направленность целей обучения на усвоение "готовых" знаний, умений и навыков в ущерб развитию творческих способностей; разные уровни обучаемости младших школьников; недостаток у педагогов теоретических знаний в области методов проблемного обучения.

Кроме этого, 70% учителей считают необходимым специально организовывать на уроке творческую деятельность учащихся; 20% - иногда, в зависимости от конкретных условий урока (его целей, содержания и т.п.) и только 10% - не видят необходимости в том, чтобы специально организовывать на уроке творческую деятельность младших школьников.

Итак, современная школа нуждается в комплексе педагогических условий, необходимых для развития творческих способностей, повышения уровня творческой деятельности младших школьников.

В связи с тем, что в настоящее время в российской педагогической науке наметилась тенденция гуманизации педагогики и образования, характеризующаяся развитием индивидуальности школьника, в том числе формированием его как творческой личности, мы сочли целесообразным и логичным следующее: необходимо

1) разрабатывать педагогические условия развития творческой деятельности младших школьников на уроке, опираясь на принципы педагогики индивидуальности: а) антропологический; б) принцип свободы;

в) реальности человеческого бытия; г) самореализации; д) мотивации; е) целостности;

2) проследить связь между компонентами педагогических условий, предложенных нами, и сферами индивидуальности: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферой саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной.

В связи с этим мы разработали, на основе психолого-педагогической литературы (М. Воллах, Л.С. Выготский, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, П.И. Дышлевый, И.А. Киршин, Н. Коган, Н.П. Линькова, А.А. Нестеренко, Е.Г. Речицкая, Е.А. Сошина, Л.А. Рудкевич, Л.Н. Толстой, А.В. Хуторской, Е.А. Шумилин и др.), и эмпирически проверили комплекс педагогических условий развития творческой деятельности младших школьников на уроке.

Творческая деятельность может выполнить свои развивающие функции, если будут *комплексно реализованы* следующие *педагогические условия*:

1) творческая деятельность осознается учителем как цель обучения;

2) творческая деятельность включена в содержание начального образования как его компонент;

3) свобода творческой деятельности младшего школьника соединяется с ее педагогической организацией и руководством со стороны учителя;

4) ведущими способами организации творческой деятельности на уроке в начальной школе являются методы проблемного обучения;

5) разработаны диагностические средства для анализа результатов творческой деятельности школьников;

6) применяются средства коррекции творческой деятельности на уроке в начальной школе.

Непродолжительное применение педагогических условий развития творческой деятельности младших школьников на уроке, о которых выше шла речь, приводит к тому, что более высокие уровни творческой деятельности, освоенные учащимися, оказываются неустойчивыми. Для того, чтобы освоенные уровни творческой деятельности стали устойчивыми новообразованиями личности, необходимо не только *систематическое*, *целенаправленное*, но и *длительное* применение педагогических условий развития творческой деятельности младших школьников на уроке.

Возникает вопрос: почему мы предлагаем комплекс педагогических условий развития творческой деятельности, а не творческих способностей, креативности младших школьников?

Между творческой деятельностью, творческими способностями и креативностью существует связь. Мы, вслед за В.Н. Дружининым и С.М. Чурбановой отождествляем понятия "творческие способности" и "креативность". Мы полагаем (опираясь на исследования В.Н. Мясищева), что если развивать творческую деятельность школьника, то одновременно развиваются и его творческие способности. Следовательно, развитие творческой деятельности ведет за собой развитие творческих способностей (креативности).

Педагогические условия развития творческой деятельности младших школьников на уроке, предложенные нами, важны и для развития индивидуальности школьника, так как они разработаны на основе педагогики индивидуальности: опираются на ее принципы и связаны со сферами индивидуальности.

Локша Оксана Михайловна

Калининградский государственный университет

Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения

Развитие серы саморегуляции в период обучения в вузе является одним из важнейших условий становления современного специалиста. В теории психологии и педагогики основное внимание уделено вопросам изучения структурных компонентов саморегуляции и индивидуально-типических особенностей её проявления (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, Ю.А. Мислявский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.). Однако, до настоящего времени не исследовались педагогические средства формирования данной грани индивидуальности у взрослых обучающихся. Поэтому поиск специальных психолого-педагогического средств, разработанных и экспериментально проверенных для этой цели, является актуальной проблемой для педагогической науки.

Анализ трудов педагогов и психологов позволил рассмотреть сущность сферы саморегуляции. Саморегуляция понимается как системно организованный процесс внутренней активности человека по инициации,

поддержанию и управлению различными формами произвольной активности (О.А. Конопкин). Данная система имеет замкнутую, кольцевую структуру, состоящую из шести блоков (принятая цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система критериев успешности, контроль и оценка результатов, решение о коррекции системы саморегуляции). Личностные и оперативные свойства являются частью данной системы, однако они проявляются не последовательно, а на всех этапах регуляции. Рассмотрение различных подходов к исследованию изучаемой сферы в педагогике и психологии позволило установить взаимосвязь сферы саморегуляции практически со всеми сферами индивидуальности.

Рассматривая особенности сферы саморегуляции студентов, прежде всего, необходимо отметить, что данная сфера исследована значительно меньше остальных. Уровень развития саморегуляции студентов (особенно младших курсов) практически не отличается от уровня школьников. Собственный педагогический опыт и проведённые исследования показывают, что наибольшие трудности студенты испытывают в целеполагании, им трудно разделять внешние и внутренние условия, контроль и оценку они видят как конечные действия и склонны ориентироваться на мнение преподавателя и т.д. В то же время саморегуляция для студентов - будущих специалистов является профессионально значимым качеством, необходимость формирования и развития которого обусловлена сущностью учебной деятельности. Рассмотрение учебной деятельности студентов как модели деятельности профессиональной, положения о профессионально значимых качествах и исследования индивидуального профессионального профиля саморегуляции позволило впервые подойти с новых позиций к исследованию саморегуляции.

Во-первых, новым выступает подход к процессу формирования саморегуляции в условиях вуза с точки зрения принципов андрагогики. Необходимо учесть то, что студенты как взрослые обучающиеся испытываю потребность в самостоятельности. Поэтому создание условий для формирования саморегуляции и проявления самостоятельности должны стать одним из ведущих психолого-педагогических направлений деятельности преподавателя вуза.

Во-вторых, для развития субъективной позиции студента и развития свойств сферы саморегуляции необходимо в полной мере использовать развивающий потенциал коммуникативного подхода в обучении. Причем, исследовательская позиция предполагала интеграцию данного подхода с предыдущим, т.е. формирование и развитие саморегуляции на основе единства учебной деятельности и общения студентов в обучении.

В нашем исследовании проблема формирования сферы саморегуляции рассматривается с позиций общения. Согласно многочисленным исследований педагогов и психологов общение обладает огромным развивающим потенциалом. В настоящее время общение людей друг с другом приобретает особую актуальность. Это связано, прежде всего, с гуманизацией всей жизни в целом и вуза как одного из составляющих общественного организма в частности. Вместе с тем влияние общения на развитие саморегуляции студентов не изучалось. В связи с этим назрела острая необходимость привлечения в педагогику высшей школы таких средств, которые бы в полной мере использовали развивающий потенциал общения для развития сфер индивидуальности.

Одним из таких средств может стать коммуникативный подход, который был разработан ведущими педагогами, методистами и психологами (И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Э.П. Щубин и др.).. Разработчики данного подхода исходили из того, что учебный процесс организуется как совместная, целенаправленная деятельность преподавателя и учащихся. Процесс обучения строится в данном случае как модель процесса общения, которое направлено на усиление развивающей функции учебной деятельности. Смысл – в организации процесса общения как взаимодействия преподавателя со студентами по решению совместных задач. Специфика рассмотрения коммуникативного подхода в нашем исследовании заключается в понимании его как средства активизации психических процессов, которые, в свою очередь, способствуют развитию у студентов умений выполнять деятельность и осуществлять контроль над ней.

Для определения и обоснования возможностей применения коммуникативного подхода для развития саморегуляции студентов - нами была разработана модель формирования саморегуляции на основе единства учебной деятельности и коммуникативного подхода. Модель строится по

блочному принципу и включает следующие блоки – целевой, содержательный, процессуальный и блок условий.

В **целевой блок** вошла система целей преподавателя и студентов. Целями студентов являются: научиться определять свои цели самостоятельно, научиться контролировать свою деятельность на всех этапах её осуществления и т.д. Целями преподавателя являются следующие цели: например в оценке, научить студентов самостоятельно, адекватно и осознанно оценивать свою деятельность, учитывать результаты проведённой самооценки при планировании и осуществлении своей деятельности (учебной и профессиональной) в будущем.

Содержательный блок включает систему заданий, отражающих требования к формируемой сфере. К данному блоку в исследовании были отнесены задания на развитие действий самооценки и самоконтроля. Система учебных заданий строится на основе принципов профессиональной направленности, проблемности, множественности путей решений, взаимосвязи и системности. Такая система включает задания на планирование с учётом выделенных условий, задания на развитие способности анализировать достигнутые результаты и др.

Процессуальный блок отражает методы, формы и приёмы организации общения на основе коммуникативного подхода. Такое общение направлено: со стороны преподавателя – на формирование учебной деятельности студентов, развитие рефлексии, становление их саморегуляции; со стороны студентов – на самооценку и самоконтроль своей учебной деятельности.

Блок условий содержит две группы условий: связанные с преподавателем (знание о сущности саморегуляции, осознание значимости этой сферы в развитии индивидуальности студентов и др.) и связанные со студентами (информированность о происходящих изменениях и их направленности, осуществление саморазвития в процессе учебной деятельности и др.).

Для экспериментальной проверки влияния коммуникативного подхода на развитие сферы саморегуляции был проведён педагогический эксперимент на базе Калининградского государственного университета. В эксперименте приняли участие 160 студентов факультета сервиса и химического факультета. В ходе эксперимента получены статистически значимые данные о сформированности умений самооценки и самоконтроля в

начале и в конце эксперимента, которые отражают положительную динамику в сформированности диагностируемых умений у студентов экспериментальных групп. Полученные результаты убедительно свидетельствуют об эффективности разработанной в ходе исследования модели.

Т Е З И С Ы

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Л.А Петрова

Актуальность решения проблемы формирования экзистенциальной сферы студентов обусловлена недостаточной разработанностью ее с учетом возрастного подхода.. В связи с выше сказанным логично задать вопрос: как формировать экзистенциальную сферу студентов?

В ходе нашего исследования мы столкнулись с рядом взаимосвязанных вопросов. Точкой отсчета нашего поиска послужила трактовка сути исследуемой сферы как совокупности ценностных ориентаций и позиций человека, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, с другими людьми, с самим собой [1, с.37]. В связи с этим, возникает следующий вопрос: какова должна быть номенклатура целей и задач формирования обозначенной сферы? При решении этой проблемы мы придерживались дифференцированного подхода, опираясь на концепцию Р.Х. Шакурова, который предлагает разрешить противоречия между пониманием идеала (цели) и способа его достижения (задачи) и разграничить цель и задачи. Принимая во внимания положения К. Роджерса о «полноценно функционирующем человеке», а, также опираясь на описание жизненных позиций «принцев» по Э. Берну, и рассматривая их в качестве образовательного идеала, к которому необходимо стремиться, мы

определили номенклатуру целей развития экзистенциальной сферы. Итак, номенклатуру целей развития экзистенциальной сферы составляют: обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения; формирование навыков социального взаимодействия; формирование признаков плодотворной ориентации; развитие способностей принца, формирование сознательного отношения к своим действиям; развитие стремления к нравственному совершенствованию; формирование у студентов позиции обучающегося..

Отдавая себе отчет о том, что цели можно достигнуть при решении конкретных задач, мы обратились к идеям синергетического и позиционно-ситуативного подходов. С точки зрения синергетической педагогики («синергетика» означает «сотрудничество») личность студента и процесс обучения выступают как сложные самоорганизующиеся системы, которые могут существовать только в условиях разнообразия, фрагментарности, случайности, спонтанности и непредсказуемости. Следовательно, диалоговый характер различных подходов, идей, концепций в русле синергетического миропонимания, их взаимодополняемость, а не взаимоотрицание будут способствовать решению педагогических задач по формированию экзистенциальной сферы.

В рамках позиционно-ситуативного подхода, равно как и в андрогогической модели студент рассматривается, прежде всего, как субъект, который в процессе профессиональной подготовки под влиянием различных факторов и при определенных условиях способен занимать те или иные позиции. Следовательно, как отмечает Т.Б. Гребенюк, динамичность позиции дает основание предполагать, что влияние на нее в определенной ситуации позволит сформировать или развить какие-то ее составляющие [2, с.104].

Не менее существенным для определения действий (задач) по устранению психологических барьеров на пути к намеченной цели на наш взгляд является возрастной подход. Педагогу высшей школы в своей деятельности необходимо учитывать возрастные особенности, так называемого в психологии, периода «ранней взрослости». В отличие от подросткового возраста период 17 – 25 лет характеризуется критичностью мышления, осознанием человеком своей индивидуальности, неповторимости, мотивацией на достижение и успех, становлением самосознания и потребностью в общении [Вишнякова Н.Ф., Кон И.С.]. К

негативным моментам этого возраста можно отнести такое явление как «экзистенциальный вакуум», то есть, отсутствие идеалов, ценностей и потребности в них. К недостаткам этого возраста можно отнести не соответствие желаемого с действительностью, Следовательно, учитывая как положительные, так и негативные особенности периода взрослой юности, преподавателю необходимо строить учебную работу со студентами таким образом, чтобы она была интенсивной, напряженной и творческой.

Вопрос о формировании экзистенциальной сферы студентов неразрывно связан с проблемой выделения уровней сформированности исследуемой сферы. Для решения поставленной задачи нам нужно было определить критерии развития и по степени проявления того или иного качества психики индивида установить, на каком уровне развития экзистенциальной сферы он находится. Возникает вопрос: зачем нужно выделять уровни? Для ответа на поставленный вопрос обратимся к педагогике индивидуальности. Авторы концепции педагогики индивидуальности считают, что в плане формирования индивидуальности студента важно соотнести известные позиции человека с проявляемыми им психическими свойствами и качествами, что позволит использовать характеристики позиций и в процессе формирования индивидуальности (как стратегические цели), и в ее диагностике (как критерии развития индивидуальности студента). Таким образом, выделение таких экзистенциальных качеств как отношение к смыслу жизни, ценностные ориентации, личностные позиции, способность делать выбор, локус контроля и креативность и использование их в качестве критериев развития, позволило нам описать четыре гипотетических уровня сформированности изучаемой сферы на примере личной позиции. Это дало нам возможность установить задачи по переходу от низших уровней к высшим.

Мы выделили 8 позиций поведения человека: свободен/ несвободен; самостоятельный/несамостоятельный; развивает/не развивает; принимает/ не принимает. Если мы представим стили деятельности индивида в виде граней куба, каждая точка которого означает ту или иную выделенную нами позицию, то, рассматривая этот куб в многомерном измерении В. Франкла, мы сможем установить различные типы человеческой индивидуальности и определить педагогические задачи. Выделим, по крайней мере, 8 таких

типов: 1)самостоятельный, принимает, развивает; 2) несвободный, не принимает, принуждает; 3) самостоятельный, не принимает, принуждает;

4)зависимый, принимает, принуждает; 5) несвободный, принимает, развивает;6) свободный, не принимает, развивает; 7) свободный, принуждает, принимает; 8)самостоятельный, не принимает, развивает и т.д.

В качестве примера приведем задачи по коррекции второго типа человеческой индивидуальности: создавать на занятиях атмосферу доброжелательности, демократичности, сотрудничества с тем, чтобы снять зажатость, неуверенность в себе, отсутствие собственной позиции и способствовать развитию таких качеств, как ощущение чувства безопасности, идентичности и уверенности в себе, осознание того факта, что никто и ничто вне человека не может придать смысла его жизни, ощущение себя на своем месте, тем самым, развивая такую позитивную позицию, как независимость, самостоятельность

Вопрос формирования исследуемой сферы неразрывно связан с выбором диагностических средств по установлению исходного уровня развития экзистенциальной сферы студентов. С этой целью нами были отобраны опросники, анкетирование, тестирование, диагностические беседы, шкалирование и др. Эксперимент проводился среди студентов-первокурсников 2002 года судостроительного факультета на базе КГТУ. Целью нашего эксперимента было выявить у студента: 1) отношение к выбранной профессии 2) его жизненные позиции 3) его ценностные ориентации и по степени проявления выделенных нами экзистенциальных качеств, использовав для этого способы их замера, определить исходный уровень развития экзистенциальной сферы. Эксперименту подверглись 20 студентов.

В ходе педагогического эксперимента с помощью вышеупомянутых способов нами было установлено, что из 20 подвергшихся тестированию студентов низкий уровень исследуемой сферы показали 85 % респондентов (17 студентов), из них у 35% (6 студентов) мы наблюдали зарождение некоторых экзистенциальных качеств (ответственность, целеустремленность, и 15% (3 человека) мы отнесли к удовлетворительному (второму) уровню сфломированности экзистенциальной сферы. На основании чего мы пришли к такому выводу? Приведем некоторые выкладки. Так, нами было установлено на основе опросника «ЛПП» (личная

профессиональная перспектива Пряжникова с некоторыми изменениями для студентов), что у 15% респондентов наблюдается «экзистенциальный вакуум», т.е. растерянность, отсутствие смысла жизни или смутное его очертание, отсутствие понимания некоторых нравственных качеств, как, например, понимание чести, честности. Все респонденты понимают ценность высшего образования. Но в чем они видят эту ценность,? Результаты эксперимента показали, что студенты видят ценность высшего образования в возможности получения больше денег (20%), в возможности «откосить» от армии (15%0, 10% понимают важность получения знаний, 3% видят возможность быть самостоятельными в дальнейшей жизни, остальные поступили просто потому, что так надо, т.е. у них еще отсутствует самостоятельность, умение ориентироваться во множестве выборов и нести ответственности за принятое решение. Многие видят причину своих возможных неудач во внешних обстоятельствах (учителя, трудная учеба, сессии), но не в себе самих – позиция «обучаемого», т.е. пассивность, накопление знаний, но отсутствие самостоятельности, ответственности. Из 20 студентов, подвергшихся анкетированию, ни у кого нет представления о будущей профессии, Так, на вопрос «Хорошо ли Вы представляете свою будущую профессии:» 60% респондентов ответили «Нет» или «Не знаю». Остальные 20% респондентов ограничились лаконичным «Да» или «Да, конечно».

Экспериментальные данные позволяют нам констатировать, что у большинства (80% респондентов) завышена самооценка, не развит самоконтроль и самосознание. Ряд студентов не имеют четкого представления о таких экзистенциальных качествах как демократичность, инфантильность, нервозность, сострадание, беспечность. Поэтому некоторые студенты при описании своего идеала отметили такие его положительные черты, как нервозность, холодность, беспечность. Исходя из самохарактиристик студентов, можно сложить обобщенное представление о среднем студенте-первокурснике наших дней. В качестве своих основных достоинств и недостатков студент-первокурсник выбрал следующие черты характера:

Достоинства: упорство, настойчивость 80%, ответственность 50%, активность 30 %, вдумчивость 30%, доброта 30%, сдержанность 20%.

Недостатки: мечтательность 20%, инфантильность 20%, уступчивость 20%, невнимательность 10%, застенчивость 10%.

Таким образом, вопрос формирования экзистенциальной сферы неразрывно связан с проблемами определения исходного уровня сформированности исследуемой сферы студентов, определения критериев и способов замера, разработки номенклатуры целей и задач по коррекции западающих элементов, а также с выбором средств и методов ее формирования. Целью нашего исследования является поиск ответов на перечисленные проблемы

ЛИТЕРАТУРА

О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие/ Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000.- 572 с.

Научная школа проф. О. С. Гребенюка. Сборник научных статей./ Сост.: Н.В. Андреева, Н.В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 160 с.

Н.Л. Гимпель,
институт «Калининградская Высшая Школа Управления»

Социально-психологический тренинг как средство развития индивидуальности

Под социально-психологическим тренингом мы понимаем способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью. Он определяется как процесс создания новых функциональных образований (либо развития уже существующих), управляющих поведением, либо как «группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности»[7].

Анализ работ, связанных с использованием социально-психологического тренинга (СПТ), позволяет говорить о его влиянии на различные сферы индивидуальности и личностные образования одновременно. По мнению Г.А. Ковалева, Л.А. Петровской, целевое назначение СПТ состоит в комплексном оптимизирующем воздействии на

[7] Макшанов С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга //Вестник СПб ГУ. – Серия 6, 1992. Вып.3. – С. 81.

когнитивную, аффективную и конативную сферы. Р.А. Ахмеров считает, что СПТ влияет на когнитивный компонент жизнетворческого начала, формирует установку на обучение. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растянников считают, что СПТ направлен на помощь в самоорганизации более эффективных способов освоения богатства коммуникативной культуры. Следует отметить, что большинство программ СПТ направлено на развитие умений и навыков общения, т.е. на поведенческую сферу общения. Тем не менее, всеми авторами разработанных и реализованных программ СПТ фиксируются факты комплексных личностных изменений участников групп. Как указывает Х. Миккин, независимо от целевой установки тренера (ведущего, преподавателя) процессы групповой динамики и обучения оказывают влияние и на процессы развития личности. Таким образом, изменение одних личностных образований отражается на изменение других, что согласуется с идеями интегральной индивидуальности В.С. Мерлина.

Анализ ряда работ, связанных с использованием СПТ, показывает, что для многих исследователей центральным моментом в этом вопросе является изучение динамики различных образований интеллектуальной, предметно-практической и эмоциональной сфер. Так, в группах СПТ Л.А. Петровской реализуется возможность за достаточно короткое время проследить изменения представлений о себе и о другом (их точность, гибкость, объем, избирательность и т.д.) Опыт изменения представлений о себе и другом изложен и в работах Н.В. Семилет. При изучении динамики развития отдельных сфер индивидуальности в процессе СПТ автор выявил типы индивидуальных динамик и соответствующие им виды изменений разброса оценок «Я-реальное», «Я-идеальное», «обобщенный другой», выделил основные формы динамики самооценки и оценки группы. Каждая из выделенных форм представляет собой индивидуальный путь развития эмоционального отношения к себе и к группе, развития ее самооценки и позиции на разных этапах процесса СПТ. Одной из наиболее результативных динамик, по-нашему мнению, отличающихся глубиной как самораскрытия, так и эмоциональных переживаний, является критическая форма. В результате актуализации отрицательных отношений участника СПТ, конфликта с собой и группой, ломаются неадекватные представления о себе. Подобных примеров можно привести еще множество.

Таким образом, в результате анализа теоретического и практического опыта различных исследований в области социально-психологического тренинга, мы отмечаем, что каждый из исследователей использует только часть возможностей СПТ (в зависимости от цели исследования). При этом, с одной стороны, достаточно глубоко разработаны методологическая, методическая и содержательная базы социально-психологического тренинга, направленного на формирование развитие таких сфер индивидуальности, как мотивационная, эмоциональная, предметно-практическая. С другой стороны, дидактические и психолого-педагогические возможности СПТ гораздо шире, т.е. любой СПТ формирует и развивает все сферы индивидуальности. Однако, если исследователь не ставит перед собой цель использования всех возможностей СПТ, то и результаты развития каждой из сфер, развитие которой не являлось целенаправленным процессом, будут минимальными. В результате возникает противоречие: с одной стороны, в последнее время, в условиях гуманизации образования, формирование индивидуальности будущего специалиста становится важной целью профессиональной подготовки, с другой – в современной практике вузов еще не сложилась тенденция на реформирование содержания и процесса профессиональной подготовки с точки зрения формирования индивидуальности будущего специалиста. Данное противоречие характерно и относительно СПТ как средства обучения: с одной стороны, налицо тенденция активного исследования СПТ как средства формирования и развития отдельных сфер индивидуальности, с другой – недостаточная разработанность содержания СПТ как средства гармоничного и целостного формирования и развития всех сфер индивидуальности. Попытку разрешения выделенного противоречия мы и сделали в своем исследовании.

На первом этапе нами были определены цели, содержание, методы и организационные формы процесса формирования индивидуальности будущего специалиста; соотнесены процесс формирования индивидуальности с типами учебных программ; разработаны программы и методические рекомендации по формированию индивидуальности; разработана и апробирована система мониторинга формирования и развития индивидуальности в процессе обучения. В результате мы получили целостную модель, позволяющую целенаправленно формировать индивидуальность будущего специалиста в процессе обучения. Одним из

самых значимых компонентов (имеющим наиболее широкий спектр возможностей) этой модели явился социально-психологический тренинг.

Исходными положениями при внедрении СПТ в процесс обучения явились следующие:

новые или обновляемые профессиональные качества сначала возникают в форме новых психических состояний, потом закрепляются первоначально в условных ситуациях, затем переносятся в реальные профессиональные ситуации (это повышает тонус участников тренинга, снижает их тревожность);

приоритетная роль принадлежит формированию целостной индивидуальности (всех ее сфер в единстве) – поэтому СПТ – это не только отработка внешних приемов, техник, умений, но и тренинг психики будущего специалиста, его профессионально важных качеств, мотивов, сознания, мышления, установок и т.д.;

учет социо-культурного контекста, то есть тех духовных и нравственных ценностей, которые присущи нашему обществу на современном историческом отрезке.

На основе обозначенных положений мы провели эксперимент, в ходе которого в группах, где в процесс обучения был включен СПТ, у студентов были зафиксированы следующие результаты:

- построение новой системы целей профессиональной деятельности;
- расширение спектра приемов владения эмоциональными состояниями в профессиональной деятельности;
- повышение профессионального и социального статуса;
- усиление готовности к инновациям;
- осознание профессиональных, социальных и жизненных задач, а так же уяснение номенклатуры профессионально важных качеств, которые ему при этом понадобятся;
- усиление потребности и способности в построении позитивной Я-концепции, самопринятия в профессии;
- усиление потребности и способности индивидуального самовыражения в профессиональной деятельности;
- владение приемами самосохранения и самовосстановления;
- и т.д.

Зафиксированное в эксперименте значимое возрастание уровня сформированности каждой из сфер индивидуальности в результате участия в социально-психологическом тренинге имеет важное значение для совершенствования практики подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых протекает в общении с людьми. Полученные результаты позволяют говорить о том, что СПТ как средство формирования и развития индивидуальности позволяет реализовать развивающую направленность процесса обучения, в ходе которого учитывается исходный уровень сформированности индивидуальности, на котором находится каждый из будущих специалистов, и целью которого является формирование индивидуальности будущего специалиста как высшей ценности.

Л.Н. Серебренников,
Ярославский государственный
педагогический университет

Индивидуализация технологической подготовки школьников

В современной педагогической науке технология понимается как преобразующая деятельность человека в ее широком смысле. Технологическая подготовка предполагает моделирование преобразовательной деятельности, объектом которой являются не предметы труда, а личность учащегося. В этой связи технологическая подготовка определяет собой результаты изменения личности школьника в процессе осуществляемой им преобразовательной деятельности.

Вопросы индивидуализации технологической подготовки школьников тесно смыкаются с задачами стратификации содержания, форм и методов обучения. Решение данной задачи требует разработки личностно-ориентированной многоуровневой многопрофильной системы технологической подготовки школьников по всему комплексу сфер социально-трудовой деятельности.

Достижение поставленных целей предполагает реализацию системы принципов:

Принцип фундаментальности и вариативности указывает на необходимость обеспечения базового федерально-значимого уровня технологической подготовки учащихся к труду и получению профессии во всех сферах социально-трудовой деятельности при одновременном удовлетворении вариативных образовательных интересов личности и требований общества к уровню подготовки специалиста.

Принцип адекватности и перспективности предполагает соединение интересов личности и потребностей общества. Адекватность учебного процесса определяется его продуктивностью, т.е. востребованностью личности со стороны общества. Стратегическая направленность образования предполагает обеспечение индивидуальных запросов личности, адекватных задачам социально-экономического развития общества.

Принцип дискретности и непрерывности служит формированию технологической подготовки из отдельных педагогических элементов, обеспечивающих целостную, развивающуюся систему образования в контексте содержания, форм, уровней и средств обеспечения учебного процесса.

Принцип интеграции и дифференциации определяет необходимость стратификации образовательного пространства для обеспечения выбора индивидуальной траектории технологической подготовки на основе дифференциации содержания, форм и методов обучения при одновременном взаимодействии и взаимовлиянии отдельных элементов и последующей интеграции учебной деятельности в процессе реализации единых целей и задач.

Таким образом, содержание индивидуально-ориентированной системы технологической подготовки призвано соответствовать определенным требованиям:

- обеспечивать отражение личностного взаимодействия субъекта и предмета труда в системах «человек-человек», «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ»;
- соотноситься с задачами трудовой и профессиональной подготовки молодежи для жизни в семье и обществе;
- базироваться на современных отраслевых технологиях;

- обеспечивать самореализацию учащихся в свободной творческой деятельности.

Структура допрофильной подготовки учащихся основной школы, а также профильной подготовки старшеклассников должна строиться на предшествующей инвариантной технологической подготовке и также исходить из принятой системы социально-профессионального разделения труда в соответствии с предметами трудовой деятельности. Реализация поставленных целей и задач требует обеспечения различных уровней и форм технологической подготовки как в условиях школы, так и во внешкольной и самостоятельной деятельности ребенка.

Структура технологической подготовки школьников выступает как суперпозиция подсистем по параметрам и признакам деятельности:

- Подсистема профилей (сфер) технологической подготовки (S) в соответствии с принятым спектром предметов труда: техника (Т), природа (Пр), знаковая система (Зн), художественный образ (Х/О), человек (Ч).
- Подсистема областей практической деятельности (j) как элементов социально-трудовых сфер в контексте предметов труда.
- Подсистема уровней дифференцированной подготовки (И), углубляющих базовое инвариантное образование.
- Подсистема аспектов образовательной деятельности (К), включающих общее, дополнительное, самостоятельное образование.
- Подсистема периодов обучения (W) по классам (1-11) и этапам школы (начальная, основная, средняя).
- Подсистема деятельности учащегося (V).
- Подсистема деятельности учителя (С).

Для того, чтобы инвариантная технологическая подготовка осуществлялась в соответствии с принятыми сферам (предметам) труда, существующий технико-технологический компонент требует дополнения естественнонаучным, информационным, художественным и социальным разделами обучения.

$$\sum_{S} T_S = T_т + T_{пр} + T_{зн} + T_{хо} + T_ч \qquad (1)$$

Уровневая стратификация технологической подготовки осуществляется в системе базового и вариативного обучения в форме внутренней

дифференциации дисциплин, а также элективных курсов, факультативов, спецпрактикумов, курсов по выбору и других учебных элементов, содержательно связанных с инвариантной подготовкой, системой дополнительного образования, а также внешкольной учебной и практической самостоятельной деятельностью учащихся.

Характер и уровень практического обучения призваны решать вопросы технологической подготовки с учетом возрастной динамики ее целей и задач. Период начальной и первой половины основной школы предполагает формирование общетехнологической подготовки школьников. В переходном возрасте на первый план выходят задачи социально-профессионального самоопределения и становления учащихся. В этой связи процесс технологической подготовки молодежи должен приобретать профессионально значимый характер, начиная с уровня профессиональных проб вплоть до решения задач самоопределения, развития и социально-профессионального становления старшеклассников при одновременном совершенствовании их общей технологической подготовки.

Каждая из социально-трудовых сфер предполагает наличие связей по различным направлениям деятельности и может быть представлена в виде подсистемы соответствующих областей в аспектах принятых предметов труда.

$$T_S = \sum_j T_{Sj} = T_{ST} + T_{SПр} + T_{Sч} + T_{SXO} + T_{SЗн} \qquad (2)$$

где S – обозначает ту или иную сферу труда; j – аспект деятельности (Т, Пр, Ч, ХО, Зн).

Области трудовой деятельности T_{Sj} представляют собой компоненты сферы труда T_S в плане ее взаимодействия с другими направлениями деятельности в техническом (T_{ST}), естественнонаучном ($T_{SПр}$), эстетическом (T_{SXO}), информационном ($T_{SЗн}$), социальном ($T_{Sч}$) аспектах. Таким образом, предмет труда здесь может выступать в двух контекстах. С одной стороны он указывает направление деятельности, а с другой – определяет аспект ее реализации в системе отношений с другими трудовыми сферами в виде суперпозиции интегративных областей:

$$T_j = \sum_S T_S = \sum_S \sum_j T_S \,,\ j \qquad (3)$$

Нами разработана структура видов практической деятельности, которая в соединении с распространенной типологией уровней самостоятельности обучения (репродуктивного, типового, исследовательского, творческого) позволила выделить интегративную форму классификации деятельности школьников $T = \sum_{V} \sum_{K} T_{V,k}$ (4)

Входящие в нее компоненты $T_{V,K}$ определяют содержание деятельности в контексте способов овладения учащимися знаниями, умениями и навыками.

Процесс практического обучения предполагает использование различных вариантов организации учебной деятельности школьников. Опираясь на сложившиеся в педагогике системы практического обучения (предметную, операционную, операционно-предметную, моторно-тренировочную, операционно-комплексную) мы выделили варианты педагогического взаимодействия, позволяющие классифицировать различные способы организации практического обучения. С другой стороны, методическое построение учебного процесса педагогом (наглядно-иллюстративное, частично-поисковое, проблемное и проектное) может быть характеризовано уровнем самостоятельной деятельности учащихся. С учетом обоих факторов содержание профессиональной деятельности педагога по организации и осуществлению практической учебной деятельности школьников (4) определяет комплексный характер построения учебного процесса в соответствии с различными формами и методами обучения (5).

$\sum_{T} \sum_{C} T_{T,C}$ (5) , где $T_{T,C}$ означает варианты организации учебного процесса в контексте системы технологического обучения (С) и уровня креативности (Т).

Углубленная технологическая подготовка является продолжением разделов базового обучения и она осуществляется в обязательном порядке в форме элективных курсов по выбору учащихся в объемах, устанавливаемых школой: $T_u = \sum_{i} T_u$ (6)

Дальнейшее совершенствование и развитие процесса технологического обучения может происходить в условиях внутришкольного дополнительного образования (кружках, секциях, студиях).

Комплекс технологической подготовки в условиях школы интегрируется с системой внешкольного дополнительного образования и другими важнейшими разделами технологической подготовки: самостоятельной учебной и практической деятельностью учащихся.

$$T=\sum T_n=\sum_{K}\sum_{W}\sum_{U}\sum_{S}\sum_{j}\sum_{V}\sum_{C}\sum_{T} T \qquad K,W,U,S,j,V,C, \qquad T$$

(7)

С учетом областей (S), видов (V) и систем (C) практической деятельности, уровней творчества (T) идифференцированного обучения (U), возраста учащихся (W) и комплекса общего, дополнительного и самостоятельного образования (К) интегративная структура технологической подготовки школьников Т может быть представлена как процесс и результат многомерной суперпозиции (7).

И.Б. Морозли,
учитель лицея №49 г. Калининграда

Педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка

В современном обществе культивируется рациональное отношение к жизни, негативная установка по отношению к отрицательным эмоциям как явлению внутренней жизни человека. Мир ребенка всячески очищается от отрицательных ощущений и переживаний. Наиболее здоровым аффектом считается радость, и она всячески стимулируется путем быстрого переключения ребенка от возникших слез или неприятных переживаний. Вытеснение негативных чувств приводит к невозможности их психологической переработки, не позволяет сформировать баланс аффекта и интеллекта. 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.

Развитию мотивационной сферы уделяется большее внимание. Однако, обращает на себя внимание тот факт, что ориентация современного образования на рациональное осмысление окружающего мира идет без учета особенностей мотивационной сферы взрослеющего ребенка. Общепринятое понимание образования как усвоения учащимися знаний, умений и навыков, то есть опыта прошлого, вступает сегодня в противоречие с их потребностью в самореализации, необходимостью решения насущных проблем стремительно изменяющегося мира. На современном витке развития школьного образования становится реально осознаваемой потребность в использовании технологий, которые позволяли бы ребенку проявлять уникальность и неповторимость, которые он собой воплощает.

Таким образом, есть основания утверждать, что в теории и практике формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер существуют реальные **противоречия**: 1) между целесообразностью формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер в единстве и существующей теорией и практикой рассмотрения этих сфер в отрыве друг от друга; 2) между необходимостью ориентации целей и содержания процесса обучения на развитие мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности в их единстве у школьников и технологичностью образования, направленного на приобретение учащимися знаний, умений и навыков; 3) между развивающими возможностями учебного предмета как средства удовлетворения потребностей младших подростков и недостаточной реализацией этих возможностей в учебном процессе.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **цель** исследования: выявить и научно обосновать педагогические условия, способствующие формированию и развитию мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка в их единстве.

В ходе диссертационного исследования были решены следующие задачи: 1) выявлена сущность единства мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка как цели процесса обучения в общеобразовательной школе; 2) выявлены уровни целостности мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего

подростка и разработаны соответствующие средства диагностики; 3) разработаны и обоснованы педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка в их единстве (на материале предметов математического цикла); 4) экспериментально проверен на применимость и эффективность комплекс педагогических средств, направленных на формирование и развитие мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка в их единстве.

При решении первой задачи была определена сущность единства мотивационной и эмоциональной сфер как целостность (взаимодополнение, взаимосвязь мотивационных и эмоциональных состояний, подчинение единой цели и функции, взаимодействие компонентов сфер), обеспечивающая развитие индивидуальности. Анализ проблемы и предмета исследования мотивационной и эмоциональной сфер позволил выделить функции интеграционной связи между ними: направляющую, коррекционную, познавательную, воспитательную.

В рамках решения второй задачи были выявлены и описаны уровни развития исследуемых сфер, отражающих их единство: индифферентный, результативный, деятельностный и идеальный. Причем, чем выше уровень целостности мотивационной и эмоциональной сфер, тем совершеннее внутренние связи между компонентами этих сфер, лучше развиты у подростка навыки и умения в управлении своими мотивационными и эмоциональными состояниями.

Третья задача была решена на основе сложившегося в теории педагогики представления о целостном педагогическом процессе. Целевой компонент разрабатывался на основе понятия цели в теории барьеров (Р.Х. Шакуров) и иерархического структурирования номенклатуры педагогических целей в концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк), сущности единства исследуемых сфер и уровней их интеграции в соответствии с исторически сложившимися представлениями об уровнях развития. При формировании содержательного компонента на основе теории барьеров были впервые выделены и рассмотрены особенности деятельности педагогов на четырех этапах: ориентировочном, этапе проектирования, предметно-преобразовательном; контрольно-корректировочном. Процессуальный компонент был представлен

в статической и динамической структурах. Основанием для этого стала гипотеза, согласно которой формирование и развитие мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности младшего подростка будет обеспечено, если, во-первых, он будет включен в процесс как субъект деятельности, и, во-вторых, включен не только интеллектуально, но и эмоционально. Для этого были предприняты следующие шаги: 1) разработан и проведен цикл занятий «Я познаю себя», включающий в себя: а) теоретические занятия (категориальный аппарат, функциональное предназначение, способы и приемы регулирования мотивационных и эмоциональных состояний); б) диагностические занятия (диагностика уровней развития компонентов мотивационной и эмоциональной сфер); в) практические занятия (тренинг управления мотивационными и эмоциональными состояниями); 2) использовано проектное обучение; 3) изучение каждого раздела по математике предварялось составлением технологических карт для учителя и учащегося по методике В.М. Монахова; 4) применялись эмоционально насыщенные педагогические средства.

Таким образом, была разработана модель формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка (диагностика изучения исследуемых сфер в единстве, комплекс психолого-педагогических условий и средств, обеспечивающих развитие выбранных сфер; целостная программа курса уроков и цикла бесед по формированию у учащихся знаний и умений по осознанию и управлению мотивационными и эмоциональными состояниями) и выделены необходимые педагогические условия (овладение учащимися понятиями о мотивационных и эмоциональных процессах, сопровождающих учение, путях нейтрализации непродуктивных мотивационных и эмоциональных состояний и овладение навыками конструктивного поведения; выделение педагогических средств, способствующих доминированию продуктивных мотивационных и эмоциональных состояний; применение проектного обучения как педагогического средства, обеспечивающего индивидуальную включенность подростка в учебный процесс).

Решение четвертой задачи позволило подтвердить правильность гипотезы исследования: процесс формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка является результативным, если, во-первых, рассматривается как цель педагогического процесса; во-вторых, цель

представлена как комплекс педагогических задач; и, в-третьих, если разработаны соответствующие педагогические условия.

Таким образом, выделенные в исследовании педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер индивидуальности в их единстве позволили устранить пробел в учебно-методическом обеспечении мотивационно-эмоционального развития младшего подростка.

Г.С. Харханова,
Калининградский государственный университет

Познавательный конфликт как средство развития индивидуальности школьника

Современная психология признает двойственную природу конфликта, отмечая его позитивную и негативную роль. В качестве основной позитивной функции выделяется роль конфликта как источника развития. Это положение нашло отражение в эпигенетической теории жизненного цикла Э. Эриксона, концепции интеллектуального развития Ж. Пиаже, культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Положение о конфликте как источнике развития представлено и в современной педагогической литературе. Б.Т. Лихачев выделяет конфликтные ситуации как один из методов воспитания и считает нормальным движение коллектива к новому качественному состоянию путем самоутверждения через преодоление противоречий [4, с. 175]. Так же он отмечает роль конфликта и в индивидуальном развитии школьника: «Только в борьбе, преодолении противоречий внутри и вне себя ребенок может почувствовать, ощутить и осознать себя нравственно цельным и сильным, владеющим собой, а не пленником страстей и обстоятельств». [4, с. 326]. Е.М. Гиляров также отмечает, что конструктивные конфликты являются стимулами развития группы и личности [1]. И.И. Рыданова, анализируя

позитивные стороны конфликта подчеркивает, что при условии своевременного разрешения конфликт препятствует застою, самоуспокоенности конфликтующих сторон, является стимулом самоанализа и самокритики, ведет к сплочению сторон на основе лучшего взаимопонимания, способствуя самоутверждению, самостоятельности принятия решений, обогащает опыт поведения в сложных ситуациях [6]. Кроме использования воспитательного и развивающего потенциала стихийно возникающих конфликтных ситуаций, на уроке для решения задач развития индивидуальности каждого школьника и коллектива в целом, возможно специальное конструирование конфликтов [7, с. 4]. Основным признаком такого конфликта является осознанная деятельность учителя по его планированию и реализации для достижения каких-либо целей обучения, воспитания, развития. Одним из вариантов реализации данного подхода является конструирование познавательного конфликта в учебной деятельности, когда одновременно с усвоением учебного материала возможно формировать и совершенствовать определенные свойства основных сфер индивидуальности. Под познавательным (когнитивным) конфликтом в данной работе мы понимаем такой тип взаимодействия, в котором реализуется противоборство когнитивных структур субъектов (взглядов, знаний, точек зрения), не связанное с нарушением межличностных отношений. Цель каждого субъекта в таком конфликте — переубедить оппонента, доказать свою правоту, или выяснить недостатки собственной точки зрения. В итоге когнитивный конфликт может привести лишь к опровержению одной из точек зрения, к логическому тупику или выработке общего верного решения [7, с.83].

Можно выделить следующие приемы моделирования познавательного конфликта в учебной деятельности:

- отрицание учителем предложенного группой или учащимся решения;
- утверждение, защита альтернативного решения;
- имитация учителем непонимания сути вопроса, проблемы, решения;
- организация дискуссии.

Выявим возможности когнитивного конфликта в развитии индивидуальности школьника на примере организации дискуссии. Смысл дискуссии как метода обучения в обмене взглядами по конкретной проблеме.

Важнейшим условием эффективности дискуссии является основательная подготовка к ней учащихся как в содержательном, так и формальном плане. Содержательная сторона подготовки заключается в сборе необходимой информации по теме дискуссии (формируются предметные знания). Формальная подготовка предполагает выбор формы изложения информации, ознакомление участников с правилами ведения дискуссии, которые могут быть оформлены в виде плаката или персональной памятки.(Пример памятки см. Подласый И.П. Педагогика, М., 1996. – С. 343). Процесс подготовки и проведения дискуссии можно представить следующими этапами (Johnson D. and R., 1994):

— организация информации и подготовка сообщения;

— представление и защита своей позиции;

— возникновение концептуального конфликта вследствие столкновения с противоположной, защищаемой и аргументируемой позицией;

— поиск дополнительной информации и изучение вопроса с обеих позиций одновременно;

— синтез обеих позиций на основе реконцептуализации, интегрирующей обе перспективы.

Как отмечалось выше, при подготовке к дискуссии учащемуся необходимо собрать определенную информацию по обсуждаемой проблеме — расширяются предметные знания. Подготовка сообщения требует определенной работы по упорядочению информации, выделению в ней главных положений. За счет возбуждения интеллектуального любопытства происходит усиление мотивации учения. Подготовка к дискуссии потребует от учащегося и актуализации волевых состояний настойчивости, целеустремленности. На этапах представления, защиты позиций и возникновения концептуального конфликта, участники дискуссии получают представление об объективном конфликте, учатся подбирать аргументы, вычленять проблему, кратко и точно излагать свою позицию и формулировать вопросы, адекватно воспринимать чужую точку зрения, совершенствуются коммуникативные умения, приобретается чувство уверенности в себе. Обсуждая проблему, оппонентам необходимо сдерживать отрицательные эмоции, оставаться в рамках корректного ведения дискуссии, придерживаться определенных правил — таким образом формируются навыки управления своими эмоциями, состояниями,

поведением, привычка нести ответственность за свои слова, актуализируется тенденция обострения делового конфликта и избегания эмоционального.

Необходимость поиска дополнительной информации и синтеза позиций на заключительном этапе дискуссии требует умений критически подойти к своим и чужим суждениям, увидеть проблему с разных сторон, отказаться от стереотипов и творчески подойти к решению проблемы; совместный творческий поиск решения позволяет преодолеть существующие барьеры и эмоциональную предвзятость.

Благодаря практике конструктивного разрешения интеллектуальных конфликтов, учащиеся приобретают позитивный опыт, необходимый для эффективного разрешения конфликтов интересов со сверстниками, формируется позитивное отношение к конфликту как источнику прогресса.

Таким образом, участие в дискуссии требует актуализации ряда психических свойств и качеств учащегося и способствует развитию основных сфер его индивидуальности:

- в интеллектуальной сфере — развивается творческое мышление, гибкость, критичность, самостоятельность ума, внимание, восприятие, мыслительные навыки анализа и синтеза, познавательные умения; формируются предметные знания;
- в мотивационной сфере стимулируются познавательный интерес, стремление к познавательному общению, сотрудничеству, формируются позитивное отношение к конфликту как источнику прогресса, тенденции обострения делового конфликта и избегания эмоционального;
- в эмоциональной сфере формируются навыки управления своими чувствами;
- в волевой сфере — уверенность в себе, настойчивость, целеустремленность; привычка нести ответственность за свои слова;
- в сфере саморегуляции — добросовестность, навыки контроля и управления своим состоянием и поведением;
- в предметно-практической сфере формируются коммуникативные умения, позитивный опыт разрешения конфликтов;
- в экзистенциальной сфере — способности уважения к себе и к людям, навыки социального взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Гиляров Е.М. Конфликтология: Лекция /Респ. ин-т повышения квалификации работников МВД РФ. – 1994.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. — Калининград, 2000.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта.– СПб., 2001.
4. Лихачев Б.Г. Педагогика. Курс лекций. – М., 1999.
5. Опыт тематического словаря-справочника по конфликтологии /Калинингр. ун-т. Сост. Н.В. Самсонова. — Калининград,2000.
6. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.,1998.
7. Хасан Б.И. Психотехника конфликта. — Красноярск, 1995.

Раздел 2. Становление открытых образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы. Педагогический коллектив – ядро открытой образовательной системы.

С.М. Конюшенко, Д.В. Голубин, А.В. Петрущенков
Калининградский государственный университет

Проблемы становления открытой образовательной системы

Образование всегда – это «зеркало» социальных и иных отношений, объективно существующих в обществе. В настоящее время общество все больше волнует социальное самочувствие личности, ее индивидуальность, становление которой начинается в образовательной системе.

В недавнем прошлом образовательная система носила закрытый характер, как и общество в целом. Государство являлось единственным заказчиком на «продукт» образовательной системы. В целом образовательная система работала по принципу «знания – умения - навык». Составляющие образовательного процесса носили обязательный для посещения характер и часто было необходимо обучатся только в определенном свыше образовательном учреждении. «Сверху» определялось и содержание образовательных программ. Реализация индивидуальных программ и образовательных форм была затруднена, хотя недостатка в личных образовательных инициативах, новациях не наблюдалось.

Закрытая образовательная система ориентировалась на показатели измерения качества образования в количественной системе координат, при этом результаты сравнивались с подобными нормами и стандартами. Она стала не эффективной в обществе, идущем по пути демократизации. Наиболее ярким подтверждением этому был «бум» инновационных программ, которые не всегда были полезны для развития образовательной системы.

Определение стратегических направлений развития образовательных систем происходит сейчас практически во всех странах мира. Причем взгляды педагогов разных стран на их развитие весьма близки. Практически

все сходятся во мнении. что образование становится «единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества», что для информационного общества необходимы самостоятельно мыслящие люди, способные к самореализации на основе объективной самооценки. Понимание этого факта и явилось основной причиной модернизации закрытого типа образовательной системы.

Правительство России утвердило национальную доктрину образования в Российской Федерации, в которой наконец то четко зафиксированы цели и задачи всех уровней образования, процессов воспитания и обучения; ответственность системы образования и ответственность общества и государства в сфере образования; определены и закреплены принципы приоритетности образования и приоритетный характер роста финансирования.

Переход от закрытой образовательной системы к открытой образовательной системе характеризуется, в первую очередь, устранением монополии государства на образование. Государство все больше стало доверять и привлекать к процессу изменения образовательной системы представителей местного сообщества, благотворительных фондов, бизнес структур.

В открытой образовательной системе базовой ценностью, принципом и ресурсом развития является личная инициатива, компетентность, умение принимать ответственные, персональные решения. Поэтому суть проблемы перехода в том, что открытая образовательная система не может быть создана путем директив сверху. Она должна быть построена только самими участниками образовательной системы путем проявления их компетентности, личной инициативы и индивидуальности. Открытая образовательная система строится по принципу «знания – понимание - навык». Открытость образования означает, что на первый план выходят:

- демократизм;
- толерантные отношения: терпимость и уважение друг к другу, уважение интересов меньшинств, разных религий и народов;
- понимание индивидуальности будущих граждан;
- развитие навыков критического мышления;

- активное участие представителей местного сообщества и их ответственность.

В процессе становления открытой образовательной системы образовательные учреждения становятся образцами гражданского общества, в которых обучающиеся могут приобрести опыт совместной работы, ответственности и участия в принятии решений.

В переходный период наблюдаются следующие проблемы становления открытой образовательной системы:

- обеспечение равного доступа к образовательным услугам;
- достижение нового качества образования через технологии маркетинга рынка образовательных услуг и мониторинга образовательных потребностей, при этом качество образования – это соответствие образовательных результатов: нормативным требованиям; - потребностям социума; - потребностям рынка труда; - потребностям обучающихся;
- построение государственно-общественного управления образованием;
- развитие социального партнерства;
- построение образовательного учреждения как демократического института;
- реформирование системы повышения квалификации работников образования на основе компетентностного подхода, который основан на оценке значимости получаемого образования для развития личности, ее социализации.

Решение проблем перехода связано с системными изменениями в образовательной системе. Децентрализация управления позволит сформировать команды менеджеров, обладающих аналитическими, консультационными, проектировочными, экспертными и др. функциями, а также выработать механизм поддержки инициатив. Необходима демократизация образовательной системы, в которой будут нормально уживаться разные образовательные инновации и созданы условия для постоянного повышения преподавательской компетентности. В такой системе смогут существовать разные образовательные модели, практики, которые ориентированы на разные условия проведения образовательного процесса и уровни компетентности преподавателя. Участники образовательного процесса должны будут овладеть содержанием и формами

проектной деятельности, которая позволит компенсировать недостаточное бюджетное финансирование образовательной системы.

Список использованной литературы

Филиппов В.М. Правда и домыслы о российском образовании // Университетское управление: практика и анализ. Екатеринбург. 2001,2(17), с. 4

Материалы http://www.osi.ru

С.Г. Шпилевая,
Калининградский государственный университет

Интеграционные процессы в вузе - основа и условие создания открытой образовательной системы

Анализ направлений исследований в области системы открытого образования, открытого образовательного пространства, открытого процесса обучения показывает, что проблематичным пока остается определение данных понятий, только недавно вошедших в педагогическую терминологию. Складывается такая ситуация: объект изучения найден, но не осуществлена его идентификация. По мнению одних ученых открытость образовательной системы выражается во взаимодействии различных ступеней образования, по мнению других – в принятии и способности либо впитывать новое (инновационные процессы), либо отдавать наработанное новое обществу. Третьи видят открытость в консолидации усилий образовательных систем различных стран по решению стратегических проблем и т.д. Многие направления реализации принципа открытости образования относятся к интеграционным тенденциям, процессам, протекающим в педагогической теории и практике. В связи с этим педагогическую интеграцию можно рассматривать как одно из оснований и условий создания открытой образовательной системы.

Особенности проявления интеграции в рамках высшего образования предопределяют наличие специфических факторов, влияющих на создание

открытого образовательного пространства и протекание интеграционных процессов в условиях вуза. Открытая система образования, основанная на реализации педагогической интеграции, детерминирована рядом факторов.

Во-первых, к таким факторам относится наличие в образовательных программах вузов дисциплин, интернациональных по своей природе (иностранные языки, культурология, философия и др.). В условиях глобализации и учета региональных особенностей Калининградской области, вопрос необходимости интеграции российской системы образования в европейскую и мировую систему образования становится еще более актуальным.

Во-вторых, детерминантой интеграции и открытости высшего образования сегодня выступает качество образования, так как сближение и усиление связей образовательных систем – это одно из средств повышения качества высшего образования. Многие вузы активно работают в школах, повышая тем самым уровень своих потенциальных абитуриентов. В связи с введением общей государственной аттестацией, открываются новые перспективы интеграции по линии «школа - вуз». С целью интеграции нашей системы образования в мировое сообщество в 90-х годах в России была развернута реформа высшего образования, при которой появились бакалавры и магистры. Активное выражение получило одно из направлений вертикальной интеграции «среднее профессиональное образовательное учреждение - вуз».

Если процессы глобализации будут продолжать усиливаться, неминуемо станет преобладать международное образование. Современные выпускники вуза должны быть готовы столкнуться с трудностями международных рынков труда и человеческих ресурсов. Конкуренция между вузами в рамках страны и в масштабе всего мира повлияет на условия трудоустройства. Следовательно, необходимо определить те качества, которыми должны обладать выпускники в условиях глобализации всех сфер общественной жизни. Прежде всего, это - знание иностранных языков, культурная международная компетентность и грамотность в своей области деятельности. Мобильность и международные обмены студентами и преподавателями (в рамках повышения квалификации) могут существенно помочь процессу кооперации и интеграции вузовского образования. Так в соответствии с Болонской декларацией предполагается, что страны Европы со временем

образуют единое образовательное пространство с едиными образовательными стандартами и студенты европейских университетов смогут, проходя обучение в одном из них, заслушивать отдельные курсы лекций и выполнять практические занятия в других образовательных учреждениях, входящих в это пространство. Таким образом может быть достигнуто существенное улучшение качества образования и увеличена его гибкость, поскольку для каждого из членов единого образовательного пространства открывается возможность использования интеллектуального потенциала и материальной базы всех остальных членов. Например, между Санкт-Петербургским государственным техническим университетом и университетом г. Уппсала (Швеция) заключено соглашение о предоставлении взаимных образовательных услуг в форме включенного обучения российских и иностранных студентов. Группы шведских и российских студентов лекционный курс «Волновая физика» прослушивали в университете г. Уппсала, а цикл лабораторных работ выполнялся ими на радиофизическом факультете СПбГТУ на базе соответствующих лабораторий. В рамках такого соглашения отдельные шведские студенты заслушивали лекционные курсы в российском университете и сдавали по ним экзамены, зачитывавшиеся шведской стороной, а студенты и аспиранты нашего вуза работали над магистерскими и кандидатскими диссертациями в Швеции при совместном руководстве. Шведская и российская стороны считают опыт подобной интеграции успешным. В этом же аспекте можно рассматривать большие возможности интеграции в области системы повышения квалификации специалистов.

Исследуя направления осуществления интеграционной политики в самом вузовском пространстве, можно отметить, что помимо межвузовской интеграции, одним из средств повышения качества высшего образования и создания открытости образовательного процесса в самом образовательном учреждении выступает интеграция внутривузовская. Система интегрированного обучения, реализуемая в учебном процессе вуза, может обеспечить выполнение следующих целей: сформировать у обучаемых системное видение профессии, единую картину мира и человека, способствовать гуманитаризации и фундаментализации знаний, выработать системное гибкое профессиональное мышление. При разработке рабочих учебных планов тенденция к установлению более тесных

междисциплинарных связей проявляется в блочном объединении дисциплин. Такое одновременное изучение дисциплин одного блока дает преподавателям возможность проводить интегрированные занятия, облегчает их восприятие студентами. Но исследования показывают, что большая часть студентов не в состоянии самостоятельно обнаружить системные связи между дисциплинами и превратить отдельные предметные знания в систему. Эта проблема наглядно проявляется в затруднениях студентов при подготовке к государственному междисциплинарному экзамену, который направлен на систематизацию профессиональных знаний и является интегрированной формой контроля. В поисках путей усиления междисциплинарных связей в Южно-Российском государственном университете (Новочеркасск) была создана экспериментальная площадка, на которой при поддержке Минобразования РФ проводится «Эксперимент по интеграции гуманитарного, естественно-научного и профессионального знания». В первую очередь учтен интегрирующий потенциал таких дисциплин, как культурология, философия, безопасность жизнедеятельности, введение в специальность. После каждого блока дисциплин введен интегрированный курс, систематизирующий предметные знания. Авторским коллективом изучены механизмы формирования межпредметных связей и разработаны алгоритмы формирования интегрированных курсов в зависимости от целеполагания и специфики предмета.

В-третьих, важнейшими факторами интеграции и открытости высшего образования становятся экономические. В последнее время стало преобладать направление в сторону настоящего рынка высшего образования, в котором присутствуют явные элементы конкуренции.

Во многих регионах, а в нашей анклавной области в особенности, сложилась конфликтная ситуация между местными учебными заведениями и многочисленными филиалами и представительствами крупных столичных вузов. Альтернативой такой политике конкуренции и конфронтации может явиться объединительная политика, построенная на основе взаимной выгоды. В этом случае в результате объединенных усилий могут выиграть все заинтересованные стороны: администрация в решении проблем развития региона, работодатели получат грамотных специалистов, учебные заведения в результате развития упрочат свои позиции. Как же может осуществляться интеграция столичных и региональных вузов? Региональные вузы

педагогического и политехнического профиля могут организовать общенаучную подготовку практически по всем специальностям, ведущие же профильные вузы, расположенные как правило, в столичных городах, могут оказывать им научно-методическую помощь, обеспечивать подготовку по профильным дисциплинам, готовить преподавателей по дефицитным для региона специальностям. На этой основе учебные учреждения, например, федерального округа, объединяются для решения всего комплекса проблем в подготовке и переподготовке специалистов в некоторой отрасли. Такие объединения могут быть названы научно-образовательными центрами. Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна в рамках научной программы «Государственная поддержка региональной научно-технической политики высшей школы и развитие ее научного потенциала» реализует пилотный проект по созданию научно-образовательного центра легкой промышленности на Северо-западе России. Цель проекта – создание условий для эффективного взаимодействия отдельных подразделений государственных служб, администраций и предприятий с системой образования. Определены основные задачи центра: мониторинг рынка труда; формирование проектов заказов на подготовку и переподготовку кадров; подготовка и переподготовка преподавательского состава для учебных заведений; разработка, создание и модернизация учебно-методической базы для подготовки и переподготовки кадров; предоставление образовательных услуг с целью подготовки и переподготовки кадров; обеспечение научного сопровождения проектов по развитию отрасли в регионе; информационная поддержка процессов взаимодействия администраций территорий, служб занятости с организациями образования и науки. Особое внимание в проекте уделено телекоммуникационным технологиям. Разработан специальный сайт, построенный как «перекресток» для встречи различных сторон и призванный для создания информационной основы реального сотрудничества администраций, работодателей и учебных заведений.

При введении единого государственного экзамена по оценке школьных знаний и одновременно как приемным испытаниям в вуз, конкурентоспособность образовательного учреждения примет еще более важное значение. Кроме того, до настоящего времени предложение учебных курсов для иностранных студентов было характерно для таких стран, как:

Великобритания, Канада, Новая Зеландия, США. Теперь высшее образование, как статья экспорта, набирает силу. Особенно это актуально для нашей области, находящейся в окружении стран балтийского региона, где проживает большое количество русскоязычного населения. Для осуществления интеграции высшего образования важную роль играет и рост популярности дистанционного обучения.

В-четвертых, на сегодняшнем уровне развития информационных и образовательных технологий ближайшей перспективой в изменении процесса обучения является переход к системе открытого образования, которая уже реализуется в ряде развитых стран (США, Испания и др.). Определены объекты пространства открытого образования: виртуальный вуз (например аналоги Кембриджа, Оксфорда, Гарварда), виртуальная специальность (набор дисциплин, набор специальностей), бухгалтерия, деканат, научные странички, электронные магазины, электронные учебники, библиотеки. Переход к системе открытого образования логично приведет к обострению конкурентной борьбы за будущих студентов. Причем, благодаря новым информационным технологиям, таким как: гипертекст, мультимедиа, геоинформационные технологии, виртуальная реальность, возможности подачи информации в системе открытого образования в отличие от классических (базовых) вузов существенно расширились. Традиционные формы проведения занятий становятся более выразительными и наглядными. Семинары проводятся с помощью видеоконференций. Участник может войти в дискуссию в любой точке ее развития, вернуться на несколько шагов. Преподаватель в роли равноправного партнера оценивает усвоение материала по степени активности участников дискуссии. Для оказания помощи в самостоятельном изучении дисциплин и руководства научно-исследовательской деятельности для виртуальных студентов проводятся консультации. В ходе лабораторных практикумов технологии виртуальной реальности позволяют продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

В-пятых, как фактор интеграции и открытости высшего образования выступает политика расширения культурного сотрудничества и развития спорта. Осуществляется это за счет программ культурного сотрудничества между городами, странами, спортивных состязаний различного уровня, что

помогает сохранять дружественные отношения между государствами и реализуется в конкретных проектах.

Шестым фактором является необходимость решения глобальных научных проблем. Например, экологического характера, региональной интеграции и развития. Результаты объединенных усилий отражаются в материалах научных межвузовских и международных конференций. Примером может служить данная публикация материалов международной научно - практической конференции, посвященной реализации идей педагогики индивидуальности в построении открытой образовательной системы.

Итак, процессы интеграции в области высшего образования представляют собой сложные многогранные процессы, которые сопровождаются созданием новых образовательных структур, новых систем управления, новых технологий и инновационных методов обучения. Все эти проявления педагогической интеграции характеризуют образовательную систему с точки зрения ее открытости

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Леванков В.А.* Международная интеграция высшего образования в контексте глобализации // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете. – СПб.: СПбГТУ, 2002.

2. Механизмы становления открытой образовательной системы в анклавном регионе на основе идей педагогики индивидуальности: Материалы круглого стола / Науч. ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002.

3. *Пустотин Н.И.* Открытость и качество – основы региональной образовательной стратегии // Личность. Образование. Общество: Материалы III Междунар. науч.-практич. конф., СПб.: ЛОИРО, 2000.

4. Современные технологии обучения «СТО – 2002»: Материалы VIII междунар. конф., в 2-х томах, СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2002.

Г.М. Бушуева,
учитель школы №54 г. Калининграда

Формирование коммуникативных умений младшего школьника как основа становления открытого общества

Известно, что коммуникация сопровождает, регулирует, обеспечивает различные сферы жизнедеятельности людей (Веселкова О.А.). Соответственно, она выполняет определенную роль в сопровождении, регулировании и обеспечении образовательного процесса. Особую важность коммуникация приобретает в становлении и развитии открытой образовательной системы. Как один из ее компонентов, начальная школа является первой ступенью в процессе формирования индивидуальности ребенка в системе школьного образования. Подход к данному процессу с позиций педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) научно обоснован.

Очевидно, что коммуникация – важная составляющая педагогического процесса, направленная на формирование значимых для ребенка видов деятельности и освоение им областей знаний. Целесообразно указывать на необходимость формирования у младшего школьника коммуникативной компетенции – интегрированной характеристики его индивидуальности, включающей знания, опыт и умения межличностного взаимодействия. Правомерно, на наш взгляд, считать такими умениями коммуникативные умения. Проблема коммуникативных умений лежит в основе целого ряда исследований, характеризующих особенности человеческой коммуникации (Г.М. Андреева, А. А.Бодалев, А.А. Брудный, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.В. Руденский и др.).

А.А. Бодалев отмечает важность в процессе общения понимания человека не только как личности и индивида, а как индивидуальности, т.е. рассмотрение не только внешних данных, но и индивидуальных особенностей. Такое понимание направлено на раскрытие внутренних связей, внутреннего содержания поступка, мотива, а не на формальную характеристику поведения. Вышеизложенное укрепляет позиции педагогики индивидуальности в подходе к формированию коммуникативных умений.

Критерии сформированности коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста могут быть представлены поэтапно умениями:

I этап - умения представить себя, вызвать к себе интерес, проявить готовность к коммуникации;

II этап – умения установить обратную связь, абстрагироваться, проявлять творчество;

III этап – умения самостоятельно ставить коммуникативные задачи, решать их и анализировать.

Ввиду того, что общение – один из важнейших факторов возникновения, формирования, развития и укрепления познавательных интересов у растущего человека, сфера развития его индивидуальности, коммуникативные умения нужно специально формировать.

Резюмируя сказанное, следует признать, что коммуникативное развитие ребенка – сложный многогранный процесс изменения и становления отношений ребенка в открытом образовательном пространстве к самому себе, окружающим людям (взрослым и сверстникам), к нормам и правилам поведения, характеру деятельности и жизни в целом.

Ю.А. Прасолова,
учитель школы №4 г. Калининграда

Компетентность школьника как интегральное свойство его индивидуальности

Реалии сегодняшнего дня таковы, что российская система образования, в первую очередь, его школьная ступень, нуждаются в модернизации, которая позволит ему интегрировать в мировое образовательное пространство. Современное общество перейдя из постиндустриального этапа своего развития в информационный этап, предъявляет новые требования в человеку не только завтрашнего, но сегодняшнего дня. Доступность и разнообразный характер быстро устаревающей информации , предполагает формирование навыков добывания и оперативного управления ею, а не заучивания или запоминания. В условиях информационного общества обостряется кризис духовных ценностей, снижается стрессоустойчивость, жизненные установки личности формируются в условиях новых общественно-экономических

отношений, которые характеризуются жесткой конкуренцией и необходимостью принятия единоличных, ответственных решений. Для того, чтобы не вступить в конфликт с обществом, в результате неправильно принятого решения или отказа от его принятия, человек должен быть компетентным не только в определенных вопросах, но и обладать общими компетенциями, которые определяют его интеграцию в общество.

Концепция модернизации российского образования до 2010 г. определяет цели и задачи современной российской школы , исходя именно из этих установок:« Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования». « Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда»(Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Журнал «Вестник образования», март №6, 2002 г., с.21.).

Учитывая, что современное качество содержания образования определяется ключевыми компетенциями, которые интегрируют в себе знания, умения , навыки , определенный уровень сформированности психических сфер индивида и его личностных качеств, общую компетентность школьника можно считать интегральным свойством его индивидуальности.

Поскольку компетентность органически включает в себя специальные компетенции, следует уточнить, что под компетентностью мы понимаем обладание компетенцией, а под компетенцией - обладание основательными знаниями и умениями в какой либо области (Краткий словарь современных понятий и терминов. М., 1995, с.191. Большой толковый словарь русского языка. С-Пб, 2000, с.446).

Для того, чтобы выявить точки пересечения и взаимодействие компетенционных признаков и сущностных сфер индивидуальности, мы рассмотрим два аспекта проблемы:

1.Структура и содержание компетентности старших школьников как интегрального свойства индивидуальности.

2.Некоторые особенности формирования компетентности старших школьников (период отрочества)

Г.Маркова, рассматривая вопрос профессиональной компетенции указывает, что «выделяют некоторые общие виды компетентности, необходимые для человека, независимо от профессии:

-специальная компетентность – способность к планированию производственных процессов, умения работать с компьютером, с оргтехникой, чтение технической документации, ручные навыки;

личностная компетентность – способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решение; способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;

индивидуальная компетентность – мотивация достижения, ресурс успеха, стремления к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм; способность к индивидуальному самосохранению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом (Маркова, с.35).

Рассматривая вопросы профессиональной компетентности, Маркова разводит понятия «личностная компетентность»и «индивидуальная компетентность», что представляется значимым для нашего исследования.

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ЛИЧНОСТНОЙ И ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Личностная компетентность	Индивидуальная компетентность
устойчивая профессиональная мотивация, направленность на сохранение верности своей профессии; наличие позитивной Я-концепции, самоценность; -переключаемость, универсальность;	-целостное профессиональное самосознание; принятие себя как профессионала; -саморазвитие профессиональных способностей; интернальность как видение в себе самом причин успеха-неуспеха;

творческая установка, сознательное профессиональное творчество, отказ от старого ради нового; осознанное духовное обогащение; приспособление себя к профессии и профессии к себе; гибкое компенсаторное приспособление; преобладание положительного эмоционального настроя; индивидуальность в профессиональном труде; удовлетворенность профессиональным трудом.	-сильное целеполагание, помехоустойчивость; самопроектирование, самоэкспериментирование, построение собственной стратегии профессионального роста, согласованность между мотивационной и операционной стороной деятельности; профессиональная обучаемость; -опора на прошлый профессиональный опыт, преемственность; возрастание индивидуализации и относительной автономии по мере профессионального роста; обращенность результатов своего индивидуализированного профессионального развития на благо общности людей, других людей.

Учитывая возможность отнесения учебной деятельности школьников к определенному виду профессиональной деятельности, можно предположить, что личностная и индивидуальная компетенции должны учитываться как составные части, компоненты общей компетентности школьника. Индивидуальная компетентность в таком случае (см. таблицу), принципиально отличается от личностной степенью «самости». Индивидуальная компетенция школьника в учебной деятельности основана на самосознании, саморазвитии, самопроектировании, индивидуализации.

Данное положение подтверждается положением педагогики индивидуальности о различиях между психическими и личностными компонентами сфер человека (Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области, под ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. Калининград, 2002,149 с, с30-31).

Перед психологами встает задача поиска механизмов и способов активизации внутренних резервов личности, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья.

Одним из таких механизмов, на взгляд автора, является развитие социальной компетентности подростков., в соответствии с возрастными закономерностями его развития и учетом особенностей социальной среды.

Психическое здоровье, с позиции А. Маслоу, Ф. Франкла, Ш. Бюллера, связано с самоактуализацией, самоисполненностью, обретением смысла жизни и самореализацией личности.

Социальная компетентность определяется как совокупность знаний и умений, необходимых для социальной деятельности, и личностных качеств, связанных со способностью брать на себя любовь, призвание, веру, обеспечивает адаптацию личности в обществе и способствует ее самореализации, самоактуализации и самоопределению.

Формирование социальной компетентности может рассматриваться как психологический аспект укрепления психического здоровья подрастающего поколения.

Социально компетентный подросток овладевает сознательным целеполаганием. Сформированность средств достижения желаемого результата и организация собственного поведения, также являются признаками социальной компетентности подростка.

Четкий перечень компетенций – предметных и, что особенно важно, социальных, дает возможность отслеживать и корректировать формирование и развитие сущностных сфер индивидуальности каждого школьника совместно с коллегами и родителями.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ есть способность ориентироваться в общественной жизни, понимать общественные явления и тенденции развития как современности, так и прошлого, представлять себе возможные пути развития общества в будущем

РЕФЛЕКСИОННАЯ КОМПЕТЕЦИЯ представляет собой способность анализировать, понимать, оценивать и регулировать самого себя, а также непосредственные межличностные отношения на основе культурных норм; способность, опираясь на последние. Вырабатывать конкретные способы

поведения с тем, чтобы решать проблемы, связанные с самим собой, как и те, что возникают в непосредственных человеческих взаимоотношениях.

ИНТЕРАКЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ означает, что учащийся

-уважает достоинство другого человека, способен рассматривать проблемы и ситуации также с позиций других людей и человеческих групп, желает и умеет развивать свою способность эмпатии, осведомлен о возможных типичных заблуждениях в восприятии другого человека и понимании его поведения.

Содержание понятия компетенция включает в себя не только формирование знаний-умений и навыков, но и уровень развития психических свойств, сущностных сфер. Например , рефлексионная и интеракционная компетенции во многом перекликаются с признаками волевой, саморегуляционной, предметно-практической и экзистенциальной сферами индивидуальности. Социальная компетенция предполагает , переход некоторых качеств индивидуальности в личностные качества, которыми должен обладать выпускник 3 школьной ступени , чтобы наиболее полно самореализоваться в обществе. Овладение учащимися интеракционной и рефлексионной компетенциями предполагает наличие навыков изучения самих себя, знания своих индивидуальных особенностей, подразумевает наличие плодотворной ориентации и Я-концепции.

2. Отрочество характеризуется повышением значимости Я-концепции, системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании самоанализа и сравнения себя с другими.

Стремление оценивать себя по объективным критериям, интерес к себе. Как к равноправному члену общества, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на реальных и потенциальных достижениях подростка, выстраивание социально одобряемого идеального Я, способствуют его социализации и социальной компетентности. Степень реализованности стремления отражается в адекватной самооценке и уровне притязаний школьника, которые и могут служить признаками социальной компетентности.

При рассмотрении вопроса формирования Я-концепции у подростков нельзя обойти вопрос о мотивации. Центральное место в мотивации – мотив самоутверждения. Если мотив достижения успеха преодолевает мотив боязни неудачи, то мотив самоутверждения открывает возможности для развития произвольности поведения, стратегии преодоления трудностей. Мотивация достижения проявляется как в учебной, так и в других видах деятельности. Она определяет чувство собственного достоинства и представление об уровне достижений, снижение которого оказывается болезненным для подростка: он не может позволить себе упасть в собственных глазах. Следовательно, характер мотивации свидетельствует о развитии у него социальной компетентности и должен быть учтен при ее изучении. Мотивация является интегральной частью компетентности.

Поскольку личность проявляется в конкретных поступках ,подростку требуется для демонстрации своей самостоятельности совершать самостоятельные поступки. Для этого надо быть независимым от непосредственного социального окружения, владеть механизмами саморегуляции. Налицо кризисная ситуация, которую подросток стремится преодолеть. Главная трудность заключается в обретении отсутствующей у подростка уверенности в себе, ясного самосознания и самоуважения, которые и делают человека способным поступать самостоятельно и компетентно. У подростков есть несколько возможностей для ощущения собственной компетентности. Одна из них – развитие личности по образцу взрослого, так как именно взрослый есть в его глазах образец компетентности.

Конкретная ситуация, в которой оказывается индивид, непосредственно влияет на формирующиеся у него ценности и на возможность развития и и овладения новыми компетенциями. Эти влияния не тождественны ситуационной детерминации поведения конкретного индивида, обладающего определенным набором мотиваций и способностей. Не только обстоятельства имеют власть менять людей, сами люди тоже активно осуществляют выбор и проявляют себя по-новому в зависимости от конкретных обстоятельств. Выбор действия или решения в новых обстоятельств определяется, таким образом, уровнем знаний(специальная компетентность) , умением оценить адекватно ситуацию и себя в ней (рефлексионная и интеракционная компетенция), нравственными установками индивида (индивидуальная компетенция), то есть, его общей социальной компетентностью.

Список использованной литературы

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. - Калининград, 2000.
2. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения //Психологическая наука и образование, 2001, №4. - С. 16-21.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. //Вестник образования, март №6, 2002 г. - С.21.).
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование. - М., 2002.
5. Холодная М. КИТСУ –критерий интеллектуальности // Директор школы, 1999. №7. - С. 61-65.

В.Ю. Николаичева,
Калининградский государственный университет

Умения невербального общения студентов вуза

Общение представляет собой сложный и многогранный процесс взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга. Оно может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного вербального обмена информации, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми с точки зрения его невербальной составляющей. В последнее время особо возрос интерес ученых (психологов, педагогов, лингвистов и др.) к проблеме оптимизации общения с точки зрения использования невербальных компонентов коммуникации, так по современным данным до 90% информации передается через невербальный канал коммуникации (Бердвистелл, Нортон, Мейл, Дане). Кроме того, в связи с отсутствием учебно-методической обеспеченности рассматриваемой подготовки студентов к межличностному общению с использованием невербальной составляющей общения, существует реальная необходимость дальнейшего изучения механизмов реализации процессов

гуманизации образования на уровне адекватного, полноценного межличностного познания и общения, в том числе и невербального.

Выявление сущности умений невербального общения и особенностей их проявления у студентов вуза осуществлялось на основе анализа психолого-педагогической литературы, а также на основе личностного подхода к пониманию «умения» психологов (А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, Е.А. Милеряна, А.Д. Александрова и др.) и педагогов (В.А. Сластенина, А.М. Новикова, Л.Ф. Спирина и др.). Таким образом, было установлено, что: 1)при всем разнообразии определений умений, современная психология подчеркивает следующие их свойства:

- большую по сравнению с навыками подвижность,
- проблемный характер,
- сознательный характер выполнения действий с возможностью перехода по мере совершенствования умений в творчество;

2) в понимании умений педагогами можно проследить два направления, первое связано с характеристикой этого феномена как процесса деятельности: действие, система действий, отдельная деятельность (С.И. Кисельгорф, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, В.В. Давыдов, А.Я. Матюшкин), второе направление – рассматривает их как способности (К.К. Платонов);

педагоги и психологи изучают умения как сложное психологическое образование, включающее в себя: знания, навыки, умственные и практические действия, личностные и характерологические качества;

4) анализ научного знания показал, что в отечественной и зарубежной психологической и педагогической литературе такое понятия, как “умения невербального общения” не существует (И.А. Зязюн, Г.В. Колшанский, В.Г. Костомаров, П.В. Кузьмина, В.А. Лабунская, Т.А. Ладыженская В.П. Морозов, А.В. Мудрик, Т.М. Николаева, Е.А. Петрова, М. Арджайл, Я. Вальсинер, А. Вольфганг, Ч. Гэлловей, Х. Миккин, А. Пиз, Г.-А. Смит, Д. Фаст, и другие);

5) умения невербального общения терминологически не обозначены, системно не структурированы, следовательно, и для современной педагогики остается актуальным вопрос определения феномена умений невербального общения студентов вуза.

Исходя из вышеизложенного дается определение базовых категорий. Умения невербального общения - владение системой умственных,

психологических и практических действий, направленных на достижение ясно осознанной цели общения, это сложное психологическое образование, характеризующееся способностью человека реализовать знание в действии с учетом конкретных условий деятельности, т.е. это умения связанные: 1) с приемом и передачей инфомации посредством невербальных компонентов комуникации; 2)с взаиморегуляцией процесса общения; 3)с пониманием и познанием субъектов общения с точки зрения использования ими невербальной составляющей общения. При этом под знаниями невербального общения понимаются знания по теории и практике невербальной стороны общения. Состав умений невербального общения студентов вуза структурирован нами по основным процессам межличностного общения, а также по сферам индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) для оптимизации процесса формирования рассматриваемых умений.

Выделение уровней развития умений невербального общения студентов вуза осуществляется на анализе общих идей философов, психологов и педагогов об уровнях развития. При этом используются следующие положения: ценностный, телеологический признак (высшим считается уровень, более всего соответствующий целям общества); структурно-функциональный признак (умения при переходе на другой уровень изменяют свою структуру и функции). Принимая во внимание эти идеи, мы делаем вывод о том, что чем выше уровень развития, тем богаче, совершеннее внутренние и внешние связи умений невербального общения студентов вуза как свойства индивидуальности. Были выявлены и описаны уровни развития умений невербального общения студентов вуза: интуитивный (низкий), репродуктивный (средний), продуктивный (высокий) и эталонный. Все четыре уровня взаимосвязаны, и каждый предыдущий обуславливает последующий так, что формирование умений невербального общения происходит от уровня к уровню. Выделенные уровни отличаются друг от друга степенью сформированности рассматриваемых умений, это позволило определить и выявить особенности деятельности преподавателей гуманитарных дисциплин, связанные со спецификой задач каждого этапа развития. Так, особенностью деятельности преподавателя на первом (ориентировочном) этапе педагогического процесса, стала диагностическая работа преподавателя, определение исходного уровня сформированности

умений невербального общения в основных сферах индивидуальности студентов. Особенностью второго (проектировочного) этапа стала направленная деятельность преподавателя на создание предпосылок, развивающих имеющиеся задатки и личный опыт обучающихся в формировании умений невербального общения. Третий (предметно-преобразовательный) этап в практике педагога, отличается целенаправленной дифференциацией процесса обучения, учитывающей различные уровни умений невербального общения студентов. Динамичные изменения, прослеживающиеся в основных сферах индивидуальности, стремление студентов к адекватному познанию субъектов в процессе общения с точки зрения его невербальной части, составляют основную особенность преподавательской деятельности на четвертом (контрольно-корректировочном этапе) этапе педагогического процесса. Таким образом, разрешено противоречие, связанное, во-первых, с отсутствием дидактического обеспечения работы преподавателя по развитию умений невербального общения обучающихся, во-вторых, с не разработанностью учебного материала, методов и приемов его использования, доказана возможность и целесообразность применения разработанного учебного материала дисциплин гуманитарного блока в форме опросов тестов, деловых игр, познавательных заданий.

Экспериментальная работа подтвердила применимость и оптимальность названных условий, они позволяют добиваться формирования умений невербального общения продуктивного и эталонного уровня в предложенные сроки и предложенными педагогическими средствами.

Таким образом, доказана возможность применения разработанных дидактических условий формирования умений невербального общения студентов вуза.

Т.В. Врачинская,
Калининградский государственный
технический университет

Эволюция взглядов на проблему конфликта в педагогике

В школе постоянно происходит общение учащихся между собой, с учителями, общение учителей с родителями и в коллективе учителей и очень

часто в процессе такого взаимодействия наблюдается отсутствие взаимопонимания и возникновение конфликтов. Поэтому для школы изучение конфликтов имеет особенно важное значение, так как учащиеся с одной стороны стремятся самореализоваться, заявить о себе как об индивидуальности, но в то же время они уже имеют некоторый жизненный опыт.

Цель этого выступления - показать, как менялись взгляды на взаимоотношения людей, так как, переходя к новым формам и методам воспитания и образования, современная наука должна сознавать ценность педагогических идей и опыта, накопленного человечеством в прошлом. Мы попробуем собрать опыт предыдущих поколений в области изучения конфликтов и проанализировать тенденции развития педагогической конфликтологии, тем самым, давая стартовую площадку для дальнейшего изучения данного вопроса, ведь в основе любой идеи лежит позитивное восприятие своего исторического прошлого через осмысление собственных корней.

Также как менялись основные ценности, нормы и стиль мышления, доминирующий в жизни, образовании и воспитании людей на Руси, менялись и взгляды на взаимоотношения людей. До XIX века существовал патриархальный уклад жизни русской семьи, который обосновывал безграничную власть отца над детьми. Если мы обратимся к «Домострою», выдающемуся литературному памятнику Средневековья, то увидим, что данный свод правил очень четко регламентирует жизнь русской патриархальной семьи. Все в доме были полностью подчинены главе семьи. Малейшее ослушание сурово каралось, причем телесные наказания использовались не только как мера карательная, но и как превентивная, чтобы избежать ослушания, т. е. конфликтов. Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый святостью патриархальных отношений. Естественно, что ни о каком ослушании и свободомыслии просто не могло быть и речи. И в педагогике процветало аналогичное отношение к ребенку.

Итак, мы видим, что истоки педагогической конфликтологии уходят далеко в прошлое. Конечно, при существовавшем положении вещей фактически конфликта в то время в педагогике не наблюдалось, но в действительности у ребенка происходил внутренний конфликт, так

называемый «разлад души», который рано или поздно не мог не вылиться наружу. Палочное и деспотичное отношение в педагогике сохранялось вплоть до Х1Х века. Основным методом поддержания дисциплины были телесные наказания. Любые ссоры, споры и конфликты прекращались насильственными методами. Как сказал Миллер-Красовский в «Основных законах воспитания»: «Безусловное повиновение, слепое подчинение - не только главное и единственное условие образования, но и основа и цель его».

Далее рассмотрим взгляды тех педагогов, деятельность которых была направлена в сторону гуманизации образования, и кто изменил представления о взаимоотношениях людей.

В 20-50-е годы XIX века изменилось отношение к системе просвещения, и декабристы положили начало рассмотрению разрешения конфликта в педагогике не с точки зрения силы, побоев и страха, а с точки зрения справедливости и разумного рассмотрения причин столкновений. Важное место в своих программах они уделяли роли учителя, его, личностным качествам, заявляя, что их деятельность в этой сфере должна носить ярко выраженный демократический, гуманистический характер.

Пионером же и первопроходцем в области «бесконфликтного» образования как в сфере идей воспитания и образования, так и в области методов обучения и общения является Н.И.Пирогов. Его деятельность стала причиной одного из наиболее важных шагов на пути к преодолению конфликтов, которые возникали в школе, а именно разрешение конфликтов путем взаимопонимания, компромисса и заслуженного авторитета учителя. Н.И. Пирогов поставил перед учителями сложную и трудную, но в то же время самую основную задачу в искусстве воспитания - изучать своих учеников и индивидуализировать воспитательные воздействия на учащихся. Только изучив каждого ребенка и вникнув в его проблемы, можно помочь ему в разрешении противоречий и споров, возникающих в его жизни. Впервые была выдвинута идея о доверии между учителем и учениками, о взаимопонимании между ними и об авторитете учителя, который подчас играет очень важную роль в «мирном» разрешении конфликта.

Так, мы видим, что именно Н.И. Пирогов заложил основы гуманизации воспитания как направления в педагогической науке в России и стал зачинателем одного из пиков развития конфликта в школе, а точнее первого пика «бесконфликтности».

Идея о гуманизации российского образования не только не была забыта, ее продолжил и развил К.Д. Ушинский, который предпринял попытку внедрить эту идею в педагогическую практику. В конечном счете, целью воспитания детей в школе должно быть формирование индивидуальности, формирование человека, качествами которого стали бы уважение и любовь к людям, доброжелательное отношение к окружающему миру, чувство собственного достоинства. Поэтому К.Д. Ушинский протестовал против негуманного отношения к детям, против унижающих личность ребенка телесных наказаний. Только тот ребенок, который воспитывался как индивидуальность и не подвергался издевательствам и унижениям с самого раннего детства, в своей взрослой жизни при разрешении сложных конфликтных ситуаций тоже будет пользоваться гуманными средствами, и не будет доводить конфликт до обострения.

Таким образом, очевидно, что взгляды Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского совпадают в том, что они предлагали подходить к каждому ребенку не формально, а индивидуально, и именно этот подход помогает избавиться от конфликтов в школьной практике. Они также предлагали индивидуализировать и воспитательные воздействия на учащихся.

Далее рассмотрим идеи таких последователей гуманистического воспитания как Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель, которые предложили в качестве необходимого условия предупреждения конфликтов свободу.

Л.Н. Толстой предлагал изменить систему взглядов на школьные отношения следующим образом. Как средство предупреждения конфликтных ситуаций он выдвигал свободу, считая, что под гнетом ребенок не сможет раскрыть в себе те лучшие чувства, которые и сделают его индивидуальностью, человеком, доброжелательно настроенным к людям и не испытывающим желания враждовать с ними. Свобода, по Толстому, является «единственным критерием педагогики». Критерий свободы Л.Н. Толстой предложил распространить и за пределы системы школьного образования, а в частности на государство и общество. С деятельностью Л.Н. Толстого наблюдается очередной всплеск рассмотрения конфликта в новом качестве - разрешение конфликта в диалоге на равных и неприемлемость решения его в силовом порядке.

В российской педагогике XX века, так же, как и в современной, шли поиски новых путей образования и воспитания. Был выдвинут ряд более или

менее развитых педагогических концепций, ориентированных на поиски нового построения общения с ребенком. Появились и такие педагогические концепции, у которых в центр внимания ставилась сама индивидуальность ребенка, с его интересами и потребностями. Одной из таких концепций явилась теория свободного воспитания, которая выдвигалась К.Н. Вентцелем.

Опираясь на принцип педоцентризма, сторонники свободного воспитания выступали с критикой систем авторитарного воспитания, требовали предоставления учителю и учащимся права на свободное выражение своей индивидуальности. В представлении К.Н. Вентцеля ни ребенок не должен подчиняться воспитателю, ни воспитатель - ребенку. Только при таких условиях может быть достигнута гармония, как в сфере взаимопонимания, так и в области разрешения существующих разногласий. Ребенок и воспитатель представляются здесь двумя равноправными субъектами, между которыми устанавливается связь, которую можно назвать воспитывающим общением. Однако К.Н. Вентцель зашел очень далеко в вопросах предоставления свободы ученикам. С точки зрения педагогической конфликтологии, этот подход как будто бы обоснован: ведь если ребенка никто не ограничивает, не применяет к нему никаких воспитательных мер и уж тем более не наказывает и не порицает за какие-либо проступки, то и конфликтовать и спорить ребенку, по сути, не с кем. Но отношения между учителем и учениками все равно существуют, и в этом вопросе К.Н. Вентцель учителю практически никакой роли не отводит. В последующем сам К.Н. Вентцель заметил и критиковал утопичность идеи о полном предоставлении свободы ребенку.

Однако мы видим, что, несмотря на некоторую нереальность идей, заслуга и Л.Н. Толстого, и К.Н. Вентцеля состоит в том, что они выдвинули тот мотив, который сыграл огромную роль в педагогике XIX и XX веков, а именно мотив свободы.

В XX веке развитие гуманистических взглядов на ребенка также целостно проявляется и в антропологическом подходе к вопросам воспитания и образования, представителем которого является П.Ф. Каптерев.

П.Ф. Каптерев был убежден, что не следует пытаться создавать и переделывать особенности ребенка, а наоборот можно и нужно стремиться

усовершенствовать индивидуальные особенности. Интересен новый для того времени подход П.Ф.Каптерева к вопросу о недостатках детей и способах борьбы с ними. Ведь нередко именно эта борьба и рождает те конфронтации и конфликты, которые учитель не может разрешить в силу своей убежденности, что только таким способом можно избавить ребенка от его недостатков, а ребенок вообще не видит, в чем он провинился. Индивидуальные различия нередко прямо объявляются недостатками, с ними ведется борьба, их пытаются истреблять. Ребенок ищет различные пути восстановления своего душевного равновесия, различные способы самоутвердиться в своих собственных глазах и в глазах своих одноклассников. И чаще всего эти попытки самоутверждения идут вразрез с представлениями учителя о поведении, и наружу выливается конфликт, который порой бывает сложно остановить и который длится вплоть до выпуска ученика из школы. А ведь нужно было только вовремя заметить внутренний конфликт в душе у ребенка.

Итак, П.Ф. Каптерев впервые начал рассматривать душевные переживания, происходящие в ребенке с точки зрения внутреннего конфликта, хотя он не и употреблял именно этого выражения, а говорил о дисгармонии. Многие спорные и конфликтные ситуации до сих пор рассматривались только лишь поверхностно, а что же подтолкнуло ребенка к тому или иному поступку пока мало кому было интересно. А ведь убрав состояние внутреннего конфликта у ребенка, можно избежать множество столкновений с ним в каждодневной жизни.

Далее рассмотрим основную идею отношения к конфликту в педагогике, которая господствовала в течение достаточно большого периода времени – периода советской власти.

В годы советской власти в сфере разрешения конфликтов как между учителями и учениками, так и между самими учащимися средством достижения стал коллектив. Основоположником этой идеи явился А.С. Макаренко. Идея воспитания через коллектив весьма интересна с точки зрения педагогической конфликтологии, ведь конфликты возникают, когда ребенок находится в обществе своих сверстников или учителей и умение себя вести, избегать «острых углов», разрешать спорные ситуации легче приобрести, непосредственно сталкиваясь с этим в обычной повседневной жизни.

Очевидно, что коллектив как гуманное организованное сообщество фильтрует негативные воздействия общества, защищает ребенка и развивает способность противостоять этим влияниям, разрешать конфликтные ситуации. Однако коллектив не может в должной мере способствовать развитию индивидуальности, и в этом ее недостаток.

В настоящее время существует достаточно много концепций, направленных на улучшение взаимоотношений в школе: это и педагогика сотрудничества, и педагогика поддержки, и педагогика компромисса и т. д. Общее у них то, что все они предполагают отказ от ведущей роли педагога, от его воздействующей позиции, но при этом сохраняющей контроль за общей ситуацией. Педагог должен уметь не только предъявлять свои требования ребенку, но понимать и учитывать потребности ребенка и постоянно сопоставлять их, т. е. искать решение проблемы, устраивающее всех. И лучший девиз при возникновении и решении конфликта: «Не ты против меня, а мы вместе против проблемы». Все это требует наличия особых профессиональных умений, подкрепленных гуманистической позицией.

Современный педагог нуждается в постоянном переосмыслении всех тех изменений в обществе и образовательном процессе, которые имели место в предыдущие годы и продолжаются сейчас, — ведь педагогическая практика стала вариативной и разнообразной и не укладывается в рамки единой теории. Все это порождает проблему осмысления идей русской педагогической мысли о взаимоотношениях людей, которые могут служить ориентиром реформирования современной образовательной системы, что в свою очередь могло бы обеспечивать развитие ученика как индивидуальности, а для этого необходимо учитывать все то положительное и отрицательное, что происходило в педагогике в прошлом.

Список использованной литературы

1. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века. Под ред. А.И. Пискунова. изд. 2-е исп. и дораб. Москва, 2001. – 510 стр.

2. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 2. / Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М: Изд-во «Бонфи», 2002. – 408с.

3. Красновский А. А. Педагогические идеи Н. И. Пирогова. - М.: Учпедгиз, 1949.

4. П.Ф. Каптерев Детская и педагогическая психология. – Москва-Воронеж, Издательство «МОДЭК», 1999г.

5. www.mavica.ru

Т.И. Вербицкая,
аспирантка КГУ

Психологический барьер в свете реализации идей педагогики индивидуальности

Целью данного сообщения является рассмотрение вопросов, связанных с теорией психологических барьеров. Что представляет собой психологический барьер с точки зрения новейших исследований в этой области? Какова роль теории психологических барьеров в совершенствовании концепции педагогики индивидуальности? Каковы связи психологических барьеров с отдельными сферами и каким образом их можно проследить? Обратимся к исследованию.

Что представляет собой психологический барьер? Согласно «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, барьер – это «преграда, препятствие для чего-либо». Применение этого понятия в педагогике вполне оправданно и обосновано. Им можно обозначить все, что препятствует, сдерживает и в конечном итоге снижает эффективность обучения, воспитания и развития личности (В.И. Андреев). Однако, такая интерпретация барьера противоречит нашему пониманию сути этого явления, которая кроется в оказываемом им воздействии. Вслед за Р.Х. Шакуровым мы рассматриваем психологический барьер как источник движения, развивающий потенциал которого лежит в его преодолении, а результатом преодоления становится позитивное развитие индивидуума, не позволяющее ему останавливаться на достигнутом. Кроме того, психологический барьер – не просто препятствие, это, с точки зрения Ю.В. Сенько, средство поддержания познавательного интереса, стимул решения познавательных задач. Итак, психологический барьер - это препятствие, преодоление которого «требует деятельности и

вызывает богатейшую гамму положительных эмоций, развивает веру в себя, знания, умения, изобретательность, целеустремленность, силу воли, творческие способности» (Р.Х. Шакуров, с.7), способствует гармоничному развитию и совершенствованию субъекта.

В педагогике индивидуальности, которая стремится дать человеку «возможность проявиться как свободному, независимому существу, у которого есть свой кругозор, свое понимание добра и зла, свое отношение к миру» (Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области. Науч. ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. - Калининград: Изд-во КГУ, 2002.- 149с.) психологический барьер занимает первостепенное значение. На пути своего становления, раскрытия огромного потенциала внутренних возможностей, развития основных сфер человеку приходится преодолевать ряд психологических барьеров: внешних, к которым мы относим барьеры общения (фонетические, семантические, стилистические, логические, барьеры слушания, информационные, эмоциональные) и барьеры учебной деятельности (ситуативные, познавательные, мотивационные, смысловые) и внутренних, вызываемых высоким состоянием тревожности, страхом, застенчивостью, внутренней скованностью. Являясь неотъемлемой частью учебного процесса, в ходе которого решаются задачи образования, развития и воспитания, психологический барьер играет важную роль также в реализации идеи развития индивидуальности: не только потому, что препятствия формируют характер, закаляют личность (Р.Х. Шакуров), но и потому что преодоление психологических барьеров является важным условием не только повышения уровня эффективности общения, процесса обучения, но и способом мобилизации огромных внутренних ресурсов индивида, развития сфер его индивидуальности.

Каким же образом психологический барьер проявляет себя в сферах индивидуальности человека? Например, в эмоциональной? В ее развитии психологический барьер занимает особую роль, так как последняя характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой (Реализация идей педагогики индивидуальности, с. 23). Здесь, в роли психологического барьера могут оказаться как состояния высокой напряженности и скованности, так и состояния «беспочвенной эйфории, благодушия, а соответственно и невключенности в сложную ситуацию,

требующую собранности и полной концетрации сознания, воли и внимания на решении предстоящей задачи» (Б.Д. Парыгин, с. 206). Люди, склонные к повышенной самокритичности и заниженной самооценке, сомневающиеся в своих действиях, чаще всего оказываются жертвами собственных психологических барьеров, «необоснованной напряженности и скованности, тормозящих реализацию им своего духовного потенциала» (Б.Д.Парыгин, с. 207). Психологические барьеры эмоциональных состояний являются препятствиями на пути адекватного восприятия информации, адекватной оценки действительности, процессов, происходящих внутри участников коммуникации, способности контролировать свои эмоции и регулировать отношения. Сопровождающиеся такими психическими состояниями субъекта как тревожность, страх, застенчивость, враждебность, напряженность, проявляются они, как правило, в скованности движений, кратковременной дезорганизации поведения, чувстве беспокойства, раздражительности, агрессивности, разочаровании, ослаблении памяти, трудности концентрации, подозрительности и т.д. (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк). Поэтому умение контролировать и управлять своими эмоциональными состояниями, вытеснять неактуальные переживания, освоить навыки защиты от воздействия различных отрицательных факторов важно не только для развития самой эмоциональной сферы, но для преодоления психологических барьеров эмоциональных состояний. Здесь первостепенную роль в структурировании эмоционального мира играет межличностное общение, а знание и применение приемов аттракции значительно облегчает сам процесс преодоления, способствует развитию и совершенствованию других сфер индивидуальности.

Развитие волевой сферы, как никакой другой, формирует себя через преодоление препятствий, в первую очередь, порожденными внутренними барьерами. Как всякая иная потребность, она может явиться источником положительных или отрицательных эмоций, обусловленных самим фактом преодоления или непреодоления преграды. Эта потребность выступает как склонность к достижению далеких целей, к овладению труднодостижимыми предметами влечений. Ее развитие происходит в ходе накопления опыта успешного преодоления эмоционально-мотивационных барьеров (Р.Х.Шакуров), а для решения поставленных задач большое значение имеют наличие уверенности в себе, целеустремленность, решительность,

настойчивость, выдержка, самостоятельность и другие качества. Более того развитие воли способствует не только преодолению психологических барьеров, но и формирует познавательный интерес, любознательность, желание добиваться поставленных целей.

Развитие мотивационной сферы повышается за счет наличия интереса - когнитивно-мотивационного состояния познавательного характера. Наличие барьера, скажем, информационного, проявляющегося «в форме несоответствия новых знаний старым, ранее приобретенным (Р.Х. Шакуров, с.8) повышает интерес не только к какой-либо деятельности вообще, но в первую очередь к учебной.

Развитию интеллектуальной сферы, особенно творческого мышления, способствует решение проблем. По мнению Л.М. Фридмана, проблема возникает в ситуации, когда «стремление к какой-то цели встречает преграду, препятствие и возникает потребность преодолеть это препятствие, чтобы тем самым осуществить намеченную цель»(Р.Х. Шакуров, с. 9). Главное в проблеме – это барьер, мешающий удовлетворить потребность. Развитие происходит в результате устранения барьера, а с человеком происходят такие изменения, которые повышают сопротивляемость организма к помехам, в результате чего происходит и развитие ума, воли, физической силы, выносливости, эмоциональной и мотивационной сфер.

Связи психологических барьеров со сферами индивидуальности также хорошо прослеживаются, через функции, ими выполняемые. Каковы эти функции?

1 созидательная и развивающая - способствует формированию характера, развитию всех сфер индивидуальности;

2 стимулирующая и побуждающая - превращают барьер в средство познавательного интереса и стимул решения познавательных задач, имеет отношение к мотивационной сфере индивидуальности, которая, по сути своей, решает те же задачи;

3 воспитывающая - проявляется через преодоление барьеров личностного характера и имеет отношение к сферам саморегуляции, волевой и экзистенциальной;

4 защитная функция психологических барьеров направлена на стабилизацию личности, ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними

конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта (И.М. Никольская, с. 19). Является регулятором эмоциональной, интеллектуальной и экзистенциальной сфер индивидуальности. Более того она не только нормализует душевное равновесие, но и «продуктивна для мышления, так как барьеры, поставленные на всем пути движения информации, фокусируют мысль, не позволяя ей чрезмерно растекаться» (И.М. Никольская), что немаловажно для развития интеллектуальной и предметно-практической сфер индивидуальности;

5 обучающая функция барьеров передает накопленный опыт способов преодоления психологических барьеров, знаний, достигнутых в результате их преодоления, формирует умение строить свои отношения с окружающими. Подходит ко всем сферам индивидуальности;

6 эмоциональная функция психологических барьеров формирует ситуации успеха, вызывает радость, приносит удовлетворение собственной деятельностью;

7 мобилизирующая функция преодолимых барьеров мобилизует ресурсы организма, развивает его способность сопротивляться вредным факторам – сфера саморегуляции;

8 стабилизирующая функция психологических барьеров проявляется в устранении внешних и внутренних барьеров и способствует стабилизации эмоциональных и физиологических состояний человека. Область проявления – сфера саморегуляции, эмоциональная;

9 функция торможения, замедляющая движение, сдерживающая активность, имеет также положительное значения и занимает важное место в экзистенцианольной сфере. Такую функцию, например, выполняет нравственный барьер.

И, наконец, самой главной особенностью связей психологических барьеров со сферами индивидуальности, остается двусторонний характер их отношений. Одновременно являясь препятствием на пути развития этих сфер, психологический барьер служит стимулом, толчком их развития, так как преодоления психологических барьеров требует и волевых усилий, и развитой сферы саморегуляции, и, конечно же интеллектуальной, так как уровень ее развития, пожалуй, в большей степени определяет развитие других сфер. Такая же зависимость прослеживается и на примере других сфер индивидуальности. Например, для преодоления барьеров

эмоциональных состояний требуется развитая волевая сфера, развив свои волевые качества, человек способен уже справиться с некоторыми из своих внутренних эмоций, подавить или сдержать их в нужный момент. Это в свою очередь снижает зависимость развития интеллектуальной сферы от эмоциональных состояний тревожности, страха, что, в свою очередь, способствует быстрому усвоению и воспроизведению информации. В совокупности своей развитие этих сфер облегчает борьбу с барьерами, имеющими место в других сферах индивидуальности, что в конечном результате приводит к решению поставленных человеком целей и задач, удовлетворенностью своей деятельностью, а значит является источником радости, хорошего настроения и здоровья.

В заключении хочется добавить, что ценность психологических барьеров заключается в том, что достигнутые результаты не дают окончательного удовлетворения. «…достигнутое быстро теряет свое очарование» (Р.Х. Шакуров, с.15), тем самым стимулируя постановку новых более высоких целей. Однако, подлинный развивающий потенциал заключается в барьерах оптимальной трудности. Если барьер не представляет собой трудность, не вызывает напряжения, он не реализует свою развивающую функцию и, наоборот, если барьер слишком велик он в состоянии разрушить и деформировать личность (Р.Х. Шакуров). Об этом необходимо помнить преподавателям при постановке учебных целей, задач, разработке проблемных вопросов для того, чтобы перед студентами открылись широкие возможности самопознания, развития, самосовершенствования.

Андреев В.И. Педагогика. Казань, 2000.- 608 с.

Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000. –572с.

Реализация идей педагогики индивидуальности в деятельности школ Калининградской области: Науч.-метод. Пособие/ Науч. Ред. О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 149с.

Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, гибкость, коррекция. – М., 2001.-

192 с.

Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – Спб.: Речь, 2000. – 507с.

Парыгин Б.Д. Анатомия общения. Спб: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301с.

Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: «Академия». 2002, - 240с.

Шакуров Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность. Казань, 2001.

Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. «Вопросы психологии». 2001. №1. С. 3-18.

И.Г. Кожевникова

К вопросу о толерантности

Слово ТОЛЕРАНТНОСТЬ имеет латинское происхождение - **tolerancia**, что в переводе означает терпение, быть выдержанным. Рассмотрим, как определяется понятие толерантности в некоторых современных языках:

Русский (толерантность, терпимость) - способность терпеть что-то или кого-то (быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо), то есть допускать, принимать существование чего-то/кого-то, считаться с мнением других, быть снисходительным к чему-либо/кому-либо.

Английский (tolerance) - готовность быть терпимым, снисходительность.

Французский (Tolerance) – отношения, при которых допускается, что другие могут думать или действовать не так как ты сам.

Испанский (Tolerancia) - способность признавать отличные от своих собственных идеи или мнения

Китайский (Kuan rong) – принимать чужое мнение, быть по отношению к другим великодушным.

Арабский (Tasamul) - прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим.

Не смотря на различие в формулировках, суть понятия толерантности одинакова. На мой взгляд, объединяет указанные выше определения следующее:

Понятие толерантности, безусловно, относится к человеческим межличностным отношениям.

Понятие толерантности неразрывно связано с терминами ТЕРПЕНИЕ, ТЕРПИМОСТЬ и их синонимами. Причем терпение и терпимость, обращенные не к самому себе (терпение невзгод, боли и пр.), а к другим людям, к их мнениям, культуре, традициям и т.д.

Понятие толерантности является антиподом (антонимом) понятия нетерпимости.

Таким образом, понятие толерантности кратко можно сформулировать как тип межличностных отношений, выражающийся в уважении и терпимости к иному мнению, культуре, религии.

В чем сущность толерантности?

Человек – высшее творение природы. Он обладает сознанием, причем каждый человек – индивидуальным сознанием, индивидуальной психикой. Кроме этого каждый человек по природе своей существо общественное. Это естественно, так как какими бы ни были индивидуальными, мы вынуждены (да и стремимся) жить в сообществе с другими людьми. Поэтому для определения сущности толерантности необходимо понять, как она рассматривается науками, изучающими сознание людей, общественные законы и межличностные отношения.

Политическая энциклопедия (М., 1999) определяет толерантность как непременное требование в отношениях всех активных участников общественной жизни, осознающих необходимость упорядоченных цивилизованных отношений как внутри государства, так и между государствами».

С Политической точки зрения понятие толерантности наиболее полно описано в Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО, принятой 16 ноября 1995 г. «Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и

правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира».

Здесь же дано и краткое определение толерантности с философской точки зрения – толерантность – это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы установленные в международных правовых актах в области прав человека. Расширенное определение толерантности, раскрывающее необходимость и позитивную сущность данного качества, содержится в Краткой философской энциклопедии: “Толерантность – терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции”

Нетерпимость к образу жизни, манере поведения, культуре и иных социальных слоев населения обостряется в периоды экономической и политической нестабильности. Справочники по социологии определяют толерантность как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Безусловно, актуальность терпения отражает закономерность приоритета общечеловеческих ценностей.

С психологической точки зрения по Д. Бродскому – толерантность – это свойство биологической или социальной системы приятия другой системы или её элементов, неоказания им сопротивления. Иными словами способность одной биологической или социальной системы сосуществования с другой.

Обобщая указанные выше понятия толерантности, можно утверждать, что сущность толерантности заключается в способности человека (биолого-социальной системы) приятия и мирного сосуществования с другим человеком (биолого-социальной системой), уважая его образ жизни, чувства, мнения обычаи.

Противоположным толерантности является понятие резистентности.

Характер и уровни толерантности?

Толерантность и резистентность не врожденные чувства.

Они развиваются по мере его воспитания образования, физического и умственного развития человека. **По характеру** толерантность может быть КОНСТРУКТИВНОЙ и ДЕСТРУКТИВНОЙ.

Конструктивной толерантностью является такая, которая способствует совершенствованию сосуществования в человеческом обществе. Носители же деструктивной толерантности, создают условия (практически не желая того) для развала мирного сосуществования, практически попустительствуя развитию в обществе настроения неуверенности, недоверия, ненависти и т.п. между людьми. Примером деструктивной толерантности может служить равнодушие и анархизм.

Проявление нетерпимости наиболее выражено у подростков в период так называемого переходного возраста. Именно в этот период, с 14 до 20 лет, необходимо особенно тщательно подходить к определению **уровня толерантности** и к выбору инструментов ее формирования. Д. Байбаков в своих исследованиях развития толерантности у старших подростков выделяет четыре уровня. Критерием выделения уровней служит степень самостоятельности проявления толерантности.

Нулевой уровень (нейтрально-конфликтный). Складывается в зависимости от индивидуального опыта подростка, т.е. чему он научен в окружении семьи, класса, в экономических и культурно-бытовых условиях жизни, непосредственной конкретной ситуации или заинтересованности в общении. Также зависит от индивидуально-психических качеств личности (силы, уравновешенности, подвижности процессов возбуждения и торможения) толерантность носит избирательно-ситуативный характер, т.е. подросток проявляет толерантность к избирательно-выбранному индивиду в отдельной ситуации, с которым готов осуществить эмоциональный и деловой контакт. Проявляется в виде диалога без отрицательных эмоций, резких, громких, грубых выражений, но при некоторых изменениях (расхождение взглядов, резкое слово собеседника, отсутствие результативности диалога) положительные эмоции сменяются отрицательными, диалог сменяется громкими и порой нецензурными выражениями. Может возникнуть ситуативный или даже затяжной конфликт. Гибкость практически отсутствует.

Низкий (притязательный) уровень или уровень первичной социализации (стадия признания возможных отношений). Показателем данного уровня служит наличие адекватной самооценки. Непосредственная отрицательная эмоциональная оценка по отношению к членам своей группы проявляется крайне редко и, если проявляется, то подростки объясняют ее словами: «Вырвалось, не стерпел, а что он...», т.е. подросток признает терпимые отношения, но проявить их может не всегда, особенно, в горячие моменты обсуждения. Конструктивность в диалоге не наблюдается. Степень рефлексии низкая. Подростки стремятся к проявлению толерантности. Совместная групповая деятельность способствует развитию толерантности

Средний (статусный) уровень. Показателем этого уровня является наличие мотивации у подростка для проявления толерантности. Ребята понимают важность и значение толерантности в общении с членами своей группы и другими группами. В отношениях присутствует ситуативно-эмоциональная оценка. Самостоятельно проявляет толерантность в стандартных условиях к членам своей и других групп. Конструктивность в диалоге проявляется в результативности работы. Каждый занимает определенный статус. У учащегося накоплен некий опыт взаимодействия, в группе и между группами.

Развитию толерантности способствует, видение успеха совместной работы при, корректная реакция учителя при работе ребят между группами. Отсутствие позитивного результата взаимодействия в группе способствует увеличению резистентности..

Высший (рефлексивный) уровень — характеризуется эмоционально устойчивым отношением к членам других групп, высокой степенью рефлексии. Мотивы отношений, не связанных с совместной деятельностью подростков, сочетаются с принятием правомочности существования других точек зрения, в диалоге наблюдается конструктивность и желание продолжить разговор. Ребята обычно знают оптимальные способы достижения хоть какого-нибудь, но все-таки результата — высокую степень самостоятельности в прогнозировании возможностей решения проблем в нестандартных условиях. Если затрудняются, то просят о помощи, задают вопросы в форме «А как Вы считаете, ... Можно поинтересоваться ...».

Значение толерантности?

Образование человека, живущего в обществе, должно развивать в нем потребность и способность служить общественно-созидательным целям и, соответственно содействовать, укреплению рождающегося сегодня глобального (взаимосвязанного и взаимозависимого) сообщества во всем его многообразии, обеспечивать социальные процессы на основе соблюдения прав человека и демократических принципов. Образование должно быть прямо направлено на решение проблемы нетерпимости (intolerance), которая представляет серьезную и весьма значительную угрозу правам человека, демократии и миру.

Понятие толерантности вызвано к жизни как потребность в защитной реакции на опасные для человечества явления: гражданские и мировые войны, международный терроризм, межэтнические и национальные конфликты.

Конфликты, усугубленные проблемами нищеты, усилили темпы миграции, увеличили число беженцев, ищущих приюта, и мигрантов, ищущих работу, в тех регионах, которые были преимущественно монокультурными. В ходе этих процессов обычно и зарождается поликультурность, которая становится существенным фактором как общественной жизни, так и школьного и студенческого образования.

В этих условиях главным требованием для поддержания здоровой атмосферы в учебных заведениях стало требование взаимопонимания между людьми различных культур.

Западные политические философы ясно выразили идею необходимости толерантности для общества, которое уже не могло быть терпимым к нетерпимости и вражде, вызванной религиозными войнами XVI и XVII веков. Именно признание толерантности в качестве условия мира между народами помогало складываться той исторической атмосфере, благодаря которой появились первые новоевропейские декларации прав, ставшие предтечей Всеобщей Декларации прав человека, принятой 10 декабря 1948 года. В этой Декларации Организация Объединенных Наций описывает мир во всем мире как порядок, при котором каждый человек может требовать от государства и общества признания своих фундаментальных прав.

Люцина Хурло (Польша)

Семейная среда и ценности в жизни ребенка

Современная цивилизация переживает сегодня многочисленные кризисы (экономические, политические, социальные и др.), среди которых наиболее опасные последствия вызывает кризис морали и упадок многих ранее общепризнанных ценностей. Известно, что человеческая личность, в том числе и ребенок, вырастает в определенной среде, которая во многом обусловливает формирование его личности, отношение к жизни, миру и иерархию ценностей. Индивидуальное развитие каждого человека зависит от того, что он выбирает и во имя чего он осуществляет тот или иной выбор. Поэтому существование индивида в значительной степени связано со многими ценностями.

По сути говоря, человек живет ценностями и ради ценностей, поскольку они придают смысл его самым глубоким пожеланиям, мечтам, ожиданиям и надеждам. Человек «не может быть в подлинной степени самими собой без соответствующего отношения к миру ценностей. Там же, где имеет место отсутствие ценностей, или же участие в их системе индивида нарушено, там появляются различные феномены утраты смысла жизни» (A. Siemianowski 1993,c. 93).

Однако все мы живет не только вечными, но и преходящими ценностями. Это именно мы сами становимся носителями ценностей из поколения в поколение и делаем их таковыми. Об этом говорил Папа Римский Ян Павел II 17 сентября 2000 г., отмечая в своей речи, произнесенной в День пожилого человека факт. что старшие люди передают ценности младшим поколениям.

Существует также ряд ценностей, которые возникают в процессе человеческой деятельности, которые создает сам человек как субъект познания и деятельности. «Мир ценностей окружает человека везде, и то, что он сам относится к нему как субъект одних ценностей и как создатель других, ни в коей мере не преуменьшает роли мира ценностей и его аксиологической важности – независимо от того, какое практическое значение это имеет для человека» (W. Cichon 1996, c. 33).

Отдельные ценности, связанные с человеком как со своим субъектом, в известной степени определяют его сущность. Их весьма сложное

разнообразие свидетельствует об аксиологическом богатстве человека. Об их количестве и дифференциации свидетельствует тот факт, что ценности реализуются различным образом. Благодаря им человек может быть справедливым или умным, поступающим достойным образом, бескорыстным, талантливым и т.д. Некоторые из ценностей могут быть утрачены человеком, а другие, напротив, приобретены.

Проблема «ценностей» занимала умы людей начиная с древних времен (Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур, Сенека). Уже тогда многие мыслители осознавали, насколько существенную роль они играют в развитии человека, какое огромное влияние оказывают на выбор целей и стремлений, насколько обусловливают образ жизни и модели поведения людей. Многие авторы, занимающиеся этой проблематикой, указывают, что термин «ценности» является многозначным и, кроме его разговорного значения, присутствует во многих научных дисциплинах – философии, логике, культуре, этике, эстетике, психологии, педагогической аксиологии, социологии, теологии, праве, экономии. Практически все вышеперечисленные дисциплины выделяют многие категории и разновидности ценностей, много систем и типов ценностей.

Поскольку ценности касаются различных аспектов нашей жизни, регулируют уровень человеческих стремлений, определяют характер деятельности, способствуют ориентации в действительности, а также выполняют роль стабилизаторов общественной жизни, их десигнатами являются добро, красота, свобода, правда, долг, полезность, ответственность, эффективность, справедливость, честность.

Как замечает М. Михалик: «мир ценностей – это, с одной стороны, внешний по отношению к человеческому существу, мир. Он состоит из общественных форм передачи ценностей, а также принципов и образцов поведения. С другой стороны, этот мир ценностей является одновременно внутренним миром человека, определяет его духовную жизнь, черты его личности… Однако, внутренний мир ценностей – это также соотнесение с ним своих стремлений и целей, а также их соблюдение в своем поведении (M. Michalik, 1996, c. 19).

В то же время В. Тихонь (1996) считает, что мир ценностей характеризуется внутренней цельностью и определенной степенью упорядоченности. Одни ценности существуют обычно параллельно другим, а

появление или существование одних ценностей отражается и на существовании или исчезновении других. Ценности являются взаимно проницаемыми, причем не только в рамках одного их вида, но и между группами различных порядков, напр. между экономическими, культурными и моральными ценностями.

Многие теоретические рассуждения демонстрируют, что ценности являются очень важным элементом в жизни человека, в его ежедневном существовании. Их можно сравнить с ориентационными пунктами на карте стремительно изменяющегося мира. Это благодаря им можем упорядочить действительность, это они облегчают нам процессы жизненного выбора.

Как известно, воспитания невозможно избежать, в какой эпохе бы мы не жили. Родители всегда будут нести ответственность за воспитание и развитие детей, независимо от того, каким образом интерпретируется вопрос ответственности за воспитание различными теоретиками. Именно семья закладывает основы воспитания ребенка и определяет направление всего воспитательного процесса. Именно семья является связующим звеном между индивидом – ребенком – и обществом. Уже древние греки утверждали, что семья является основной ячейкой общественной жизни и главным воспитательным институтом. Благодаря естественности, первичности, незаменимости и неповторимости семья имеет большую внутреннюю силу, черпаемую в естественных связях, соединяющих ее членов.

Правильным образом функционирующая семья, как социальная группа, воздействует на человека уже в раннем возрасте и это воздействие продолжается долгие годы. Это семья определяет особенности индивидуальности ребенка, удовлетворяя его потребность в чувстве любви, защищенности, понимания, уважения, терпимости и признания. Влияние семьи на развитие личности ребенка особенно велико потому, что оно имеет место в тот период, когда индивидуальность ребенка особенно гибка, эластична и легко поддается воздействию, а семья еще не имеет конкуренции со стороны формальных учреждений общественного воспитания – детских садов, школ, клубов и т.д.

В семье ребенок появляется на свет как чистый потенциал. Здесь ребенок попадает в принятую в данной семье систему ценностей, позиций, норм поведения; в кругу семьи осуществляется основное воспитание, составляющее фундамент всего воспитания в целом.

Дети рождаются с двумя необычными чертами. Первая – это почти полное отсутствие страха. Дети могут бояться звуков или своего падения, все остальные страхи, это страхи, приобретенные во время их процесса роста и развития в результате приобретаемого опыта. Каждый родитель. Который воспитывал своего ребенка до пяти-шести лет знает, что такие дети ничего не боятся, напр. влезают вверх на лестницу, хватают острые предметы, выбегают сами на улицу и т.п. Они полностью лишены страха до той поры, когда этот страх будет привит им родителями или другими людьми.

Другой отличительной чертой ребенка является отсутствие у них сдерживающего начала: дети смеются, плачут, делают и говорят то, что чувствуют. Они абсолютно спонтанны в своих проявлениях, естественным образом выражают свои чувства и мысли. И это прекрасно, что такое состояние является естественным, что ребенок приходит в мир без страха, без ограничений, свободно и легко выражая свои внутренние ощущения в любой ситуации.

Фундамент личности формируется в течение первых пяти лет. Ребенок, воспитанный в атмосфере любви, тепла и поддержки будет развивать позитивную и стабильную индивидуальность с самых малых лет. Ребенок. вырастающий в атмосфере критицизма и наказания, будет полон страхов, подозрительности и недоверия. При этом существует опасность развития у него личностных проблем, которые дадут о себе знать позднее. Взрослые с низкой самооценкой и негативной социальной позицией, это почти всегда лица, которым в детстве не хватало любви и чувства безопасности, столь необходимое в ранние годы развития. Однако по мере развития дети учатся двумя способами. Во-первых, учатся, беря пример с родителей и копируя их действия. Многие привычки, модели поведения, жизненные позиции и взгляды формируются у ребенка посредством наблюдения за действиями родителей. Часто случается, что ребенок идентифицирует себя с одним из родителей и сильнее подвергается влиянию именно этого родителя. Идентификация помогает также ребенку в подражании поведению родителей, так как это поведение воспринимается ребенком как его собственное, и способствует усвоению им различных общественных ролей.. Это в кругу семьи ребенок приобретает и усваивает такие формы поведения, которые в значительной степени определяют его дальнейшую позицию в последующие периоды жизни.

В процессе вышеописанных спонтанных воспитательных воздействий ребенок готовится к приобретению умений поведения в обществе. Таким же образом семья передает ребенку первые понятия о ценностях, нормах и моделях поведения и т.п.

Вторым способом, которым ребенок добывает знание, является стремление избежать дискомфорта и достичь состояния комфорта, или перейти от состояния боли к приятным ощущениям. Фрейд называл эту тенденцию «принципом приятности». Так же, как и большинство психологов, он сделал вывод о том, что это стремление к удовольствию или счастью является основной мотивацией всего поведения человека. Дети очень сильно нуждаются в чувстве безопасности, любви родителей, поддержке и защите. Поэтому только в правильно функционирующей семье связи, соединяющие ее членов, близкие, непосредственные, личные, благоприятствующие контактам, а тем самым увеличивающие воспитательные возможности семьи. В рамках многих функций, которые выполняет семья, эта социальная функция передает из поколения в поколение определенные позиции, нормы, ценности, модели повеления, независимо от того, позитивным или негативным образом они оцениваются обществом.

Уже в дошкольным возрасте ребенок благодаря семье учится анализировать и создавать свой собственный небольшой мир ценностей. Это возможно хотя бы потому, что семья создает ему наилучшие возможности передачи и восприятия ценностей, передает из поколения в поколение культурное наследство, почитаемые традиции, обычаи, религиозные обряды, воспоминания и т.д. Весьма большую роль играет принятие детьми участия в семейных радостях и проблемах, а, прежде всего, взаимные отношения между родителем и детьми, или между братьями и сестрами.

На формирование системы ценностей ребенка оказывают влияние и симпатии и пристрастия близких людей, их интересы и способности, а также манера отношения к другим людям. Весьма важны для детей и оценки взрослых членов семьи, определяющие, что в поведении можно считать хорошим, а что – плохим. Сделанные детьми наблюдения формируют мир их моральных ценностей. В связи с этим необходимо показывать ребенку привлекательность открываемых перед ним ценностей, к которым, несомненно, принадлежат ценности патриотические и религиозные.

При этом необходимо использовать естественную для ребенка «жадность» на открытие ценностей, которые он наблюдает у своих родителей. Именно от них он обучается различным общественным добродетелям, без которых человечество не смогло бы существовать: любви к другому человеку, уважению и толерантности, справедливости, солидарности и т.д.

Следует подчеркнуть, что основным местом воспитания патриотизма остается семья. Именно в ней рождаются первые чувства, формируется речь, пробуждаются зачатки первых социальных чувств. Атмосфера семейной жизни составляет основу уважения и любви к родителям. Передача и привитие детям патриотических, моральных, религиозных, эстетических ценностей становится чрезвычайно важным делом. Именно недостаток уважения к людям может послужить причиной для формирования различного рода патологий, побега от действительности в наркоманию или религиозные секты. Это дома родители должны быть первыми учителями любви к родине, носителями знаний о своей стране, регионе, его истори, культуре и ценности.

Поскольку семья является наиболее длительной социальной группой (в структуре всех общественных формирований), именно она является средой, которая должна сохранять и передавать основные ценности культуры. Через своих членов, через смены поколений семья становится условием социальной непрерывности, обеспечивающим устойчивость идей и наивысших ценностей. Процесс передачи ценностей в семье осуществляется посредством участия в ее активном существовании – в буднях и праздниках.

Как справедливо замечает М. Шпитер, «сегодня общепризнанным фактом является то, что произошли нарушения в механизме функционирования ценностей, что система оценок изменяется вместе с переменами в социальной жизни и культуре, которые характеризует небольшая продолжительность существования ценностей и жизненных целей. Известно, что положительные ценности сталкиваются в условиях открытой и плюралистической цивилизации с антиценностями. (…)Средства массовой информации также сообщат о таких событиях как акты насилия, агрессии, жестокости, вандализма, которые свидетельствует о серьезном кризисе ценностей. Выход из этого кризиса ценностей может быть все труднее, поскольку в настоящее время наблюдаются нарушения в

социальном и моральном равновесии. Кроме отрицания ценностей, явления агрессии и насилия, широко распространено и чувство апатии, «побега в личное», в мир иллюзий. Чувство деградации, временности, угроза достигнутому уровню жизни, и одновременно возможность быстро сделать карьеру порождают новые явления в мире ценности» (M. Szpiter, 1998, с. 340).

В каждой семье существует сегодня собственная система ценностей. Как показывают результаты исследований Р. Данец (1995), наивысшей ценностью, признаваемой тремя поколениями (самое младшее поколение (25 – 44 года); среднее поколение (45 – 64 лет), самое старшее поколение (65 – 80 лет), является семейное счастье. В польском обществе именно оно является основной целью стремлений и полем приложения сил для всех поколений. Из многих анализов следует, что для большинства респондентов их личностные ценности, потребности и желания отождествляются с семьей, и только в ее кругу могут быть удовлетворены.

Одновременно с этой ценностью на высоком месте в иерархии находится позиция ребенка. Ранее в традиционной семье роль ребенка трактовалась как инструментальная, в качестве помощника родителей в хозяйстве.

В настоящее время ребенок находится в центре семейных ценностей. Его благо выдвигается на первый план и нередко удовлетворяется за счет всей семьи. Настоящее время характеризуется большим пониманием психических потребностей ребенка, его прав и условий правильного развития. Период детства рассматривается как что-то очень важное в жизни самого ребенка и его родителей. Детство занимает второе место в иерархии жизненных ценностей у самого старшего и среднего поколения, и третье – у самого младшего поколения. На втором месте здесь находится здоровье. Ценность эта высоко котируется и остальными поколениями. Сегодня, в эпоху экологических угроз, эта ценность приобретает особое значение.

К группе высоко котируемых ценностей, занимающих практически идентичное положение, относятся: помощь людям, работа и предприимчивость, возможность оставить реальный след после себя. В то же время наименее высоко котируемыми ценностями во всех поколениях являются слава и высокое положение, что свидетельствует о том, что престижные стремления не считаются аттрактивными.

Рекламируемая в настоящее время новая модель культуры, во многом копирующая западную модель, намного более акцентирует такие стремления как профессиональный успех, индивидуальные достижения и получение знания. Одновременно в ряду высоко котируемых ценностей молодого поколения главное место занимают удачная семейная жизнь, взаимная любовь, дружба, общественное признание, доброжелательность и уважение других. Выбирая эти ценности, молодежь акцентирует ценность человеческой личности и выражает стремление принадлежать к каким-либо общественным группам, важнейшей среди которых является семья. Семью, а в ней – благо детей, молодежь ставит во главе всех ценностей и им подчиняет личные ценности, такие как здоровье и даже саму жизнь. Выбор этих ценностей молодежь подтверждает, выше всего оценивая черты личности у близких людей и у себя. Это, главным образом, такие черты как: легкость установления контактов с другими людьми, умение оказывать помощь людям, вежливость, доброжелательность, честность. Отрицательнее всего молодежь оценивает те личностные качества, которые унижают достоинство человека и осложняют интерперсональные контакты с ними. К ним относятся: эгоцентризм, равнодушие к другим, недоброжелательность, нетерпимость.

Молодежь уважает достоинство человека, желает, чтобы отношения между людьми проходили в атмосфере доброжелательности, основываясь на чувстве справедливости и любви. Молодежь добивается права на развитие своей личности в соответствии с ее интересами и стремлениями (L. Dyczewski, 1976).

Следующей группой ценностей, которыми желает обладать молодежь, является образование и работа, рассматриваемые как инструментальные ценности, служащие реализации материальных стремлений молодежи (H. Swida, 1979).

Ценности, котируемые в молодежной среде, свидетельствуют о молодых людях как об индивидах с высоко развитой потребностью иметь близких лиц, чувство безопасности и стабильности. Анализ различных исследований позволяет сделать вывод о том, что выносят дети из семейной среды и как отражается семейная ситуация на их дальнейшую жизнь. Многие факторы свидетельствуют о том, что ребенок:

«которому позволено почувствовать ценностью в семейном кругу, кем-то желанным, важным, ответит на этот дар в качестве результата личного опыта осознания собственной ценности в будущем;

у которого не отнималось право ответственности за себя и собственную жизнь, сумеет делиться им с родителями и другими родственниками, создавая естественное чувство совестной ответственности;

к которому не относится как к собственности, как исключительно к объекту, свободно развивается, достигая зрелости личности в процессе совместного пребывания в кругу близких лиц;

которому разрешено существовать в рамках настоящего, а не мнимого партнерства, пытается соответствовать этой роли и приобретате компетенцию собственной субъектности, а также учится уважать других членов семьи как субъекты;

который испытывает на себе чувство бескорыстной любви, понимает, что является самым важным в отношениях между людьми. Любовь может родить только любовь, а когда ее не остается, пустоту может заполнить только ненависть.

Отсюда следует, что правильным образом функционирующая семья, основанная в значительной степени на возможности ее членов ощущать свою собственную значимость и ценность, представляет собой убежище, позволяющее оторваться от будничных забот или ситуаций во внутреннем мире, зачастую являющихся результатом угроз, проистекающих из развития научно-технической цивилизации» (A. W. Janke, 1997, с. 61). В связи с этим, не следует забывать о том. что хребет моральности, жизненных позиций и убеждений, признаваемых ценностей формирует в ребенке семья. Справедливо утверждение, что семья представляет собой уникальную, незаменимую ценность.

Список использованной литературы

1. Cichon W., Wartosci czlowiek wychowanie, Krakow 1996.
2. Daniec R., Wartosci osobowe w systemie wartosci rodziny miejskiej w ukladzie miedzypokoleniowym, Krakow 1995.
3. Dyczewski L., Wiez pokolen w rodzinie, Warszawa 1976.
4. Janke A.W., Rodzina jako przestrzen doswiadczania wartosci samego siebie, Warszawa, 1997.

5. Michalik M., Aktywnosc aksjologiczna w procesie edukacyjno-wycowawczym, Olsztyn 1996.
6. Siemianowski A., Czlowiek a swiat wartosci, Gniezno 1993.
7. Swida H., Mlodziez a wartosci, Warszawa 1979.
8. Szpiter M., Aksjologiczne aspekty ksztalcenia nauczycieli wczesnej edukacji, Olsztyn 1998.

Ю.И. Голубева,
аспирантка Калининградского
государственного университета

Функции и место вопроса младшего школьника на уроке

Учебный процесс неразрывно связан с постановкой вопросов, что детерминирует особую его роль в развитии и формировании познавательных возможностей и потребности учащихся в получении новых знаний. Особое значение вопрос школьника приобретает на начальной ступени обучения, когда основным способом получения недостающей информации является обращение с вопросом к учителю на уроке.

Какое значение имеет постановка познавательных вопросов младшим школьником на уроке? Каковы функции и место вопросов младших школьников на уроке? Ответим на поставленные вопросы.

Как показали исследования Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, основная функция мышления человека заключается в том, чтобы раскрывать неизвестное, новое. Поэтому так важно, наряду с развитием у учащихся умения решать какие-либо новые проблемы, развивать также умение самостоятельно видеть их. Ю.И. Зуев утверждает, что развитие вкуса к постановке вопросов и выработка в связи с этим определенных навыков совершенно необходимы, ибо собственная формулировка проблемы человеком является неотъемлемым моментом всякого самостоятельного мышления.

Основным способом выражения вопроса в младшем школьном возрасте является вопросительное предложение, в котором посредством интонации, специальных слов, словорасположения ребенок выражает свое желание

узнать что-либо от собеседника. Собственный вопрос учащегося выражает противоречие между известным и неизвестным ребенку понятием, является свидетельством проблемной ситуации, для выхода из которой у него нет готовых знаний или средств. Чтобы правильно поставить познавательный вопрос, школьнику необходимо предварительно осознать учебный материал в целом. Постановка познавательного вопроса является для ребенка сложной задачей, выполнение которой требует применения различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия). Основной функцией вопросов младших школьников является познавательная.

Вместе с тем, вопрос младшего школьника – это не просто вопросительное предложение, указывающее на недостаток информации, но и одновременная обращенность и к предмету, и к собеседнику. Задавая вопрос, ребенок стремится не только узнать новую для него информацию - через вопрос ребенок обращается к взрослому, наполняет отношения личностным смыслом, то есть коммуникативный и познавательный аспекты вопроса реализуются в младшем школьном возрасте одновременно, обеспечивая взаимопонимание участников учебного процесса.

Изучение вопроса школьника в контексте повышения познавательного интереса и познавательной активности школьников (З.А. Абасов, Л.П. Аристова, О.С. Гребенюк, М.А. Данилов, В.И. Лозовая, Г.И. Щукина), проблемного обучения (Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, С.И. Брызгалова, В.В. Заботин, И.А. Ильницкая, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), диалога «учитель-ученик» (В.С. Библер, В.В. Давыдов, С.Ю. Курганов) привело к пониманию того, что вопрос школьника имеет собственные типологические характеристики, обладает специфическими особенностями, которые проявляются при анализе природы, содержания, способов постановки, типов, функций вопросов школьников на уроке.

Связаны ли вопросы младших школьников с этапами урока, видами учебной работы? Младшие школьники задают вопросы на разных этапах урока: при проверке домашнего задания, при работе над новой темой, при закреплении и повторении материала. Дети задают вопросы при выполнении различных видов учебной работы: при анализе художественных произведений, при работе над предложением, над

картой, при анализе, решении и составлении задач, при решении различных типов примеров, при разборе чертежей и схем. Вместе с тем, дети постепенно отвыкают от постановки вопросов по собственной инициативе, и от класса к классу число уроков, на которых у детей возникают вопросы, уменьшается; уменьшается также и число вопросов, заданных на уроках. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного формирования у младших школьников умения задавать познавательные вопросы на уроках.

Формирование умения младших школьников задавать познавательные вопросы на уроках должно осуществляться с учетом следующих психолого-педагогических условий, к которым относятся:

- знание учителем специфики вопросов младших школьников на уроке;

- развитие умения выявлять проблемы и противоречия в изучаемом материале и на этой основе формулировать их в форме вопросов;

- наличие у школьников и учителя знаний о типах и правилах постановки вопросов;

- создание учителем ситуаций, способствующих постановке вопросов младшими школьниками;

- установка младших школьников на задавание вопросов на уроках.

Функционально-типологический и сравнительный анализ вопросов учителя и учащихся позволил выделить типы вопросов учащихся: 1) служебные, которые направлены на выяснение организационных моментов урока; 2) познавательные, постановка которых вызвана проявлением школьником познавательного интереса. Типами вопросов детерминируется их служебная и / или познавательная функция.

Отметим, что соотношение служебных и познавательных вопросов в зависимости от учебного предмета, года обучения изменяется. Результаты наблюдения показали, что младшие школьники задают служебных вопросов в 3 - 4 раза больше, чем познавательных (у школьников 5 – 9 классов соотношение служебных и познавательных вопросов – 76 % к 24 %; у школьников 9 – 11 классов – 52 % к 48 %).

Выяснение логической структуры познавательных вопросов показало, что в младшем школьном возрасте дети способны формулировать вопросы, используя все возможные варианты его структур; однако при этом предпочтение отдается более простым логическим структурам (Что есть S?

Какие Р суть S?, где S – субъект, Р - предикат). Выбор той или иной логической структуры при постановке познавательных вопросов осуществляется младшим школьников неосознанно.

Познавательные вопросы учащихся различаются степенью проблемности, которая повышается или понижается в зависимости от уровня конкретизации вопроса, уровня обобщения в формулировке вопроса, самостоятельности работы мышления учащихся при постановке вопроса. На этой основе выделяются три группы познавательных вопросов младших школьников:

1) информационно-репродуктивные, которые не содержат в себе проблемы и ответы на которые подсказываются текстом (сообщением). Такие вопросы выполняют репродуктивно-мнемическую функцию;

2) репродуктивно-познавательные, выполняющие репродуктивно-познавательную функцию. Постановка этих вопросов свидетельствует о стремлении ученика глубже проникнуть в суть изучаемого явления, они направлены на поиск недостающей информации или выяснение причинно-следственных связей, носят более обобщенный характер;

3) собственно-познавательные вопросы, постановка которых предполагает установление логических связей между известным и неизвестным, содержат познавательную трудность. Собственно-познавательные вопросы выполняют продуктивно-познавательную функцию.

Информационно-репродуктивные и репродуктивно-познавательные вопросы составили 84 % от общего числа познавательных вопросов младших школьников. Выяснилось, что младшие школьники на уроках естествознания задают чаще всего информационно-репродуктивные вопросы (63 % от числа всех познавательных вопросов), на уроках русского языка – репродуктивно-познавательные (43 %). Примерно равное количество собственно-познавательных вопросов возникает у младших школьников на уроках чтения (18 %), естествознания (17 %) и русского языка (16 %).

Отметим также, что для информационно-репродуктивных вопросов характерна логическая структура «Что есть S?», для репродуктивно-познавательных вопросов - «S есть Р?» или «Какие Р суть S?». Большинство собственно-познавательных вопросов выражено логическими структурами «S есть Р или $Р^1$?», «Что есть S, если S^1 суть $Р^1$?».

Сам факт постановки вопросов является крупным шагом на пути познания. Самостоятельная формулировка, обращение с вопросом к учителю помогают ученику глубже осмыслить изучаемый материал, понять, что он знает и что еще хотел бы узнать. Ставя вопросы, школьник анализирует информацию, выделяет главное, ищет новые связи. Постановка вопросов познавательного характера отражает активность мысли, глубину знаний, стремление к разрешению возникших противоречий и получению новых знаний. Таким образом, весь процесс обучения должен быть ориентирован на возникновение и постановку младшими школьниками вопросов на уроках, на создание учителем благоприятных условий, способствующих их возникновению.

Ю.П. Исакова,
Калининградский государственный университет

Оценка достижений учащегося: проблемы, перспективы

В теории и практике педагогики важное место всегда принадлежало проблеме контроля, учета и оценки достижений учащихся в образовательном процессе, ибо они являются основными критериями успешной деятельности и учащихся, и педагогов, и образовательного учреждения. Однако, в исследованиях, посвященных школьному образованию, в учебниках и учебных пособиях по педагогическим дисциплинам длительное время понятия “успех”, “достижение”, “результат” использовались как синонимы. В последние годы, как показал анализ источников, ученые пришли к необходимости разделения этих понятий.

Так, К.А. Абульханова-Славская придерживается позиции, что успех в первую очередь есть внешнее признание окружающими достижений личности.

А.С. Белкин анализирует понятие успеха с позицией его эмоциональной и нравственной значимости для процесса развития личности. Доказывается

тезис о необходимости актуализации “ситуации успеха” как инструмента педагогического взаимодействия.

Е.И. Казакова понимает успех как субъективное переживание личностью радости в ситуации совпадения ожидаемого и достигнутого. Результат же в понимании данного исследователя выглядит как объективная характеристика продукта деятельности.

Заслуживает внимания и концепция Дж. Аткинсона, в которой определена алгебраическая зависимость между стремлением к успеху и поведением, ориентированным на достижение цели.

Рассмотрим соотношение понятий “достижение” (личностное), “результат”, “успех”.

Итак, под личностным достижением мы понимаем позитивный субъективно-значимый для данной личности результат деятельности. Определение "позитивный" необходимо в этом определении для обозначения развивающего характера любого достижения, поскольку сам процесс развития личности понимается нами как последовательное осуществление возрастающих достижений. Субъективная значимость результата характеризует его актуальность для данной ситуации развития личности.

Понятие достижение через результат возможно потому, что результат - это достаточно четко измеряемая характеристика, опираясь на которую можно анализировать любую деятельность с точки зрения ее завершенности, успешности и, в конечном счете, достижений принимавшей в ней участие личности. Понятия "результат" и "достижение" имеют качественное различие в том, что любой результат деятельности объективно свидетельствует лишь об участии личности в деятельности. Достижение же - понятие более широкое, поскольку в нем заключена качественная оценка результата, то есть степень прогресса личности по отношению к ее предшествующим проявлениям. С точки зрения абсолютной характеристики деятельности, любое достижение объективно и относительно, но именно это позволяет говорить о педагогической целесообразности и значимости комплекса "результат-достижение". Впрочем, этот комплекс не является завершенным и требует дополнения понятием "успех" (или "неуспех"). Успех всегда связан прежде всего с эмоциональной характеристикой деятельности, поэтому

вполне оправдано говорить об успехе и как о "положительном эмоциональном переживании достижения".

Таким образом, педагогически логичной и завершенной становится цепочка - "результат достижение → успех/неуспех". При этом, результат - величина объективная, т.е. фиксируемая в критериях завершенности / незавершенности работы, правильности / неправильности ответа или суждения, соответствия / несоответствия продуктов интеллектуальной (или иной) деятельности заданным стандартам и др. Достижение или успех приобретают значимость лишь в конкретной педагогической ситуации, в применении к данному ученику или учителю.

В процессе анализа отечественной психолого-педагогической литературы были выделены условия, влияющие на достижения личности и на ее стремление к новым достижениям. Среди условий первой группы, как способствующих достижениям личности, называются:

- поддержка и признание окружающими достижений личности;
- необходимость педагогического сопровождения личности в процессе ее деятельности, направленной на достижения;
- необходимость создания в образовательном процессе “поля достижений", под которым понимается совокупность образовательных возможностей, реально существующих для ученика в его деятельности.

Ряд ученых выделяют в своих работах аргументированное оценивание достижений со стороны окружающих и демократический стиль общения педагога.

В рамках проблемы нашего исследования представляют интерес исследования, в которых описаны негативные факторы школьного образования. В составе этих факторов называется наличие в школьном образовании оценочной системы, в процессе применения которой достижения ребенка в образовательной сфере выявляются и оцениваются только относительно внешних стандартов, но не учитываются индивидуальные образовательные возможности ученика и приложение им собственных усилий. Таким образом, результат обучения отторгается от самого учащегося, становится самоцелью и, как следствие, вызывает негативные изменения в самой личности.

Следующий негативный фактор, который называют психологи и педагоги, – отрицательное отношение педагога к предполагаемым результатам деятельности учащегося, который по их мнению, создает эффект “самопророчества”. Ожидание неудач порождает неудачу.

Выделяют еще один фактор, который может иметь двойной характер влияния, - авторитет оценивающего. По мнению ученых, авторитет может как способствовать, так и мешать развитию у личности внутренних критериев оценивания собственных достижений и ее стремления к новым достижениям.

Таким образом, проведенный анализ дает основания утверждать, что понятие “достижение личности” тесно связано с такими понятиями, как "личностные достижения”, “достижения личности в деятельности”, “результат деятельности личности”, “успех личности”, но они не являются тождественными.

Достижения личности в деятельности дифференцируются на ее достижения в деятельности и собственно личностные. Достижения личности в деятельности можно рассматривать одновременно и как ее стремление к цели деятельности, и как определенный прирост, прибавка в полученных результатах по сравнению с предыдущими. Другими словами, не всякий результат деятельности личности есть ее достижение, а только положительный, характеризующий определенный преобразования. Достижения личности в деятельности определенным образом связаны с ее личностными достижениями, но не тождественны им. Достижения личности в деятельности выступают важной предпосылкой для положительных изменений в самой личности (ее ориентацией, устремлений, отношений и т.д.), однако происходит это только при определенном отношении личности к этим достижениям. В личностных достижениях отражаются положительные результаты деятельности, однако и отрицательные результаты при соответствующем отношении самой личности к ним играют важную роль в личностных изменениях. В связи с этим успех личности – это не только признание другими, но и собственное отношение к достигнутому.

Закономерно возникает вопрос о фиксировании и отслеживании достижений личности. Традиционные методы контроля и педагогической диагностики представляются малоэффективными в аспекте данной проблемы. Далее мы рассмотрим возможность применения мониторинга как

средства фиксирования и измерения личностных достижения младших школьников.

В научной литературе описаны различные способы контроля и анализа достижений учащихся; предприняты попытки разработки инструментария, который обеспечил бы объективность оценки эффективности учебно-воспитательного процесса (В.М. Блинов, О.Е. Лебедев, В.П. Симонов, Е.Г. Черненко и др.).

Однако данные подходы зачастую не предоставляют своевременной, точной информации о состоянии, развитии и эффективности протекания образовательного процесса. В настоящее время требуется разработка новых подходов, которые обеспечили бы достоверную информацию, носящую индивидуально-личностный характер, позволяющую увидеть продвижение каждого ребенка в процессе обучения и воспитания.

Потребность в подобной информации, по мнению ряда исследователей, растет на разных уровнях образовательной системы. Учителю такая информация необходима для самооценки профессиональной деятельности, оценки достижений ученика, корректировки педагогических воздействий. Руководителю образовательного учреждения - для определения стратегии развития, для оценки качества работы педагогов и корректировки многообразных управленческих решений. Испытывают острую необходимость в такой информации и руководители, принимающие перспективные стратегические программы развития крупных образовательных систем (В.В. Васильев, Н.О. Вербицкая, Ю.А. Конаржевский, О.Е. Лебедев, А.Н. Майоров и др.).

В связи с этим мониторинг представляется уникальным способом информационного обслуживания образовательного процесса. Он представляет собой систему сбора, обработки и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, позволяющую как судить о состоянии объекта в любой момент времени, так и прогнозировать его развитие.

Между тем, исследований, посвященных мониторингу в педагогическом процессе, немного (А.С. Белкин, Н.А. Гершкович, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов и некоторые другие). Следует заметить, что в научной литературе практически отсутствуют исследования, касающиеся использования мониторинга в начальной школе.

С другой стороны, в смежных сферах деятельности (экологии, биологии, социологии и др.) можно отметить достаточно высокую степень изученности возможностей использования мониторинга. Такое положение дает возможность, опираясь на теорию и практику освоения мониторинга в различных предметных областях, определить существенные признаки, функции и способы применения мониторинга в образовательных системах и, в частности, при оценивании и отслеживании динамики развития достижений младших школьников.

Л.В. Шкодич
Калининградский государственный
технический университет

Создание открытой развивающей образовательной среды при обучении иностранным языкам на неязыковых специальностях вузов

Обучение **иностранным языкам в неязыковых вузах** представляет собой комплексный процесс, направленный на овладение студентами иностранным языком как средством отображения и хранения культуры соответствующей страны во всем ее многообразии, включая бытовую, научную и техническую культуру данной страны. Поскольку язык по своей сути является главным средством человеческого общения, а иностранный язык – средством общения между представителями различных культур (межкультурного общения), то становится ясным, что обучение иностранным языкам - по самой своей природе – есть процесс развития культуры общения студентов, включая овладение ими этикетом речевой коммуникации, принятым в странах–носителях изучаемого языка. Общеизвестно также, что культура общения в общих и профессиональных ситуациях является важнейшим элементом общей и профессиональной культуры человека.

В силу специфики дисциплины «Иностранный язык», вокруг и на базе данной учебной дисциплины формируется своего рода образовательная среда как совокупность факторов, способствующих повышению общей и профессиональной культуры студентов. Образовательная среда дисциплины «Иностранный язык» является частью общей образовательной среды вуза, в которой, в ходе получения студентами высшего профессионального образования, происходит дальнейшее формирование свойств их личности и развитие индивидуальности.

В число существенных факторов, формирующих образовательную среду дисциплины «Иностранный язык», по нашему мнению, входят:

-применяемые технологии, методики и приемы обучения студентов иностранному языку и связанные с ними целенаправленно отобранные учебные материалы и типы учебных заданий;

-условия обучения, включая насыщенность курса аудиторными занятиями, общую продолжительность курса, обеспеченность занятий адекватным аудиторным фондом и техническими средствами, психологическую атмосферу на занятиях;

- особенности личности и индивидуальности преподавателя, стиль его общения со студентами (демократический, авторитарный или либеральный), его управленческая компетентность и владение основными понятиями и приемами педагогического менеджмента, такими как умение организовать эффективную групповую, парную и индивидуальную работу студентов на занятиях про иностранному языку, владение приемами аттракции и психотехниками снятия напряжения, приемами преодоления состояний тревожности, предупреждения деструктивных конфликтов и т.п.;

-особенности взаимоотношений студентов в учебной группе, зависящие от наличия в группе лидера и его ценностной ориентации, от сформированности субъектной позиции студентов (несформированная субъектная позиция или позиция обучаемого, субъектная позиция, находящаяся в стадии формирования, и сформированная субъектная позиция, т.е. позиция обучающегося);

-виды дополнительных внеаудиторных мероприятий, организуемых кафедрой иностранных языков для студентов и особенности их организации;

-материально-техническая и методическая база внеаудиторных мероприятий;

-квалификация, а также личностные и индивидуальные качества преподавателей-кураторов внеаудиторной работы.

Образовательный потенциал среды, т.е. то, в какой степени повышается культура студентов, продвигается их общее и языковое развитие за время контакта с дисциплиной «Иностранный язык», непосредственно зависит от **системности** факторов, составляющих образовательную среду, **открытости данной системы** факторов и **развивающей направленности** отдельных факторов и их подсистем.

Системность представляется собою основополагающее свойство образовательной среды, без которого она превращается в механическую сумму хаотически действующих факторов, не оказывающих какого-либо существенного образовательного эффекта. Признаки системности в полной мере проявляются в базовой подсистеме анализируемой образовательной среды – подсистеме аудиторных занятий.

Кроме аудиторных занятий, в Калининградском государственном техническом университете образовательная среда дисциплины «Иностранный язык» поддерживается также подсистемой внеаудиторных мероприятий, которые приобретают особую значимость с учетом компактности базового (аудиторного) курса иностранного языка в вузе. Достижение системности внеаудиторных мероприятий является актуальной задачей сегодняшнего дня, требующей координации усилий коллектива кафедры иностранных языков и других подразделений вуза, предоставляющих студентам возможности реализовать их потребности с помощью и на основе владения иностранными языками.

Среди форм внеаудиторной работы со студентами, которые практикуются сегодня на кафедре иностранных языков КГТУ, признаки системности в большой мере присущи студенческим научно-техническим конференциям и семинарам на иностранных языках, Олимпиадам и конкурсам по иностранным языкам, тематическим вечерам в группах, переводам научных и технических текстов по заказам выпускающих кафедр вуза и сторонних организаций, а также клубной работе со студентами (клуб кафедры иностранных языков «Взаимопонимание»). В меньшей степени свойство системности проявляется в работе кафедры в связи с направлением студентов на учебу в зарубежные вузы, поскольку контакты с кафедрой

других подразделений вуза, отвечающих за данный вид международных студенческих обменов, носят спорадический характер.

Системность внеаудиторных форм работы со студентами проявляется в регулярной воспроизводимости определенных мероприятий, взаимной обусловленности форм внеаудиторной работы как между собою (например, направление отдельных студентов для участия в международных молодежных форумах на иностранных языках обусловлено их активным участием в работе студенческого клуба кафедры), так и по отношению к формам аудиторной работы со студентами (что проявляется, например, в тесной взаимосвязи и временной координации аудиторных и внеаудиторных мероприятий).

Система аудиторных и внеаудиторных мероприятий по иностранным языкам в КГТУ является устойчивой, но при этом также открытой системой, поскольку она предполагает возможность подключения новых целесообразных форм аудиторной и внеаудиторной работы со студентами по мере созревания соответствующих потребностей и условий для их реализации.

В качестве примера открытости системы аудиторных занятий можно привести планирующееся на ближайшее время внедрение новой промежуточной формы работы со студентами – самостоятельной работы студентов в компьютерном классе кафедры. Эта работа будет проводиться под руководством квалифицированных методистов во внеаудиторное время. Она позволит дополнить краткий аудиторный курс иностранного языка управляемой самостоятельной работой студентов за компьютером, что даст им возможность ликвидировать имеющиеся пробелы в знаниях, развить недостающие умения и навыки, проявить самостоятельность и креативность в планировании и реализации программы индивидуального развития на базе изучения иностранного языка.

Открытость системы внеаудиторных мероприятий находит свое выражение в отсутствии временных ограничений для участия студентов во внеаудиторных мероприятиях, проводимых кафедрой, в постоянном расширении ассортимента форм внеаудиторной работы, постоянном отборе наиболее эффективных форм, в открытости кафедры любым разумным инициативам, направленным на удовлетворение потребности студентов и преподавателей в саморазвитии средствами иностранного языка.

Открытость системы аудиторных и внеаудиторных мероприятий по иностранным языкам является залогом непрерывного поступательного развития и повышения эффективности образовательной среды дисциплины «Иностранный язык».

На современном этапе развития общества образовательная среда вузовской дисциплины «Иностранный язык» должна, помимо системности и открытости, обладать также обязательным признаком развивающего характера. Развивающий характер образовательной среды, формирующейся на базе дисциплины «Иностранный язык», определяется потенциалом составляющих данную среду факторов в отношении развития семи сфер индивидуальности участников соответствующей учебной и внеучебной деятельности. При этом речь идет о развитии индивидуальности не только студентов как традиционного объекта обучения и образования, но также и преподавателей, также развивающих качества своей индивидуальности в ходе планирования, реализации и последующего анализа (рефлексии) совместной со студентами и творческой по своей сути аудиторной и внеаудиторной деятельности по иностранным языкам.

Практики показывает, что образовательная среда дисциплины «Иностранный язык» обладает значительным развивающим потенциалом при условии организации учебной и внеучебной деятельности в соответствии с принципами креативной акмеологии, с учетом синергетических закономерностей развития человека и развертывания его деятельности, а также сообразуясь с рекомендациями андрагогики как науки об обучении, воспитании и развитии взрослого человека.

Н.А. Гершкович,
институт «Калининградская
Высшая Школа Управления»

Мониторинг в открытой образовательной системе

Современные инновационные процессы, охватившие все педагогические системы, не могут избежать такого важного аспекта, как мониторинг. Термин «мониторинг» стал активно использоваться в последние десять лет в связи с исследованиями в области педагогического менеджмента. Вопросы

управления инновационными педагогическими системами, инновационными процессами образования возможно решить только на основе отслеживания текущих результатов. В педагогике и психологии высшей школы большее внимание стало уделяться проблемам изучения результатов обученности, воспитанности, развитости учащихся, факторов и условий, способствующих наилучшим достижениям, оптимальной профессионализации и адаптации на будущем рабочем месте. В сфере образования приоритеты изменились в сторону развития индивидуальности человека, его творческих способностей, нравственного и психического потенциала.

В соответствии с концепцией педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Ю.М. Орлов), педагогической акмеологией (Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Гагин, Н.В. Кузьмина) мониторинг как психолого-педагогическое явление приобретает новый объект - индивидуальность студента и индивидуальность преподавателя вуза.

В данной статье освещается одна сторона педагогического процесса - мониторинг развития индивидуальности студента.

В педагогической теории и практике накопилось немало представлений и конкретных способов получения информации о развитии отдельных сфер индивидуальности, отдельных свойств психики человека, накоплен опыт применения мониторинга индивидуальности школьников. Безусловно, имеющиеся диагностические средства могут быть применены и в мониторинге развития индивидуальности студента. Вместе с тем следует отметить, что отслеживание количественных и качественных изменений в сферах каждого студента требует значительных усилий и времени, если эта задача будет решаться одним человеком. Поэтому целесообразно рассмотреть вопрос о такой организации мониторинга, которая позволила бы оптимальным способом осуществить диагностику и использование получаемой при этом информации о достижениях в развитии индивидуальности.

Остановимся кратко на определении и особенностях мониторинга развития индивидуальности.

Слово "мониторинг" происходит от лат. monitor - напоминающий, надзирающий, и в современном языке обозначает "наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека". В последние годы наблюдается тенденция к

расширению его толкования с выходом за пределы экологической тематики, и оно становится, по сути дела, синонимом понятий "систематическое наблюдение", "оперативное наблюдение".

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 процессы и явления, то есть как бы все время держится рука на пульсе, с тем, чтобы тут же, немедленно включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность, принимать решения о последующих шагах как в оперативном регулировании, так и в проектировании развития. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых, текущих знаний о состоянии какого-либо явления с тем, чтобы определить, что обозначает данное состояние, что конкретно из этого следует и какие меры должны быть приняты.

Понятие мониторинга в некоторых отношениях близко к таким распространенным педагогическим и общенаучным понятиям, как обратная связь, рефлексия. Надо отметить, что мониторинг представляет собой более общее, существенно более развитое явление, нежели перечисленные.

Одна из функций мониторинга в педагогической системе заключается в том, что в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. То, что конечные цели всегда не соответствуют заданным, планируемым, - ситуация обычная, но не всегда учитываемая практическими работниками образования. Задача состоит в том, чтобы правильно оценить степень, направление и причины отклонения. Мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию.

Наиболее важным объектом мониторинга в педагогических системах всегда выступали обученность и воспитанность школьника. В процессе образования воплощение основных целей мониторинга находит свое выражение в психолого-педагогических и функциональных результатах, составляющих содержание учебного мониторинга. К психолого-

педагогическим результатам относятся новообразования в структуре знаний, учебных навыков, поведении, направленности личности в системе ее отношений. К функциональным результатам - различные способы педагогического воздействия, назначение которых состоит в управлении деятельностью обучающихся. Качественной и количественной мерой оценки психолого-педагогических результатов являются нормы, эталоны, которыми задаются условия успешной учебной работы и ее желаемые результаты. Нормы определяются целями, стандартами системы и являются обязательной частью любого учебного плана или программы.

Для обеспечения эффективности мониторинга в системе образования важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность для каждого уровня мониторинга. Все перечисленные требования обычно рассматриваются как свойства мониторинга. Ими определяются и различные организационные формы мониторинга.

Для того, чтобы мониторинг стал реальным фактором управления, он, представляя собой определенную систему деятельности, должен быть организован. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов мониторинга с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации.

В связи с задачей несводимости образования к обучению, развитию личностного потенциала учащихся и обеспечение более полного раскрытия своей индивидуальности возникает проблема разработки мониторинга, позволяющего систематически получать достоверную информацию обо всех изменениях в сферах психики под влиянием педагогического процесса и принимать обоснованные решения о коррекционных воздействиях. Что особенного будет в мониторинге развития индивидуальности студента?

Развитие индивидуальности и профессионально значимых качеств личности студентов, реализация всех возможностей в образовании являются основным объектом мониторинга современного вуза.

В качестве основных моментов, характеризующих сущность мониторинга, отметим следующее.

Во-первых, мониторинг означает перманентное пристальное внимание к текущим процессам, сопровождающим развитие индивидуальности. При этом речь идет не столько об обычном получении информации по каналам обратной связи (проведение собственно диагностического исследования), сколько о добывании особого типа информации - такой, которая могла бы непременно помочь в совершенствовании развития индивидуальности в каждом конкретном случае. То есть речь идет о текущих процессах становления индивидуальности: отслеживании семи ее сфер, их взаимосвязи, уровне их развития, трудностей в их развитии и саморазвитии, их специфических слабых и сильных мест. Постоянный контроль за этими процессами позволяет осуществлять эффективное принятие решений по совершенствованию развития индивидуальности и тем самым предупреждать многочисленные трудности и проблемы, связанные с недостаточным развитием или деформированностью у студентов самого процесса развития индивидуальности.

Итак, одна из особенностей мониторинга развития индивидуальности заключается в том, что основное внимание направляется на процессуальные характеристики индивидуальности, то есть на особенности развития самой индивидуальности у каждого конкретного студента, 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 студента позволяет более эффективно определить развитость его профессионально значимых качеств, способствовать его профессионпльному самоопределению. Добавим, что для наиболее эффективного сотрудничества преподавателей с учащимися следует точно знать процессуальные характеристики развития индивидуальности студента на данный момент, их сильно- и слаборазвитые сферы, что может быть полноценно отслежено с помощью мониторинга, а затем можно определить, какая конкретно помощь нужна данному учащемуся.

О мониторинге развития индивидуальности студента может идти речь только тогда, когда фиксируемые таким образом текущие процессы, то есть реальные условия становления индивидуальности учащегося, рассматриваются как основа для гибкого преобразования различных сфер индивидуальности. Полноценная коррекция индивидуальности возможна, по

нашему мнению, лишь тогда, когда коррекции подлежат не только сами сферы, но и вся педагогическая деятельность. Необходим "диалог проекта" с текущими процессами, их постоянное примеривание друг к другу и взаимная коррекция, за счет чего должно осуществляться полноценное развитие индивидуальности в целом.

Мониторинг предполагает не просто учет и фиксацию текущих процессов, а использование их в качестве основы для постоянного сопоставления "проекта" и реальности с пошаговым изменением и совершенствованием и того, и другого. Такое использование мониторинга, на наш взгляд, обладает достаточной значимостью, так как позволяет поставить ряд принципиально важных задач по диагностике и развитию индивидуальности; а также наметить некоторые конкретные пути их решения.

Личностные качества и индивидуальные, как известно, дополняют друг друга, поэтому в необходимо предусмотреть и воспитание личности, и развитие индивидуальности. Что же должен развивать вуз в индивидуальности и личности студента?

Основная идея заключается в том, чтобы обеспечить управление формированием и развитием индивидуальности и профессионально значимых качеств личности студента, сделать этот процесс не стихийным, а целенаправленным.

Главные цели мониторинга:

получение достоверной информации о процессе и текущих результатах формирования индивидуальности и профессионально важных качеств личности каждого студента;

выработка коррекционной программы педагогической и учебной деятельности, способствующей оптимальному развитию индивидуальности студента, его профессиональной направленности.

Задачи мониторинга:

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, администрации и др., консультаций с научными организациями и консультантами и пр.).

на **втором** (основном) этапе

проведение массового диагностического обследования;

обработка и интерпретация данных;

консилиум по результатам диагностики;

на **третьем** (заключительном) этапе

выработка рекомендаций;

создание групп коррекции;

планирование последующих диагностических исследований по иным, ранее не использованным в данном мониторинге методикам.

Способы сбора информации в системе мониторинга и основные требования к организации наблюдения за студентами выбираются с учетом существующих научных представлений об объекте мониторинга.

Каждый из структурных компонентов (сфер индивидуальности и следующих профессионально значимых качеств личности: характерологические особенности, адаптивность, способность эффективно строить межличностные отношения, поведенческая активность) проходит свой длительный путь развития, в связи с чем можно говорить о той или иной степени их сформированности (от слабо развитых до развитых в высокой степени). Эти положения и являются теоретической основой для построения мониторинга.

Как и в случае диагностики других психологических показателей, при диагностике индивидуальности в своем выборе средств мы можем остановиться на определенном уровне диагностических средств. Полная диагностика требует привлечения трех типов данных:

1. Самооценочные анкеты с прямыми вопросами, на которые отвечают учащиеся (обработку производит педагог, психолог или сам студент).

2. Объективные тесты (собственно психологическая диагностика, осуществляемая психологом).

3. Экспертные оценки (осуществляются педагогами с помощью методов педагогической диагностики).

При выборе совокупности методов изучения индивидуальности мы в максимальной мере стремились учесть такие требования: 1) проводить изучение студентов комплексом разнообразных методик, которые позволили бы получить многоплановую информацию о всех сферах индивидуальности и личности, 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.

Особое место в мониторинге развития индивидуальности занимает педагогический консилиум (Ю.К. Бабанский).

Педагогический консилиум как метод эмпирического исследования носит общий характер, то есть может быть применен не только к изучению учебных возможностей, но и всех других характеристик, в том числе и индивидуальности. Вместе с этим педагогический консилиум носит и комплексный характер, поскольку предусматривает сбор информации, обобщение полученных результатов специалистами разного профиля - преподавателями, психологами, кураторами и др. Опираясь на опыт разработки и применения педагогического консилиума, мы составили свой вариант этого метода, предназначенный для сбора и переработки информации о развитии индивидуальности и личности студента.

Информация должна отражать состояние каждой сферы индивидуальности, ее сильные и слабые стороны.

Диагностика индивидуальности подразумевает обследование ее семи сфер.

Интеллектуальная сфера - коэффициент интеллекта, гибкость и нестереотипность мышления.

Мотивационная сфера

мотивация конфликта, мотивация достижения, иотивация избегания неудач, мотивация степени удовлетворенности основных потребностей, мотивация одобрения, ценностные ориентации, социально- психологические установки в мотивационно- потребностной сфере.

Эмоциональная сфера

Самооценка психических состояний, наличие депрессивных переживаний, самооценка, уровень тревожности, социальная фрустрированность.

Волевая сфера

отслеживается с помощью методик, диагностирующих мотивационную сферу .

Предметно- практическая сфера

- оценка коммуникативных и организаторских способностей, самооценка деловых и личностных качеств руководителя, способность к риску.

6. Сфера саморегуляции

оценка самоконтроля в общении, уровень субъективного контроля.

Экзистенциальная сфера

уровень субъективного ощущения одиночества

диагностируется также с помощью методик, направленных на выявление эмоциональной и мотивационной сфер.

Диагностика личности студента включает в себя:

Диагностику характерологических особенностей;

Профессиональные качества;

Межличностные отношения;

Поведенческая активность;

Адаптивность.

Таким образом, имея все данные, характеризующие развитие индивидуальности и профессионально значимых качеств личности студента, мы можем делать выводы о сильно и слабо развитых его сторонах, а значит проводить коррекционную работу.

Кроме вышеперечисленного, мониторинг обладает следующими возможностями:

- отслеживание динамики развития индивидуальности и личности;
- получение преподавателем представлений о каждом студенте;
- возможность научной дифференциации обучения;
- широкая возможность консультирования;
- создание тренинговых групп коррекции для студентов с отклонениями в развитии каких- либо сфер;
- выработка методов и приемов, необходимых для развития индивидуальности и личности;
- проведение обучающих семинаров для педагогов.

Последовательное введение мониторнга позволяет обеспечить реальное единство и взаимопроникновение двух основных аспектов практической психологии: психодиагностики и психокоррекции.

Э.В. Бондаренко,
психолог школы №30 г. Калининграда

Взаимодействие школьного психолога и педагога как условие становления открытого образовательного учреждения

В становлении и развитии открытой образовательной системы значительную роль играет взаимодействие всех членов педагогического коллектива. Особенно для развития индивидуальности школьников большую роль играет взаимодействие школьного практического психолога и учителей. Категория взаимодействия, определяемая как система взаимных связей субъектов, обусловливающих их взаимное влияние все более широко входит в круг терминов, употребляемых участниками образовательного процесса.

Проблема взаимодействия психолога с педагогическим коллективом начинает активно разрабатываться в науке. В психолого-педагогической литературе «взаимодействие» учителя и психолога находит отражение в работах Ю.К. Бабанского, В.К. Дьяченко, В.И. Загвязинского, С.Ю. Курганова, Х.И. Лийметса и др. Многими авторами (Н.С. Круглов, В.Э. Нахальян, Э.А. Радзиховский) подчеркивается, что психологическая и педагогическая коррекция предполагает наличие тесного контакта,

взаимопонимания между психологом и педагогом, наличие у них умения говорить на одном языке, согласованность их целей в подходе к ребенку. Все это ставит проблему взаимоотношения психолога с отдельным учителем и педагогическим коллективом, его вхождение в этот коллектив, завоевание в нем своего места, т.е. по сути дела обеспечения особого типа профессионального общения психолога.

Однако, приходится констатировать, что нередко взаимодействие в образовательном пространстве рассматривается преимущественно как «парное», т. е.: учитель – ученик, родитель – ребенок, психолог – учитель, психолог – ученик и т.д. Взаимодействие в свою очередь, представляет ценность в сфере образования при условии целостных, всесторонних связей членов образовательного процесса т.е. необходимо не «парное», а «множественное» взаимодействие, а именно: учитель – психолог - ребенок-родитель.

Поэтому целью нашей работы мы ставим выявление и научную обоснованность условий взаимодействий психолога и педагога в развитии индивидуальности школьников.

Для того чтобы определить сущность такого взаимодействия и условия его осуществления я обратилась к эмпирическому изучению данной проблемы в различные образовательные учреждения. Цель состояла в выяснении позиции педагогов по отношению к школьной психологической службе, характер отношений учителей к проблеме повышения психологической грамотности средствами школьной психологической службы.

Было проведено анкетирование учителей разных специальностей, работающих в школах города Калининграда. В анкетировании приняло участие 183 респондента. На вопрос: «Нужен ли школе психолог?» подавляющее большинство ответили «Да» (95,6%). Но вместе с тем за помощью к школьному психологу обращается только лишь пятая часть.

По результатам анкетирования среди педагогов показательным является не количество обращений к школьному психологу, а характер этих вопросов.

В большинстве случаев учителя приглашают психолога для работы с кем-то другим (учеником, родителем), но не с собой. Так, обращения к психологу за консультацией по работе с учащимися составили 50 % от

общего количества опрошенных. Это одна из наиболее частых просьб со стороны педагогов. Которая предполагает:

разрешение психологом конфликтных ситуаций с детьми,

оказание помощи в работе с «трудными» детьми,

решение их проблем; организации их досуга и т.д.

Приглашения на родительские собрания и консультации с родителями составляют 3% . Консультации по профессиональным проблемам (например, обращения за помощью в организации уроков) составляют 7% .

Обращает на себя внимание тот факт, что запросы, направленные на решение собственных проблем составляют лишь 10% от общего числа обращения учителей. При этом они связаны

- с состоянием здоровья;

- с взаимоотношениями с администрацией школы;

с организацией внеучебных мероприятий, учебного процесса, родительских собраний;

помощью в корректировке применяемых учителем частных методик обучения, путем вмешательства в них; и т.д.,

2% опрошенных вообще считают, что психолог помочь учителю практически ничем не может. В тоже время практически никто не просит помочь в развитии умения управлять своими эмоциональными состояниями, научить управлять эмоциональными состояниями детей, научить в целом создавать благоприятный психологический климат в коллективе.

Таким образом, 75% от общего числа обращений к психологу имеют со стороны учителя внешнюю направленность, а психолог рассматривается как помощник в работе с детьми. Да и то в ограниченных направлениях. Ориентация на решение собственных профессиональных трудностей наблюдается лишь в 25% случаев.

Как видим, среди многих педагогов бытует неправильное представление о роли психолога в образовательном процессе. Им представляется, что психолог, как по мановению волшебной палочки, в одночасье должен сделать из двоечника успевающего, превратить задиру и хулигана в тихого и послушного мальчика, повысить учебную мотивацию и т.д. Результаты анкетирования указывают на то, что учитель ждет, что психолог скажет ему нечто такое, что, например, облегчит его работу с так называемыми «трудными", а еще лучше – сам решит все проблемы. Но психологу без

взаимодействия с учителем не добиться успеха. Успех возможен лишь при согласованных действиях. Но такие действия требуют не только усилий от психолога, но и от педагога.

Для того чтобы образовательное учреждение стало открытым необходимо обеспечить взаимодействие определенным образом, т.е. чтобы не было односторонних связей и эти связи не отражали только отдельные аспекты деятельности. Поэтому требуется разработка условий организации такого взаимодействия. Сегодня мы можем сказать, что в качестве одного из условий может выступать концепция педагогики индивидуальности, которая позволит объединить усилия педагогов и школьных психологов вокруг решения двух проблем. Это 1) формирование и развитие индивидуальности школьника и 2) развитие индивидуальности самого педагога.

Как показывает практика, возможности учителя в выявлении особенностей психического развития школьника довольно ограничены, в связи с этим профессиональная деятельность психолога приобретает не обособленную роль, а роль помощника учителю в составлении системы общих, приоритетных профессиональных ценностей, предопределяющих цели их совместной деятельности.

В нашем решении проблемы взаимодействия психолога с педагогическим коллективом мы исходим не только из понимания индивидуальности как психического мира человека, но той позиции, что для эффективного развития индивидуальности школьников, учитель сам должен обладать достаточно развитой индивидуальностью. Это важно потому, что только педагог, понимающий и главное, осознающий значение развития сфер психики для эффективности обучения и воспитания, может подчинить свою педагогическую деятельность формированию индивидуальности школьника. Поэтому нам видится, что решение этой проблемы предполагает деятельность школьного психолога в двух направлениях. ***Первое направление*** - развитие индивидуальности педагога и прежде всего его экзистенциальной и саморегуляционной сфер. Значимость развития этих сфер подтверждают проведенные исследования Н.В. Клюевой, Л.В. Меньшиковой, которые показывают, что у учителей слабо развита педагогическая рефлексия, предполагающая умение рефлексивно относиться к своей деятельности, анализировать свои действия глазами других,

прогнозировать возможности для самореализации, развития себя как профессионала.

Второе направление - развитие индивидуальности школьника. Наше понимание психолого- педагогических условий развития индивидуальности школьников в учебном процессе состоит в управлении, формировании психических свойств и качеств школьника.. Формируя индивидуальность школьников, учитель использует на уроках различные педагогические средства, оказывающие воздействие на саморазвитие и развитие индивидуальности школьника, например, такие средства, как педагогическое наблюдение, индивидуализация обучения, создание педагогической поддержки ребенка в учебно-воспитательном процессе и др. Но для того чтобы они имели наибольшую эффективность воздействия необходимы два условия – это **саморазвитие педагога**, который бы понимал значимость этой проблемы для себя и своей профессиональной деятельности и **взаимосвязь** педагога с работой школьного психолога.

Школьный психолог осуществляет развитие индивидуальности школьников, пользуясь своими профессиональными направлениями деятельности: психодиагностическими методами, коррекционными, развивающими занятиями, индивидуальным консультированием, организацией «круглых столов» и дискуссий с учащимися.

Поэтому, в нашем исследовании взаимодействие психолога с педагогическим коллективом предполагает реализацию основных задач, направленных на развитие индивидуальности учителя:

формирование потребности в позитивных изменениях своей деятельности,

-формирование устойчивой мотивации к саморазвитию,

развитию экзистенциальной и саморегуляционной сфер, предполагающих главным образом умением управлять и удерживать свое физическое и психическое состояние на должном уровне;

формирование навыка анализа учебной ситуации,

совместного конструирования технологий педагогической деятельности.

При этом важными для учителей являются вопросы: как развивать индивидуальность школьника, что при этом нужно делать, какие цели ставить и др.

Взаимодействие школьного психолога с педагогическим коллективом позволяет выработать направления сотрудничества, предполагающую:

- совместную работу по выработке единого языка обсуждения проблем психического развития школьников (А.К. Маркова), поскольку, по данным исследований (И.В. Дубровина) иногда возникает такая модель отношений, где психолог позиционно чувствует себя «над педагогом».

предварительное обсуждение схем психологического анализа и самоанализа деятельности по вопросам форм и методов работы учителя с учащимися в развитии их индивидуальности;

посещение уроков с целью выявления способов развития сфер индивидуальности, применяемых учителем на урока;

совместная с учителем выработка рекомендаций по подготовке уроков, ориентированных на развитие индивидуальности учащихся;

проведение семинаров, педагогических советов, психолого-педагогических консилиумов (обсуждение динамики развития индивидуальности учащихся и эффективности применяемых методов обучения и воспитания, проблем, возникающих в ходе образовательного процесса), тренингов, направленных на развитие психологической культуры и профессионально значимых компонентов индивидуальности педагогов (педагогической рефлексии, экзистенциальной, саморегуляционной сфер индивидуальности).

Представленная проблема взаимодействия психолога и педагогического коллектива затрагивает аспекты, позволяющие сделать вывод: ни одна полноценная модель психологической службы в школе не может быть реализована без создания прочного взаимопонимания, разнообразных форм постоянного взаимодействия психолога с педагогами и школьной администрацией, без становления школы как открытой образовательной системы.

Проблемы непрерывного образования и переквалификации в свете педагогики индивидуальности

Е.З. Мондраева,
Калининградский государственный
технический университет

Подготовка специалистов – управленцев

на основе вероятностных педагогических задач

Эффективность выполнения молодым специалистом своих профессиональных обязанностей напрямую зависит от целого комплекса факторов, прежде всего от качества образования, деловых качеств и склонности к выполняемым функциям. Важную роль здесь играет также косвенные факторы - высокие темпы развития информатики и связанное с этим нарастание потока информации, возросшая динамика производственной и социальной жизни (развитие и смена технологий в промышленности, структурные изменения в экономике, миграция населения, трансформация социально-культурного контекста). Следствием этого является быстрое устаревание приобретенных профессиональных и общекультурных знаний, утрата ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается невостребованным или неподготовленным к требованиям, которые предъявляют ему работодатель и социальное окружение. В современных условиях специалист обязан во все большей мере работать самостоятельно – получать необходимую информацию, обретать новые навыки, проявлять готовность к бесконфликтной и конструктивной работе в составе или во главе коллектива (включая взаимодействие с представителями иных профессий или направлений деятельности).

Чаще всего в педагогической литературе применяется термин «стандарты образования», само понятие стандарт абстрагируется от особенностей личности, предлагает преподавателю применять одинаковый (не индивидуальный) подход к студентам. По мнению Л.С. Выготского,

способность личности самостоятельно решать те или иные задачи является показателем того, что знания усвоены, а умения сформированы. Однако только творчески развитая личность, подготовленная высшим учебным заведением не только накапливать знания, но и уметь воспользоваться ими в нестандартной, непривычной ситуации, способна выжить в постоянно меняющемся мире, добиться успеха и преуспеть в своей профессиональной деятельности.

Целью вузовского обучения является подготовка специалиста способного применять полученные знания и умения на практике. Н.Ф. Талызина указывает на то, что заранее запланированная деятельность, в которую войдут специалисты, способствует усвоению любых знаний и обеспечивает достижение целей. Таким образом, проанализированный опыт указывает на то, что для развития личности управленца, для достижения поставленной цели - выпуск всесторонне развитого специалиста, необходимо применять прогностический подход в обучении и воспитании, что должно быть неразрывно, и применение активных методов обучения способствует этому.

Применение активных методов обучения должно способствовать подготовки будущего специалиста, обладающего определенными качествами. Основными типами ценностных предпосылок могут быть организационные, призванные решать основные цели организации и индивидуальные ценности самого управленца, которые оказывают влияние на качество принимаемого решения и зависят от того, насколько ценностные предпосылки деятельности отдельного управленца вписываются в систему ценностей организации в целом, насколько они взаимодействуют (Г. Саймон, Д. Смитбург, А.В. Томпсон) (13).Э Уайт Бакк представляет список личностных целей управленцев: уважение коллег; творческое удовлетворение; большая самостоятельность в распоряжении своими делами; включенность в дела организации; полная реализация своих способностей; желание испытывать согласие со своим с внутренним миром и иметь гармоничные отношения с внешним миром(13). Следовательно, изучение индивидуальности представляет собой не только научный интерес, но и практическое значение, связанное с активной профессиональной деятельностью управленца. К.А. Абульханова-Славская(16) исследовала деятельность через личность, рассматривая ее потребности и другие

личностные характеристики, подчеркивая, что деятельность и ее особенности не могут быть определены иначе, как через субъекта этой деятельности. Стиль управленческой деятельности руководителя отражает индивидуальный почерк в реализации своих функций. В.С. Мерлин, Е.А. Климов разработали теоретико-методологические основы индивидуального стиля деятельности(20). Принципиальное положение состоит в том, что человек в такой деятельности выступает ее самобытным субъектом. Его стиль представляет собой неповторимый, самобытный способ реализации творческого потенциала в определенном виде деятельности. Характер такого способа определяют, прежде всего, качественные параметры конкретного человека, которые соотносятся с реальностью (К.А. Абульханова).

В современной экономике признаны многие теории, определяющие стиль руководства. В нашей стране наиболее распространена типология лидерства Курта Левина, который считал, что стиль может быть авторитарный, демократический или либеральный.

По теории О.С. Гребенюк и Т. Гребенюк может быть восемь типов индивидуальности, учитывая разнообразные сочетания качеств. Рассматривая индивидуальность будущего специалиста с точки зрения экзистенциализма, ученые выделяют *три грани*. Первая грань-это *креативность* которая может проявляться в свободе и самостоятельности личности. Противоположным проявлением креативности может быть зависимость и зависть. Вторую грань ученые определяют как *позиция*. Она выражается в том или ином принятие мнения других, проявлении определенного отношения к другим. Это можно определить как положительную позицию. Отрицательной стороной позиции является неприятие и отрицательное отношение к окружающим. Третью грань исследователи характеризуют как *деятельность*. Деятельность может быть направлена на развитие и, иметь положительные результаты, как для личности, так и для общества в целом. Деятельность же может иметь и характер принуждения, что не может положительно влиять на развитие и, следовательно, приведет к отрицательным результатам. Если построить график, то результатом пересечений могут быть 8 позиций - от авторитарной личности до либеральной. И это будет в прямой зависимости от сочетаний различных качеств и проявлений субъекта.

Отмечено, что осознание человеком своей готовности к профессиональной деятельности психологи определяют как психическое состояние, включающее понимание целей, оценку имеющихся условий и ситуаций, определение наиболее вероятных способов действия, прогнозирование своих мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил в достижении цели. Современная психология изучает личность, ведущую активный, сознательный, творческий вид деятельности (какой в нашем случае является управленец), «в его специфических качествах свободной, неповторимой личности, творящей мир и себя в этом мире» (В.А. Татенко). Психическая деятельность зависит от самого человека и является выражением собственного отношения к жизни и к окружающему. Известно, что все это зависит от развития субъекта, его характера, вида его деятельности, отражает его субъективное восприятие мира.

Отмечено, что успешная профессиональная деятельность управленца, зависит, прежде всего, от определенного набора личностных или индивидуально психологических особенностей.

Личностные качества, необходимые для успешной работы управленца можно усовершенствовать. Определенные навыки можно развить в процессе обучения и, благодаря этому, воспитать успешного управленца. Выделение определенных условий для формирования профессионально важных качеств будущих управленцев, выявление закономерности их формирования выступает как серьезное теоретическое обоснование принципа индивидуального подхода к обучению.

Современными исследователями (Д.А. Белухин, О.С. Гребенюк, А.А. Кирсанов, Ю.М. Орлов, В.Д. Шадриков) выделены различные сферы индивидуальности: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая и др. Предмет педагогики требует системного их рассмотрения как цели формирования профессионально важных качеств управленцев у студентов. Поэтому мы связываем развитие индивидуальности, а именно профессионально важных качеств личности, с формированием основного компонента учебной деятельности – учебной задачи. Чтобы добиваться позитивных результатов при формировании профессионально важных качеств личности, педагог, как мы считаем, должен использовать в своей работе метод вероятностно-педагогических задач. Для этого необходимо

учитывать номенклатуру задач. Впервые номенклатура вероятностных педагогических задач обозначена О.С. Гребенюком. На основе анализа мотивационного обеспечения процесса обучения О.С. Гребенюк выявил семь вероятностных педагогических задач, повторяющихся с разной степенью вероятности. При формировании учебной деятельности процесс образования строится в соответствии с определенной учебной задачей (например, проанализировать возникшую ситуацию). Известно, что если сам преподаватель готов к решению, то и обучающийся сможет ее решить, в этом и состоит суть вероятностных педагогических задач.

В своих работах Н.Ф. Талызина отмечает, что цели обучения являются основным вопросом при подготовке специалиста, но до недавнего времени они были определены в достаточно общей форме: дать прочные знания, научить творчески применять их на практике и т.д. «Такое задание целей обучения не может быть признано конструктивным». Н.Ф. Талызина предлагает представить цели в виде «системы задач, для решения которых готовиться обучаемый». Такая система имеет ряд преимуществ, т.к. человек приобретает знания для того, чтобы использовать их при решении определенных задач. Следовательно, такой подход дает возможность выделить знания и умения, необходимые для решения этих задач.

Реальные жизненные задачи, которые будет решать молодой специалист, определяют конкретную систему умений, которые необходимо включить в содержание целей образования. Поэтому разработка обоснованных целей образования невозможна без выделения основной системы задач, с которыми встретиться будущий специалист. Н.Ф. Талызина подчеркивает, что описание цели образования (модель специалиста) означает представление или системы типовых задач, или системы адекватных им умений (видов деятельности). Так же важным вопросом является структура (строение) модели специалиста.

Логичный переход от учения к труду – это основной вопрос, рассматриваемый А.А. Вербицким. Ученый отмечает, что преподаватель не должен исходить из частного фрагмента содержания, а должен рассматривать обучение будущего специалиста исходя из целостной модели будущей профессиональной деятельности и целостной педагогической модели ее подготовки. Ранее считалось, что содержание подготовки специалиста-это знания, умения, навыки. Затем в содержание образования

были введены новые компоненты: опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (И.Я. Лернер). Было отмечено, что содержание образования имеет двойственную природу. С одной стороны - социальный опыт, отраженный в учебниках, с другой – деятельность обучающегося, организованная с помощью деятельности преподавателя. Следуя принципу единства содержательной и процессуальной сторон обучения, нужно учитывать не только обучение само по себе, но и способы передачи и усвоения содержания. Учебный предмет и деятельность должны проектироваться с учетом усвоения его системного содержания. «Учебный предмет должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет деятельности студента. Автор подчеркивает, что система профессиональных задач ориентирует содержание учебных предметов, делает их средством преобразования действительности и, сохраняя фундаментальность, делает науку основой профессионализма. Из этого следует, что система задач, диктуемых требованиями профессии, ориентирует содержание учебного предмета, концентрирует знания и умения, делает науку основой профессионализма. Главной составляющей профессионализма является воспитание индивидуальности профессионала.

В.Г. Горчакова в своем исследовании отмечает, что Высшая школа должна обеспечить наличие академических свобод и учебных альтернатив, для максимального самопроявления. Должно присутствовать совершенствование системы учебно-воспитательного процесса и межличностных отношений, умелое регулирование психологическим климатом в обеспечении психологического комфорта членам учебного коллектива. Все это создает условия для удовлетворения актуальных потребностей, что придает будущим специалистам ощущение полноты сил и служит импульсом к развитию и поиску новых сфер самореализации.

Творчески развитая личность, с ярко выраженной творческой индивидуальностью, является основой профессионального коллектива, считает Н.Ф. Вишнякова. Автор отмечает наличие противоречия между массовым характером передачей теоретических знаний и необходимостью применения полученных знаний в непредвиденных жизненных обстоятельствах. Работая с будущими специалистами, следует помнить, что результатом обучения должна быть личность созидающая, а не только

знающая. Если профессиональный коллектив, основой которого являются творчески развитые личности, работает на основе сотворчества, результатом будет продуктивно - преобразующая деятельность.

Мы рассмотрели требования, предъявляемые управленцу, требования современной ситуации к молодому специалисту и исследование условий формирования профессионально значимых качеств в высшей школе, что дает нам возможность сделать вывод о том, что формирование профессионально важных качеств будущего специалиста эффективно на основе решения вероятностных педагогических задач.

«Научное предвидение, предвосхищение будущего – это опережающее отражение действительности. Это – познавательная деятельность, направленная на определение, описание тех или иных явлений педагогической системы, психических состояний учащихся и учителей, которые отсутствуют или неизвестны в настоящее время, но могут возникнуть или быть изучены и открыты в будущем». Познавательная же активность студентов должна быть направлена на приобретение знаний, необходимых для их дальнейшей, профессиональной деятельности. Реальные жизненные задачи, - как отмечает Н.Ф. Талызина, - которые призван решать будущий специалист, и определяют конкретную систему умений, подлежащих включению в содержание целей образования, каждое умение предполагает задачу, которая решается с помощью этого умения.

Ученые отмечают, что вероятностный подход, применяемый при построении учебно-педагогических ситуаций, имеет наиболее эффективный результат при решении жизненных задач, которые призван решать будущий специалист. Методологической основой при выделении педагогических задач как вероятностных являются труды отечественных ученых О.С. Гребенюк, Б.Ф. Ломова, Н.Ф. Талызиной. Вероятностный подход позволяет прогнозировать предполагаемые результаты деятельности с учетом разнообразия факторов, влияющих на деятельность. Его сущность в осознании и изучении меры статичности педагогических явлений в определении вероятности возникновения тех или иных ситуаций. Методологическая функция вероятностного подхода заключается в том, что он ориентирует исследователя на выявление вероятностно-педагогических явлений, их анализ, составление на его основе номенклатуры вероятностных

задач, разработку средств и условий их эффективного решения. Применение вероятностного подхода в педагогике связано с исследованием таких проблем, как вероятность возникновения тех или иных педагогических ситуаций, прогнозирование педагогической деятельности (Гершунский, Загвязенский), проектировочная деятельность учителя (Сухарев, Кузьмина) определение целей и задач педагогической и учебной деятельности (Гребенюк, Спирин) и др.

Как известно, повышение эффективности обучения студентов прямо зависит от умелого подбора и использования разнообразных, наиболее адекватных тематике и ситуации методов обучения, а также от активизации всего учебного процесса. В.П. Пугачев отмечает, что выбор методов обучения обусловлен, прежде всего, содержанием обучения, которые применительно к управленческим дисциплинам отличаются тем, что предполагают не только приобретение знаний, но и формирование умений и навыков, необходимых в практической работе.

Инновационные процессы в системе образования – это ответ на социальные требования. Дж. Боткин охарактеризовал инновационное обучение как обучение, направленное на развитие способностей к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях. Учение не должно противостоять творчеству, не должно быть подготовкой к нему, а должно включать его в себя.

Творчество студента будет ярко проявляться при применении такого метода как ситуация. Гребенюк Т.Б. выдвигает положение о совместном развитии экзистенциальной, регулятивной, эмоциональной сфер в единстве с другими сферами, что является важным при формировании профессионально важных компонентов. Целью профессиональной подготовки, считает ученый, является формирование не только профессиональных знаний и умений, но и развитие профессионально значимых свойств и качеств психики студентов. Профессиональная подготовка должна основываться на принципах развития сфер индивидуальности, а технология подготовки должна учитывать эти цели.

В концепции формирования учебной деятельности студентов выделяется понятие учебной ситуации. В ней формируются высшие уровни самоорганизации личности. Экспериментальное изучение ситуаций позволило ученым сделать выводы о том, что основой ситуации является ее

коммуникативная природа; ситуация демократизирует отношения, способствует индивидуальной саморегуляции учения. Гребенюк Т.Б. подчеркивает, что «совместная деятельность фактически преобразует структуры индивидуальных деятельностей, однако, не за счет устранения или исключения каких-то отдельных компонентов последней, а, наоборот, за счет их взаимного дополнения и качественного обогащения в условиях совместной деятельности». Таким образом, ситуация создает благоприятные условия для решения вероятностных задач в процессе обучения и образования.

Ситуации подразделяются на запланированные, непредсказуемые, спокойные и конфликтные, постоянные и эпизодические. На основе активизации учебного процесса выделяют фронтальные, коллективные, групповые и дидактические коммуникативные ситуации (В.А. Сластенин, Н. Г. Руденко). Различные виды ситуаций предполагают решение различных педагогических задач, которые стоят перед преподавателем.

Отмечено, что в ситуациях отражаются разные типы взаимодействия человека с различными сторонами окружающей действительности. В одних из них выражаются объективно-субъективные отношения, т.е. отношения человека к предметному миру, в других – субъектно-субъектные отношения, или отношения между людьми. Первые ситуации условно принято называть предметными ситуациями, вторые – социальными. Учебно-педагогические ситуации относятся к социальным. Учебно–педагогическая ситуация как отражающая субъектно-субъектное взаимодействие отличается от других социальных ситуаций тем, что одна и та же ситуация по отношению к преподавателю выступает как педагогическая, а по отношению к учащимся – как учебная. При учебной ситуации педагог выступает для учащихся элементом обстоятельств, при рассмотрении той же ситуации как педагогической учащийся становится элементом внешних обстоятельств для учителя. Таким образом, учебно- педагогическая ситуация как совокупность условий и обстоятельств, в которую активно включены педагог и учащийся как субъекты педагогической и учебной деятельности является основой взаимосвязанной системы обучения.

Как отмечает Гребенюк Т.Б., исследователи выделяют признаки, характеризующие педагогическую ситуацию: наличие цели, внутреннего противоречия между целью и возможностью ее достижения и процесс

достижения цели (решение педагогической ситуации). Как показывает анализ научных взглядов на сущность учебной и педагогической ситуации, данное явление становится предметом пристального внимания и исследования в связи с большими резервами психологического влияния на участников ситуации, позволяет оказывать определенное воздействие на сферы индивидуальности студента и управлять их развитием. Обращение к ситуации как к педагогическому средству обеспечивает гуманистическую направленность обучения. Ситуация дает возможность студентам оценить и проанализировать свои действия в имитируемой ими профессиональной деятельности, это играет определенную роль в развитии экзистенциальной сферы. Осознание учащимися своих реальных возможностей способствует развитию самосознания, самооценки, стремлению к самоактуализации. Т.Б. Гребенюк подчеркивает, что особенность специальной педагогической ситуаций – это направленность их на проявление сфер индивидуальности и личности, что является неотъемлемым в процессе становления будущего профессионала. Ученый делает вывод, что позиционно-ситуативный подход к формированию индивидуальности будущего специалиста усиливает « психологическую основу процесса профессиональной подготовки, что выражается в активизации всех психических процессов, присущих человеку, а не только познавательных, как это имело место в традиционном процессе обучения».

С.П. Клячин,
Калининградский государственный университет

Проблема обучения взрослых в андрагогике

Студенчество по хронологическим показателям возраста находится в пограничном состоянии взрослеющей юности как юности, переходящей во взрослость. Критический взгляд на применении педагогики к взрослым имеет андрагогика, определяемая автором первого учебного пособия в нашей

стране С.И. Змеевым для специальности 031400 - Андрагогика как «наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающих по организации процесса обучения» (40, с. 133). Определяя возрастные рамки взрослого периода с 16-18-21-23 лет по разным исследовательским данным, С.И. Змеев основополагающими характеристиками представляет социально-психологические факторы. Поэтому тому, с кем имеет дело, педагогика, дано в терминологическом словаре-справочнике учебного пособия «Основы андрагогики» следующее определение: «невзрослый обучающийся /обучаемый - лицо, характеризующееся: а/ несформированностью основных физиологических, социальных, психологических черт /свойств/; б/ невысоким уровнем самосознания; в/ несамостоятельным экономическим, юридическим, социальным, психологическим положением; г/ отсутствием или незначительным объемом жизненного опыта; д/ отсутствием реальной жизненной проблемы, для решения которой необходимо обучаться»(40, с. 142).

На базе работ 1970-х годов выдающегося американского андрагога Малколма Шеппарда Ноулза, Р.М. Смита и др., обосновывающих отличие педагогической и андрагогической моделей обучения, концентрированно отражен характер социально-психологической установки, деятельность и роль невзрослого обучаемого. Так, самосознание обучаемого носит характер зависимости, подчиненности и несамостоятельности с соответствующей деятельностью и ролью: «пассивная роль; деятельность по воспитанию /рецептивная», «отсутствие или незначительный объем» опыта, где «малая ценность опыта обучаемого; деятельность по подражанию обучению». Мотивация как готовность к обучению и цель обучения у обучаемых: «определяются внешними факторами /физиологическим развитием, социальным принуждением/, малая мотивация. Незначительная роль обучаемого в формировании мотивации и определении цели обучения; деятельность по восприятию определенных извне целей и мотивов обучения». Использование получаемых ЗУНКов /знаний, умений навыков, качеств/ откладывается до неизвестных условий и сроков у невзрослого, отсюда: «заучивание ЗУНКов без связи с практической деятельностью. Пассивное участие на этапах диагностики и реализации процесса обучения» (40, с. 130). По данным представлениям андрагога, в *педагогической модели*

обучаемый полностью зависит от преподавателя, который и определяет: что и как должно быть изучено и как это изучено. То есть цели, содержание и результаты обучения. Однако к 16-23 годам обучающийся, пройдя педагогическую систему, становится взрослым как лицом, обладающим и психофизиологической и социально-нравственной зрелостью, экономически независимым, с опытом и самосознанием. Несмотря на то, что в педагогическом процессе он был зависимым. Вероятно, сыграло свою роль, отмеченное С.И. Змеевым как важное, что «взрослость» связывается не с возрастом, а с социально-психологическими факторами...» (40, с.83). Поэтому, по мнению М.Ш. Ноулза, является некорректным применение педагогической модели для обучающихся старше 18 лет. Использование андрагогической модели обуславливается и пятью основополагающими факторами (особенностями, характеристиками) отличающими от невзрослых обучаемых взрослого обучающегося: осознание себя личностью самостоятельной и самоуправляемой; запас жизненного опыта; мотивации обучения определяется стремлением решить свои проблемы, от конкретных целей; желает безотлагательно реализовать полученные ЗУНКи; учебная деятельность в значительной степени зависит от пространственно-временных, бытовых и социально-профессиональных условий. Шансы андрагогики на ведущую роль в образовании XX! века велики из данных, что способность к обучению взрослых людей от 20 до 60 лет существенно не меняется. Однако категоричный подзаголовок «Андрагогика против педагогики» первый своей фундаментальной андрагогической книги был спустя 10 лет изменен основоположником этой науки М.Ш. Ноулзом при переиздании в 1980 г. так: «От педагогики к андрагогике». Этим наукам там представлены разные периоды на протяжении человеческой жизни. Но обучающему следует гибко применять педагогические и андрагогические принципы /модели/ для эффективности обучения. Следовательно, имеем для учебно-воспитательного развития в вузе основные андрагогические положения: студенчество - граница юности, молодости и взрослости; педагогике противопоставляет себя андрагогика; невзрослые обучаемые противопоставлены взрослым обучающимся и даны пять их формальных различий; педагогически недостаточно добыто богатство содержательных характеристик человека. Поэтому, по мнению ведущих андрагогогов в сфере образовательных услуг андрагогика представляет взрослому, обучающемуся

необходимые условия для реализации его жизненных целей в силу его особенности и опыта, с учетом окружающих обстоятельств. Создает андрагогические условия для реализации образовательных услуг конкретному человеку в его самоактуализации. Разрабатывая, как преподаватель, внешние андрагогические условия учебной деятельности, необходимо было помнить об условности термина «внешнее», так как вся внешняя учебная деятельность есть постольку деятельность, поскольку является психологическими, психофизиологическими состояниями и процессами самого студента. И не отражена, преломлена и преобразована его внутренними условиями, но создается ими. Иначе не имело смысла говорить об учебной деятельности, тем более по усвоению знаний, познавательной, если при прогнозировании и планировании ее содержания не учтены побудительные движущие силы психической внутренней деятельности студента, их потребностно-мотивационная ориентация, согласующаяся с разворачиваемым содержанием учебного предмета. Студент стал более автономен.

Какие же андрагогические условия, найденные молодой наукой, педагогика может использовать в вузе для взрослеющих обучающихся? Исходя из первой характеристики взрослого обучающегося, отличающей от невзрослого обучаемого, что и является условием применения андрагогических принципов обучения, это все большее осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью. Следовательно, первая образовательная услуга взрослеющему человеку - создать андрагогические условия для формирования мотивации самопознания для реализации возможности осознать себя самоуправляемой взрослой личностью, так как без познания нет управления. Не будем механически повторять выводы, революционно отбрасывая, как предлагает молодая андрагогика, наследство взрослой педагогики, прошедшее проверку временем. Соединим инновации и опыт в вузовском процессе переходного периода обучающихся из юности во взрослость как возрастающей индивидуализации, прагматически необходимой для компьютерных технологий. Структуры человека, на которые опирается испытанная вузовская педагогика в обучении и воспитании: индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность как наиболее отражающая конкретного человека. Индивидуальность, для того чтобы быть независимой, конкретной должна быть замкнутой системой,

а для выражения себя - открытой системой. Такое противоречие решается относительным контролем выхода во внешний, материальный мир и открытостью во внутренний, психический, идеальный мир, где хранится опыт индивида - субъекта – личности. Особенно важно, и в этом – потенциальная способность индивидуальности – творить, так как вследствие особых свойств психического пространства и времени с опытом можно экспериментировать, по-своему организовать, управлять, следовательно, творчески преобразовывать. Этим индивидуальность создает истинную компетентность человека, который из интериоризованных элементов, подструктур опыта через открытые системы индивид - личность - субъект, реализует в творческом акте экстериоризации компетентность. Конкретизация индивидуальности - творческий акт как экстериоризация индивидуальной меры компетентности. Для саморегуляции взрослеющего человека необходима, наряду с открытостью, независимая обособленность как закрытость, замкнутость всей системы за счет укрепления внутренней связности. Поэтому, анализируя человека как общую систему, можно видеть открытость вовне в виде трех разноплановых открытых систем: человека как индивида, субъекта, личности и, сочетающуюся замкнутость вовне с открытостью вовнутрь, во внутренний мир, в глубину личности и субъекта, систему человека как индивидуальности. Через осознаваемые процессы, состояния, образования и свойства, сознание, будучи субъективным отражением объективной действительности через открытые системы индивида, субъекта и личности, одновременно является самосознанием внутреннего мира в относительно закрытой целостной системе человека – индивидуальности. Поэтому, для относительно замкнутой системы индивидуальности движущим системообразующим фактором тенденций мотивации, является не завершающая цель, которая является внешней для индивидуальности (внешней как находящейся в материальном мире), а потребность с её осознанием через мотив. А.Г Маслоу полагал, что осознанность потребностей зависит от удовлетворенности ниже лежащих, а чем выше подняться в этой иерархии, тем большую индивидуальность и психическое здоровье человек получит. Истинно человеческая мотивация имеет социальную природу и наиболее выражается в «доминанте на лицо другого». Всматриваясь в другого, индивид видит в нем не собственный двойник, а неповторимую личность - единственную во вселенной, можно

обобщить суть учения о доминанте как понятия, выражающем категорию мотива. Разработка такой доминанты Ухтомский считал важнейшей задачей воспитания и самовоспитания (131). Мотив является, по нашим представлениям, гипотетическим конструктом осознания возможной траектории удовлетворения нужды (потребности) данными средствами и методами как соотношением средств в возможных условиях с получением идеального результата - цели. Актуализация цели в конкретных условиях с конкретными средствами и методами дает результат, как мера конкретизации цели. Для её достижения накладываются ограничения на степени свободы компонентов, возможной свободы в данных условиях при данных средствах и методах. Остается оптимальное как присущее данному человеку - человек индивидуализируется.

Практический андрагогический подход в формировании мотивации познания индивидуальности в нашем исследовании осуществлялся на известном психологам факте, что если в эмоциональных и мотивационных структурах структура самого субъекта скрыта, то в когнитивных открыта. И то, что сначала ощущается как знаемый мотив, например самопознание, перерастает затем, в когнитивном смысле, в познание индивидуальности через реально действующий мотив путем выработки адекватных способов и средств для его выражения. Значимо, что овладеть ими необходимо до определенной степени автоматизации и свернутости, так как, лишь навык освобождает субъекта деятельности от активного контроля за исполнением. Поэтому дает возможность перенесения ориентировки на более широкое поле деятельности. Например, к индивидуальности как высшей ступени развития человека. Для предоставления образовательных услуг взрослому, зрелому человеку основным является нацеленность на высший, глубинный, основной уровень человечности - индивидуальность с естественной тенденцией мотивации: потребность – мотив - цель. В конечном счете достижением гуманизма в образовании на сегодняшний момент станет педагогика индивидуальности с ведущим принципом мотивации, диалектически соединяющая интеграцию и дифференциацию, внешнее и внутреннее, открытость и замкнутость в развитии человека на его диалектически противоречивом пути социализации к высшему уровню индивидуальной экзистенциальной сферы - духовности. Полагаем, что активизация потребностей как внешней необходимости через создание

условий есть воспитание. Воспитание посредством создания андрагогических условий в вузе для формирования индивидуальности как целого, есть развитие. Комбинации во внутреннем мире, в психическом, идеальном пространстве и времени, допускающих обратимость времени и совмещенность, наложение любых пространств, есть основа творчества. Экстериоризация этих комбинаций происходит через открытые системы индивида, личности и субъекта деятельности, реализуя компетентность.

Реализация этого, как было сказано, опирается на психопедагогическую подготовку с исходной формой - курсом «Психология и педагогика». Роль психопедагогической подготовки возрастает, ввиду исторически прогрессирующего отрыва образования от человеческой индивидуальности. Большую часть исторической биографии образования человечества занимала естественная форма передачи знаний, учений, навыков: - в условиях совместной деятельности; - через взаимозависимое интенсивное общение; - при решении проблемных ситуаций самой жизни.

Сравнительно недавно, из-за большого количества информации и ее специализации, из-за соответствующего разделения труда и дифференциации профессий появилась дидактическая форма передачи знаний, умений и навыков, которая осуществлялась: - в условиях специфической учебной деятельности, как деятельности по освоению дидактических моделей мира, профессии, специалиста; - через ролевое общение, где обучающий (преподаватель) осуществлял свою профессиональную деятельность по преобразованию жизни, а обучаемый (студент) готовился к своей профессиональной деятельности через освоение дидактических моделей деятельности; - решались искусственные, дидактические, игровые, в лучшем случае проблемные ситуации, имитирующие жизнь.

Ныне дидактические модели действительности, в форме знаний, быстро устаревают (в среднем, наполовину за 5-7 лет). Их отсталость оперативно раскрывают средства массовых коммуникаций, международные компьютерные сети, быстро информируя о новых значениях, занятиях и направлениях. Разрушается мотивация взрослеющих студентов к усвоению «устаревших знаний». Задача эффективности обучения и воспитания, образования и социализации необходимая для развития «меняющегося человека в меняющемся мире», соответствующая его тенденциям и потенциям, когда за стремительными изменениями окружающего мира с

соответствующим отражением в психике человека, имеющей свои внутренние законы развития, не успевают даже психологические теории, становится особенно сложной для педагогов.

Каковы критерии отбора психологических знаний в педагогических целях для практической деятельности в школе и подготовки будущих специалистов-преподавателей в вузе, как не утратить объект педагогики (педагогический факт, явление), не подменить объектом психологии (психикой человека, собственно психическими новообразованиями) в такой нелегкой для педагогического воздействия области социализации посредством индивидуализации, как формирование мотивации познания индивидуальности? Можно основываться на классическом решении подобного вопроса К.Д. Ушинским, говорящем о переносе в педагогику содержаний психологических теорий и подчеркивающим односторонность каждой из них, что «все эти теории страдают теоретической самонадеянностью, объясняя то, что еще нет возможности объяснить... если нам приходится не разрабатывать науку, а иметь дело с действительными предметами действительного мира, то часто мы бываем, вынуждены поступаться своими теориями требованиями действительности, в уровень которой не выросла еще ни одна психологическая система» (132, с.27). Современные примеры показывают, что изрядное количество прикладных психотехнологий на основе теорий, восточных психотехник на религиозной основе, применяющихся во множество групп общения, семинарах-тренингах, школах по воздействию на человека, создают сами о себе впечатление, что там минимум педагогического воздействия. Так для студентов специальностей типа «человек-человек» объясняется, что в этих профессиях воздействие часто напоминает процедуру психологического консультирования, так как осуществляется в виде направленного интервью. Но отмечается, что интервью - вопросы и замечания учителя по поводу действий школьника зачастую носят характер, превышающий меру его профессионального присутствия в жизни школьника, нарушая распределение ответственности за учебную деятельность. Таким вотчинным представлениям о роли педагога противостоит педагогика индивидуальности, творчески интегрирующая психопедагогические достижения. Открывающая человеческое в человеке, инновационная педагогика индивидуальности нацелена на реализацию гуманистического подхода в системе «обучающий

(преподаватель, учитель) – цели – содержание – формы - методы средства – условия –- результаты - сферы индивидуальности – обучающийся (студент, школьник) – обратная связь от индивидуальности обучающегося к индивидуальности обучаемого». Поэтому, вузовскому преподавателю необходимо использовать в учебно-воспитательном процессе преимущества удлинившегося периода взросления обучающихся, частности, большую длительность мотивации самопознания как организующего фактора самосознания, отображающего и системообразующего внутренний мир, чтобы на этой основе проектировать и создавать для студентов условия взросления. Механизм реализации этого был подсказан нашему педагогическому исследованию вышеуказанной концептуальной мыслью С.Л. Рубинштейна. Возникла рабочая гипотеза об опоре на *потребность самопознания*, как ведущую в студенческом периоде взросления, который, по представлениям андрагогики, является возрастающей индивидуализацией, для формирования у будущих специалистов-преподавателей мотивации познания индивидуальности не только своей (собственно самопознание), но и других людей. С*оздания андрагогических условий для формирования мотивации познания индивидуальности*, что способствует не только освоению будущим специалистом-преподавателем теоретических психолого-педагогических профессиональных знаний, но и дает возможность научно-практического исследования с творческой возможностью открытия, так как индивидуальность конкретного человека далеко не исследована. В обычном вузе, где обучение происходит как раз на схемах и моделях, это поможет раскрытию творческих исследовательских способностей исследователя и потенциалов исследуемого, будет способствовать адекватному отношению к конкретному человеку, что отразится как на вузовском учебно-воспитательном процессе, так и на школьной педагогической практике будущих специалистов-преподавателей. Основная трудность построения такой системы преподавательской работы по созданию педагогических условий для реализации потребности самопознания студента в том, что имеющееся в учебно-научной литературе теоретическое знание нельзя непосредственно использовать для конкретного самопознания, а необходимо трансформировать. Выход, для целей нашего исследования, виделся, во-первых, в использовании андрагогики – педагогики взрослых, для создания при этом андрагогических условий студенту, поскольку взросление есть

возрастающая индивидуализация. Во вторых, в осуществлении идеи С.Л. Рубинштейна о том, что индивидуальность не теряется, а реализуется в процессе общения и понимания индивидуальности другого человека. Необходимо было создать андрагогические условия для того, чтобы взаимообразно направить, друг на друга векторы потребности к самопознанию каждого отдельного студента так, чтобы при деятельности в диадах (триадах) мотивировалось познание не только собственной индивидуальности, но и индивидуальности другого студента.

Ранее, посредством разработанной педагогической модели была выявлена онтологическая последовательность семи сфер индивидуальности, аналогично онтогенетической иерархичности потребностей в развитии человека, осуществляющегося по принципу фазного, спиралеобразно взаимодействующего чередования мотивационных и операционно-познавательных периодов в онтогенезе, потому что мотивация как побуждение пронизывает отражение человеком явлений. Добавочное объяснение системным подходом подтверждало, что саморазвитие системы осуществляется через две основные функции: преобразования и оценки (исполнительную и побудительную). Функция преобразования выполняет операционную задачу совмещения познанных многочисленных отличий в системе, ее регулирование. Ценностная функция мотивационной оценки выполняет задачу совмещения самих фактов существования системы по ходу её динамики. Через мотивацию как условную форму осуществляется оценивание того будущего вида, в котором будет находиться бытие системы, раскрывается её динамичное существование при определенных условиях, возможности развития системы. Поэтому в разработанной модели формирования у обучающегося мотивации познания индивидуальности на четырех иерархических уровнях педагогической модели должны последовательно и координированно осуществляться две важнейшие функции: исполнительно-преобразовательная (операционно-познавательная) и побудительно-оценочная (мотивационная). Притом саму сущность развития индивидуальности как раздвоения единого на две основных противоположности определяют две движущие силы существования – потенции и тенденции, которые и отображаются операционно-познавательной и мотивационной функциями модели. В конечном счете, проект педагогической многоуровневой рабочей модели для формирования

мотивации познания индивидуальности студентом в андрагогических условиях, авторски разработанный посредством интеграции концепций О.С. Гребенюка – А.Г. Маслоу – Д.Б. Эльконина, отражал *четырехуровневый блок: семь сфер индивидуальности - семь потребностей - две функции*. Системной основой совмещения была последовательность их естественного формирования в онтогенезе. Подчеркивалось, что мотивация познания индивидуальности формируется рефлексией как этапом познания, чаще использующей движущую силу потребности, доминирующей на данном жизненном этапе. Система андрагогических условий реализации педагогической многоуровневой модели формирования мотивации познания индивидуальности студентом включает в качестве подсистем следующие компоненты деятельности сотрудничества «преподаватель - студент – группа» в педагогическом процессе: целевой (классификация целей формирования мотивации познания индивидуальности студентом как интегрирования качеств семи сфер индивидуальности в их мотивационной специфике); содержательный (номенклатура промежуточных целей формирования мотивации познания индивидуальности студентом, собственной и других людей, с андрагогическими критериями отбора педагогических средств); процессуальный (обеспечивающий реализацию системы андрагогических принципов организации обучения взрослеющих обучающихся учитывающий стратегию и тактику применения педагогом диагностических методик, возможности их совершенствования и оперативной адаптации).

Посредством конкретизации десяти андрагогических принципов для интерактивных рефлексивных ситуаций игр и тестирования в образовательном процессе психопедагогической подготовки в университете будущих специалистов-преподавателей были разработаны соответствующие условия, реализующие мотивационную функцию указанной модели. Если через методики тестирования и игр обычно воплощается операционно-познавательная функция в обучении и воспитании человека как индивида, личности и субъекта деятельности, то посредством разработанных андрагогических условий реализации указанной педагогической модели можно параллельно формировать мотивационную функцию, тем самым, осуществляя развитие человека как индивидуальности. Поэтому посредством дисциплин, базирующихся на стандартизованном курсе «Психология и

педагогика», выполняя познавательную функцию в обучении, стало возможно, параллельно формируя мотивационную функцию андрагогическими условиями, осуществлять развитие и направлять саморазвитие обучающегося в вузе взрослеющего человека. В конечном счете развитие и саморазвитие человека как системы происходит, как уже доказано, в единстве двух функций: операционно-познавательной и мотивационной.

Раскроем специфику андрагогических условий интерактивно-рефлексивной среды тестирования и игр, актуализированную на занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам при реализации педагогической модели формирования мотивации познания индивидуальности студентом, базирующихся на основе десяти известных андрагогических принципов: *Развитие образовательной мотивации.* Название осваиваемой методики, игры, теста пишется сокращенно (аббревиатурой), либо ставится многоточие. После выполнения теста, игры студентам обязательно предоставляется возможность их интерпретации: цель, направленность, выявляемые качества, практическая и теоретическая значимость. Обучающимися делается прогноз ценности и педагогической технологичности методик: общий, особенный, частный, чем проверяется как усвоение и вероятность последующего применения, так и знания. Прогноз осуществляется обычно в двух направлениях: левополушарный в понятийной логике; правополушарный в опоре на перцепцию, интуицию. Тем самым неопределенность, неявность и проблемность развивает образовательные потребности. Интерпретация направленности методик стимулирует креативность, предоставляет возможность собственного открытия. *Образовательная рефлективность***.** При кооперативном выполнении вербальных тестов несколько вопросов обычно являются пробными, темп медленный. Затем убыстряющийся темп мобилизует правое полушарие, интуицию. Применяющийся зажим языка зубами при выполнении вербального теста тормозит левое полушарие в пользу реакции правого полушария как сохраняющего жизненный опыт, что позволяет воспринять и не бояться целостного интуитивного ответа. Обучающийся учится непосредственной целостности реагирования, быть «здесь и сейчас», ценить искренность самопознания на опыте саморазвертывания. При этом обязательна синхронность выполнения, так как время дается только на быстрый, возможно, интуитивный анализ. Тогда

студент часто входит в рефлексивный резонанс со всей группой, поэтому глубина рефлексии себя и эмпатии в отношении коллег значимо и качественно усиливается. Накапливающиеся у студентов результаты и их анализ, позволяют, как говорят данные опросов, большинству сделать вывод, что надо ценить рефлексию и эмпатию, умело пользоваться интуицией как быстрым методом целостного реагирования, с последующей поверкой мышлением. *Индивидуализация*. Соблюдается педагогическая безопасность индивидуализации в процессе занятий. При тестировании в диадах и триадах указывается на необходимость в ответах ставить собственные символы (например, вместо «да» и «нет»), предотвращая невольное подсматривание. Создаются условия для свободного выбора обучающимся аналогий и взаимосвязей с опытом и собственной моделью мира, а не подтверждается занятиями лишь точка зрения обучающего. Так лекция проводится непременно после практического занятия по данной теме. Этим мотивируется возможность совершить каждому индивидуальное открытие научно-практического понимания, реализации и усовершенствования того, что применялось на практическом занятии. Выполняющийся сбор сведений для заключительного “Проекта познания индивидуальности” позволяет выразить целостное представление о себе, сопоставив с точками зрения других, коллег. *Элективность*. Сначала не дается название теста или методики, а сообщается лишь после выполнения и количественной обработки, поэтому нет внушающей установки на поиск у себя соответствующих свойств и черт. Темп и синхронная глубина восприятия индивидуальности создается лишь равномерным зачитыванием вопросов и заданий. Читается без интонаций, монотонно, стараясь не представлять никаких образов и ситуаций, чтобы паралингвистически не внушать точку зрения читающего в его интонации. *Опора на опыт.* Вопросы, вызывающие у некоторых сомнение, обычно не разъясняются, а лишь повторяются, чтобы воскресить жизненный опыт. Комментарии коллег в данный момент тоже не допускаются.

*Контекстуальность***.** Обязательна после количественной обработки интерпретация использования неизвестного пока теста, методики, игры: необходимость в будущей деятельности; в каких видах деятельности, возможно, использовать; для чего предназначен. *Актуализация***.** Тест и его обработка проводится в одно занятие, стимулируя возможность

использования по горячим следам. Экспериментально-опытная работа со студентами различного половозрастного состава, интеллектуального уровня и специальной подготовки доказала, что время работы студента непосредственно с тестом (до его количественной обработки) не должно превышать тридцати пяти минут. Оптимальней - 15-25 минут. *Системность.* Инструкция к методике, тесту, игре обязательно записывается под диктовку. Тем самым, в слуховой, зрительной, моторной памяти откладывается понятие, образ, действие, что дает целостность ассоциативного опыта, необходимую для познания целостной индивидуальности. Притом обязательна тренировка представления того, как это будет делаться, с выяснением непонятного. Тогда обобщается, становится полным, аудиально-моторно-визуальное представление. Главное, что сама последовательность и степень раскрытия сфер индивидуальности через соответствующие методики, тесты и игры происходит согласно педагогической многоуровневой модели формирования мотивации познания индивидуальности. *Самодеятельность.* Не говорится, что измеряем и чем, чтобы не подавить самостоятельную образовательную деятельность в зародыше. При количественной обработке названия свойств или черт не даются сразу, вначале обозначаясь номерами, чтобы не создавать отрицательную установку. Также преподаватель обычно не спрашивает о результатах студентов в процессе их получения. Студент сразу бережет данные, но многолетний опыт показал, что после логико-математической обработки, собственной интерпретации и сравнения с точкой зрения коллеги уже спокойно относится к собственным результатам и их использованию другими в общем виде, уяснив их дискретность и относительность без целостного системного охвата сфер индивидуальности. Тесты, методики и игры обычно сначала три раза проводит преподаватель, затем очередной подготовившийся студент (студенты), под включенным наблюдением преподавателя. *Кооперативность***.** Рассаживаются и работают в диадах либо триадах для синхронной взаимооценки логической (рефлексия) либо по аналогии (эмпатия). Осуществляется тренировка эмпатии через уподобление другому, социально облегчается идентификация, рефлективность деятельности. Происходит вживание в мир индивидуальности другого как «собеседника», а не «двойника». Быстрый темп работы над методиками с получением значимых для познания индивидуальности результатов создает

соревновательную среду, социализирует. Затем делается взаимоперенос данных коллеги о себе и своих данных о нем на график или в таблицу, с попутным разъяснением. Обновляющиеся каждое занятие комбинации диад и триад позволяют получить спектр познания индивидуальности в группе. Организация кооперативной деятельности познания индивидуальности вначале опирается на методики выявление стиля деятельности (на себя, на дело, на других) и определения непосредственного положения в социуме. Занесение в обобщенном виде итоговых данных в групповой список (обязательно по её собственной инициативе, иногда, по полному согласию группы с предложением преподавателя) после одной трети – середины всех занятий позволяет выяснить групповые параметры (средние значения и моду, особенности распределения, корреляции), подтверждая похожесть и непохожесть, индивидуальную уникальность каждого.

В конечном счете через взаимосвязь достижений педагогики и андрагогики в отношении переходного периода юность-взрослость, посредством разработки и конкретизации андрагогических условий по авторской реализации педагогической многоуровневой модели формирования мотивации познания индивидуальности студентом как будущим специалистом-преподавателем, был организационно подготовлен управляемый перевод, В итоге, осуществлено создание из психологических - педагогических средств, точнее, выполняющих познавательно-мотивационные функции целостных психопедагогических средств развития индивидуальности посредством андрагогических условий реализации педагогической многоуровневой модели формирования мотивации познания индивидуальности студентом.

Г.Г. Даниленкова,
Калининградский государственный университет

Интеллектуальное воспитание будущего специалиста

В настоящее время общеобразовательная школа отвечает за качество человеческой истории и от того, как будет функционировать школа, зависят не только настоящие, но и будущие условия жизни людей.

Сегодня очевиден тот факт, что выигрывают и будут выигрывать в экономической и культурной сферах те государства, которые смогут создать

наиболее совершенную систему образования, гарантирующую экстенсивное и интенсивное развитие интеллектуальных способностей подрастающего поколения, поэтому вопрос об интеллектуальном воспитании относится к разряду актуальных.

Несомненно, умных людей в обществе будет больше, если общеобразовательная школа и вузы будут заниматься интеллектуальным воспитанием.

Интеллектуальное воспитание понимается как создание условий для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счет обогащения его ментального опыта на основе индивидуализации учебного процесса и внешкольной деятельности. Это такая форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ученику индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей. Интеллектуальное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта: во-первых, повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика (за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т.д., в том числе в ситуации решения учебных задач) и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума (на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала).

Каждый ученик объективно нуждается в создании условий, способствующих его интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения его ментального (умственного) опыта. В этом основная суть проблемы интеллектуального воспитания.

Каковы критерии интеллектуальной воспитанности? Что меняется в человеке, если он интеллектуально воспитан? Меняется характер познавательного отношения к окружающему миру: то, как человек воспринимает, осознает и объясняет происходящее. Следовательно, интеллектуальное воспитание нельзя сводить только к формированию системы ЗУН или развитию теоретического мышления, оно заключается в обогащении индивидуального ментального опыта ребенка, который

выступает в качестве психологической основы интеллектуального развития личности.

Следовательно, чем выше уровень интеллектуального развития человека, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является его индивидуальная «картина мира». Соответственно в качестве показателей интеллектуальной зрелости (воспитанности) можно рассматривать характеристики индивидуального умозрения (или типа репрезентации происходящего). В частности, такие, как:

- широта умственного кругозора (в противовес «закапсюлированному» мировосприятию);
- гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес «черно-белому мышлению»);
- готовность к принятию необычной, противоречивой информации (в противовес догматизму);
- умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий) (в противовес склонности мыслить в терминах «здесь-и-теперь»);
- ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего (в противовес субъективированной, эгоцентрической познавательной позиции);
- склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели «как если бы» (в противовес игнорированию возможности существования «невозможных» событий);
- способность мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с множеством других явлений (в противовес однолинейному взгляду на мир) и т. д.

С учетом сказанного в образовательном процессе на первый план — наряду с ЗУН выходит проблема формирования базовых интеллектуальных качеств личности, таких, как *компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума* (КИТСУ). Таким образом, КИТСУ — это определенная система показателей интеллектуального развития личности, в которых «снимаются» особенности индивидуального ментального опыта и которые в конечном счете характеризуют уровень развития индивидуальных

интеллектуальных возможностей. Рассмотрим содержание этой новой аббревиатуры более детально.

К — Компетентность. Интеллектуальная компетентность — это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в том числе и в экстремальных условиях).

Разница между знающим и компетентным человеком интуитивно понятна каждому. Сравним, например, знающего врача и компетентного врача: знающий врач -знает и пытается лечить, тогда как компетентный врач — знает и вылечивает. Дело, таким образом, не в объеме знаний (ибо именно недостаточность знаний часто является мощным стимулом для появления творческих решений), не в их прочности (знания слишком быстро морально устаревают, превращаясь в уже ненужный балласт), не в глубине усвоения (ибо чрезмерно устоявшиеся знания могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему). Дело в том, как организованы индивидуальные знания и в какой мере они надежны в качестве основы для принятия эффективных решений.

Какие же признаки характеризуют тот тип организации знаний, который отличает компетентного человека? Знания подобного рода отвечают следующим требованиям:

- разнообразие (множество разных знаний о разном);
- артикулированность (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);
- гибкость (как содержание отдельных элементов знания, так и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и тогда, когда знание превращается в незнание);
- быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации (оперативность и легкодоступность знания);
- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области отдельные факты, положения, определения сознаются как самые важные, решающие для ее понимания);

- категориальный характер (определяющая роль того типа знания, которое представлено в виде общих принципов, общих подходов, общих идей);
- владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным знанием (знанием о том, «как»);
- наличие знания о собственном знании.

Все ученики обладают разными способностями в разных видах деятельности («компетентностями»), которые учитель должен выявлять и поддерживать.

И — Инициатива. Интеллектуальная инициатива — это желание самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать другие области деятельности.

В процессе интеллектуального воспитания, по-видимому, нужно учитывать разные уровни интеллектуальной инициативы, постепенно переводя ребенка с более низкого уровня на более высокие ее уровни, которые условно могут быть представлены в виде следующей иерархии:

Познавательный аспект	Мотивационный аспект
— любопытство	— потребность в новых
— любознательность	— потребность в
— процесс решения задач	— потребность в
— теоретическая	— потребность в поиске

Интеллектуальная инициатива, по-видимому, в первую очередь связана со степенью сформированности такого компонента метакогнитивного опыта, как открытая познавательная позиция. Тем не менее существенное значение имеют особенности организации наличных семантических структур, ибо здесь действует психологическая формула: чем больше знаний о мире и чем больше граница этих знаний с миром, тем больше вопросов к миру.

Т — Творчество. Интеллектуальное творчество в детском возрасте — это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать продуктивные оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности.

По сути дела, творчество — это «способность создавать любую принципиально новую возможность» (Г. С. Батищев). В том числе

отличительным признаком интеллектуального творчества является усовершенствование способов решения уже известных проблем.

Важную роль в интеллектуальном творчестве играет возможность трансформировать интуитивные, выраженные в необычном, часто достаточно смутном виде субъективные представления в пригодные для человеческого общения формы (словесно-речевые, категориальные, коммуникативные).

Обязательный минимум усилий, которые может и должен приложить учитель для интеллектуального воспитания учащихся в плане развития у них творческих качеств, — это сделать процесс обучения для каждого ребенка психологически комфортным, сменив знак эмоционального фона учебного интеллектуального труда детей с отрицательного на положительный, а также постараться снять старые и по возможности не формировать у них новые познавательные стереотипы.

Безусловно, готовность выдвигать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности предполагает высокий уровень сформированности всех компонентов ментального опыта. Тем не менее своим непосредственным истоком интеллектуальное творчество, судя по всему, имеет индивидуальный интенциональный опыт. Поэтому содействие проявлению детских предпочтений, убеждений, догадок является одним из действенных приемов интеллектуального воспитания учащихся в плане развития их творческих возможностей.

С — Саморегуляция. Интеллектуальная саморегуляция — это умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью и, главное, целенаправленно строить процесс самообучения.

Эффективное школьное образование — это такое образование, при котором ученик постепенно начинает сам организовывать процесс своего обучения. Для этого в структуре его ментального опыта должны быть сформированы механизмы непроизвольного и произвольного интеллектуального контроля, особый тип метазнания относительно оснований интеллектуальной деятельности и своих индивидуальных интеллектуальных особенностей, а также готовность работать в режиме открытой познавательной позиции.

У — Уникальность склада ума. Уникальность склада ума — это индивидуально-своеобразные способы интеллектуального отношения к

происходящему, в том числе выраженность индивидуальных познавательных стилей, сформированность индивидуальных интеллектуальных предпочтений, наличие индивидуализированных форм компенсации слабых сторон своего интеллекта и т. д.

Учет уникальности склада индивидуального ума важен не только как условие более успешного учения. Дело в том, что именно в индивидуальном своеобразии интеллекта заключен потенциал необычных, дерзких, «не таких, как у всех» решений. Одна из задач интеллектуального воспитания, таким образом, заключается в том, чтобы к окончанию школы не только сохранить, но и в максимальной мере укрепить индивидуальное своеобразие ума каждого ученика.

Проблема У-критерия эффективности школьного обучения имеет еще один непростой аспект. Сейчас, наконец, многие начинают понимать, что насилие — это, возможно, самый короткий и простой, но в то же время самый архаичный и непродуктивный способ воздействия на людей. Менее отчетливо эта идея осознается в связи с явлением интеллектуального насилия. Не будем касаться интеллектуального насилия в его явных формах, например, в виде столь любимого любой властью занятия «промывать мозги» своим гражданам. Речь идет об элементах интеллектуального насилия в рамках общеобразовательной школы.

Итак, КИТСУ — это те характеристики интеллектуальной сферы личности по наличию которых «на выходе» школьного образования можно судить о степени его эффективности. Безусловно, КИТСУ не отменяет ЗУН. Просто формирование знаний, умений и навыков следует рассматривать в качестве составы элемента в более широком контексте задач интеллектуального воспитания личности.

Список использованной литературы

1. Campingone, J., Brown A., Ferrara R. (1982) Mental retardation and intelligence. //Handbook of human intelligence. Cambridge Univ. Press, 392-490
2. Raven J. (1988) The Raven progressive Matrices//Journal of Education V 26
3. Rosch E. (1992) Principles of Categorization, University of Chicago Press.
4. Р.С. Солсо, Когнитивная психология, Спб., 2000 г.

5. Холодная М.А. Психология интеллекта, Спб., 2002 г.

М.Д. Бобровицкая,
Калининградский Институт
Международного Бизнеса

Понятие интерактивности в обучении взрослых

На современном этапе в российском обществе существует большая потребность обучения огромного количества взрослых людей, удовлетворение которой должно быть направлено на скорейшее овладение ими новыми знаниями о законах рыночной экономики. В связи с этим всё большую значимость приобретает андрагогика, наука об обучении взрослых. Среди основополагающих принципов андрагогики можно выделить следующие:

Доминирующая роль принадлежит обучаемым, а не преподавателю.

Взрослые обучаемые испытывают глубокую потребность в самостоятельности и самоактуализации.

Опыт, накопленный в течение жизни, может и должен быть использован в качестве источника обучения.

Готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем.

На наш взгляд, применение интерактивных методов обучения в наибольшей степени соответствует андрагогической модели. Понятие интерактивности (от англ. interaction) в «Толковом словаре современного английского языка» А.С. Хорнби трактуется как воздействие друг на друга или взаимодействие, и чаще всего употребляется именно в этом смысле. Однако трактовка интерактивности, предложенная М.В. Клариным, в большей степени отвечает андрагогической модели обучения По его мнению, интерактивность есть не просто взаимодействие, а взаимодействие с опытом обучаемого. Опыт в этом случае становится источником знания. В традиционном обучении преподаватель «пропускает» информацию через себя, даёт свою версию или анализ учебного материала. В интерактивном обучении роль преподавателя претерпевает серьёзные изменения. Он выступает в роли помощника, и является лишь одним из источников

информации. Его активность уступает место активности обучаемых, он лишь создаёт условия для возможности взаимодействия с их собственным опытом, способствует их самостоятельному развитию и поиску.

В Калининградском Институте Международного Бизнеса многие программы проводятся с применением интерактивных методов обучения. Одной из таких программ является интерактивный тренинг «Техника продаж». В ходе данного тренинга нами рассматривается вопрос о том, как продавцы – консультанты могут эффективно работать с возражениями клиентов. В традиционной манере можно было бы прочитать лекцию о том, что существуют различные возражения и указать, перечисляя, что имеются такие-то способы реагирования на них и на этом и остановиться. Но в интерактивном тренинге мы поступаем следующим образом. После краткого обзора существующих способов реакции на возражения клиентов, преподаватель обращается к опыту участников семинара, давая задания за определённое вспомнить примеры из собственной практики, когда им приходилось иметь дело с возражениями клиентов и рассказать об этом в своих собственных группах. Таким образом, происходит обмен мнениями, в результате которого обучаемые используют опыт других людей. Такая форма обучения является наиболее релевантной для взрослых, так как позволяет им самореализоваться, проявить самостоятельность. Взрослому человеку важно, чтобы его ценили!

Может показаться, что взаимодействие с собственным опытом и опытом других обучаемых не может являться источником и материалом обучения. Но такое взаимодействие предполагает структурирование и преобразование уже имеющихся знаний. И роль преподавателя-консультанта заключается в том, чтобы посредством специальных заданий обращаться к опыту обучаемых.

В интерактивном обучении повышенные требования должны предъявляться преподавателям, принимающим участие в тренинговой деятельности. Можно выделить следующие качества, необходимые преподавателям, работающим с методикой интерактивного обучения.

Владение навыками коммуникативной компетенции: умение быстро и успешно установить контакт с группой обучаемых; владение саногенным «языком тела»; навыки презентации и самопрезентации.

Поведенческие навыки: способность быть гибким в поведении; умение «держать лицо»; умение реагировать на возражения и критику.

Профессиональные навыки: умение составлять анализ потребностей группы и адаптировать материалы курса под специфику работы компании; умение составлять программу обучения на основе анализа потребностей группы; умение использовать и сочетать различные методы обучения; знание предмета тренинга: знание бизнес - процессов, знание основ психологии и менеджмента.

Технические навыки: умение пользоваться оргтехникой (компьютером с пакетами прикладных программ, проектором, видеокамерой, видеомагнитофоном).

Личностные особенности: экстраверсивность (способность как заряжать аудиторию, так и эмоционально заряжаться от неё); уверенность в себе; способность рефлексировать; стрессоустойчивость; чувство юмора; презентабельная внешность.

На наш взгляд, следует рассматривать интерактивность не просто как взаимодействие с опытом обучаемых. Важно учитывать наличие трёх видов взаимодействия.

Взаимодействие с собственным опытом;

Взаимодействие с опытом других обучаемых;

Взаимодействие с опытом преподавателя – консультанта.

Взаимодействие с собственным опытом позволяет взрослому обучаемому решить проблему самоактуализации и самостоятельности. Взаимодействие с опытом других обучаемых может стать ценным источником обогащения собственного опыта. Взаимодействие с опытом преподавателя-консультанта позволяет структурировать и систематизировать свой личный опыт. Такой подход позволяет сделать обучение более эффективным и значимым для обучаемых, так как позволяет раскрыться их индивидуальности.

М.А. Андреянова
Калининградский институт
международного бизнеса

Проектная работа как современный метод развития индивидуальности слушателей Президентской программы при обучении иностранному языку

Создание новой российской экономики требует преобразований в структурах и процессах управления. Эти преобразования невозможны без привлечения энергичных и подготовленных специалистов. Основываясь на понимании важности проблемы профессиональной подготовки управленческих кадров для предприятий страны и экономики в целом Президентом Российской Федерации 23 июля 1997 г. был подписан Указ № 774 «О подготовке управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации».

Переориентация целей общества на потребности личности, отход от плановых принципов ведения хозяйства, установка на постоянные изменения в экономике - всё это определило основные направления в реформировании системы высшего и послевузовского образования.

На это, в частности, направлена Президентская программа подготовки управленческих кадров, которая реализуется в нашем регионе Калининградским институтом международного бизнеса с 1998 года.

В настоящей программе на первый план выходят задачи повышения квалификации уже работающих специалистов, которым необходимо постоянно совершенствовать как свои профессиональные навыки и умения , так и не отставать от современных методов ведения хозяйствования и новых тенденций в управлении предприятием.

Преподаватели вуза, работающие в новых условиях, встречаются в аудитории со взрослыми обучающимися, которым принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения. Такие слушатели :

обладают жизненным, социальным и профессиональным опытом

стремятся к самореализации и самостоятельности

получают знания для достижения конкретной цели

рассчитывают на безотлагательное применение полученных в ходе обучения навыков и знаний

Среди обучающихся «нового типа» - много людей, которые уже реализовали себя профессионально, они приходят на программы дополнительного образования с расчете на то, что полученная квалификация позволит им претендовать на более высокое положение в организации (что чаще всего и происходит), они в основной массе принадлежат к формирующемуся в нашем обществе среднему классу, занимают управленческие должности.

В тоже время и в лингвистической науке произошли существенные изменения, которые не смогли не сказаться и на концептуальных подходах к обучению ИЯ.

Меняется философский подход к анализу языка в целом.

В современной лингвистике по-новому трактуется сущность вербального общения, которое понимается как сложный социальный феномен.

Начиная с 80-х годов, в подходах к анализу языка и языковой коммуникации все более укрепляется так называемая «психологическая» составляющая.

Таким образом, методика выдвигают идею переориентации системы обучения ИЯ на личность обучаемого как субъекта этой системы. Отсюда процесс обучения ИЯ в свете новых методологических решений есть процесс личностного развития ученика, развития его индивидуальности.

В таких условиях невозможно работать по-старому. Среди критериев отбора современных методов обучения иностранным языкам отмечаются следующие:

Обеспечение дифференциации и индивидуализации учебного процесса

Создание комфортной атмосферы, развитие желания использовать ИЯ

Вовлечение в учебный процесс эмоций и чувств обучающегося

Взаимодействие слушателя с другими участниками этого процесса

Подбор различных форм работы в аудитории: индивидуальной, групповой, коллективной

Создание ситуаций, в которых учитель не является центральной фигурой

Проектная работа позволяет моделировать «многосторонний» тип общения в процессе обучения, который представляет обучение как «свободное раскрытие личностных возможностей» обучающихся.

проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую слушателями работу, в которой речевое общение. органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности и др.).

Работа над проектом есть процесс творческий. Обучающиеся самостоятельно или под руководством преподавателя занимаются поиском разрешения проблемы, личностно-значимой для них.

В ходе выполнения проекта слушатель активен, он не является пассивным исполнителем воли преподавателя.

Проект принципиально меняет функциональные обязанности обучающегося и преподавателя ИЯ.

В практике обучения используются мини-проекты, рассчитанные на один урок или его часть, и большие проекты, требующие для их выполнения достаточно длительного времени (1-2 месяца, семестр). Те и другие могут быть индивидуальными или групповыми, иметь в большей или в меньшей степени выраженную «лингвистическую» направленность. Но в любом случае важным для проекта является определение его конечного продукта (альбом, графики и диаграммы; тексты разного характера; фильмы, выставки и др.).

Иными словами перед слушателями ставится конкретная цель, направленная на достижение не «языкового», а *практического результата* « употреблять язык в коммуникативных целях, позволяющих узнать новое».

Последовательность работы и возможные этапы:

Выбор и формулировка темы проекта,

Сбор информации

Обсуждение предварительных результатов, поиск новой, дополнительной информации

Дискуссия и документирование

Подведение итогов и презентация проекта.

Количество этапов проекта может определяться его сложностью.

Например, проект «Определение целевой группы рекламных объявлений» может развиваться по следующей логике. Определив стратегическую идею проекта и тактические шаги по его осуществлению (проблемы, источники информации и др.), обучающиеся делятся на группы

для выполнения следующих заданий (предварительно составив оп росники для анкетирования):

Анализ телепрограмм, журналов, буклетов и др. и выбор рекламных объявлений

Анкетирование потребителей товаров (возраст, образование, место проживания, семейное положение, доход, жизненные приоритеты, свободное время и др.)

Сопоставление, обсуждение и анализ результатов анкетирования в группах

Подготовка и презентация проекта (когда отдельные слушатели представляют различные аспекты проведенного анализа)

Метод проектной работы позволяет обучать языку как социальному феномену. Поэтому работа над проектами имеет не только прагматический эффект, но и большую образовательную значимость. Он формирует у обучающихся социальную компетенцию, развивает чувство ответственности за конечный результат, умение публично выступать, аргументировано проводить презентацию.

Характер используемых упражнений при реализации проектной работы

В современной методике подход к типологии упражнений по двухкомпонентной системе ставится под сомнение. Обратимся к проектному методу. При проведении, на пример, анкетирования каждый из слушателей заполняет анкету (представленную преподавателем или разработанную самостоятельно), содержащую новую лексику (данную преподавателем и полученную из словарей). Затем, работая в парах, обучающиеся опрашивают друг друга, заполняют анкету, принимают участие в дискуссии, делают сообщения и др.

Определить, к какой из традиционных групп упражнений относится это задание, достаточно сложно. Слушатели закрепляют новую лексику, участвуют в микро диалогах. Упражнение обеспечивает многократное повторение нового языкового материала. Однако результатом выполнения данного задания является не тренировка языковых элементов, а новая информация и ее обобщение, причем конечный результат заранее неизвестен участникам анкетирования.

Следовательно, по своим основным признакам упражнение, нацеленное на тренировку языкового материала, является интерактивным, творческим.

Поскольку язык должен восприниматься слушателями не как совокупность неких формальных языковых элементов, а как инструмент, позволяющий взаимодействовать с окружающим миром на уровне текстовой деятельности, то упражнения должны стимулировать обучаемых действовать не только и не столько на репродуктивном уровне, сколько на продуктивном (креативном) уровне. Степень креативности может быть различной. Особую ценность имеют упражнения, организующие взаимодействие слушателей в ходе их выполнения. Интерактивный характер упражнениям можно придать на любом этапе работы над темой/проектом, если обучающийся испытывает желание узнать новую для него информацию (information gap). Новые формы групповой работы создают благоприятные предпосылки для продуктивной организации деятельности слушателей по выполнению подобных упражнений.

Это в свою очередь способствует отходу от традиционного представления преподавателя о том, что основной целью обучения являются знания и умения, ориентация главным образом на конечный результат. В то же время новый гуманистический подход к педагогическому процессу призван реализовать интересы, потребности и возможности каждого обучающегося, направлен на развитие психических, природных возможностей и способностей слушателей Президентской программы, позволить им познавать не только окружающий мир, но и самих себя, а так же реализовать себя в учебной и других видах деятельности. Системное использование проектной работы как современного метода обучения иностранному языку несет в себе основные положения концепции педагогики индивидуальности, в основе которой лежат представления об индивидуальности человека как совокупности его сущностных сил. Индивидуальность человека проявляется в его деятельности, общении, поведении. Как система индивидуальность в условиях социализации постоянно изменяется, ее динамический характер проявляется в своеобразии деятельности, общения, поведения каждого конкретного человека. Становление и развитие индивидуальности не может происходить вне социальных воздействий – благодаря им происходит развитие качеств психики человека. Индивид, у которого развита индивидуальность, полностью опирается и надеется на свои силы, он не только свободный, но и самостоятельный человек.

Л.А. Односум
Калининградский государственный
технический университет

Особенности формирования творческого мышления и качеств, необходимых для творческой деятельности, у студентов технических вузов

Вопрос 1. Какова сущность понятий «творческое мышление» и «творческая личность»?

Ответ: Дж. Гилфорд выявил четыре особенности творческого мышления:

- беглость (способность генерировать большое количество идей);
- гибкость (способность мыслить в разных направлениях);
- оригинальность (способность генерировать нестандартные идеи);
- способность «доводить до ума» возникшие идеи.

Э.П. Торренс в этот список включил еще два важных, на его взгляд, качества:

- способность видеть суть проблемы;
- способность «отойти» от стереотипных решений;

По мнению многих специалистов, процесс творчества начинается тогда, когда возникает проблема, появляется тупик, и человек пытается преодолеть этот тупик, решить проблему. Тогда к решению проблемы подключается человеческая интуиция, за счет чего существенно увеличиваются возможности человека. Одним из методов, позволяющих мобилизовать интуицию – является метод загрузки сознания большим количеством информации по данной проблеме. Как правило, это дает положительный результат. Техническое творчество также является сложным процессом самостоятельной деятельности человека, направленным на постановку задачи и поиск способов ее решения. Необходимость в создании объектов техники также возникает в связи с потребностями общества. Реализация этих потребностей осуществляется при наличии технических возможностей. При их несоответствии возникает техническое противоречие,

для разрешения которого необходимо вначале сформулировать задачу, а затем искать пути ее решения. Эти поиски завершаются выработкой технической идеи, которая сначала воплощается в техническое решение, а затем – в конкретный технический объект. Для правильной организации и управления творческим процессом необходимо знать основные этапы этого процесса. Известный автор Половинкин А.И. выделил семь этапов творческого процесса:

- предварительная постановка задачи;
- изучение и анализ этой задачи;
- уточнение и детализация постановки;
- поиск технических идей и решений;
- выбор наилучших технических решений;
- доработка выбранных решений;
- анализ технико-экономических показателей найденных технических решений и оценка перспектив их внедрения.

Переходим к следующему понятию: “творческая личность”.

Что же понимается под творческой личностью?

На сайте www.uic.ssu.samara.ru было дано следующее определение: «Под творческой личностью понимается человек, который может успешно решать оригинальные нестандартные (творческие) задачи, умеющий высказывать или генерировать новые идеи, вырабатывать новые технические или организационные решения». Очевидно, что далеко не все специалисты, а тем более студенты способны на это. Какими же качествами должен обладать человек, чтобы соответствовать понятию «творческая личность» и какие качества нужно формировать у студентов, чтобы из них выросли инженеры-исследователи или инженеры-конструкторы, способные к творческой деятельности?

По мнению Н.Ю. Посталюк, творческая личность должна иметь следующие черты:

1. «Способность к видению проблемы».

Многие считают, что труднее увидеть проблему, чем найти ее решение, а постановка проблемы уже сама по себе ведет к ответу.

2. Вторым важным качеством, в котором проявляется творческий стиль, является «самостоятельность мышления».

Одним из наиболее ярких признаков самостоятельности мышления является его «оригинальность», т.е. способность смотреть на предмет нетрафаретно.

3. «Диалектичность мышления» также является одной из важнейших характеристик творческого стиля деятельности. Для поиска рациональных методов технического творчества необходимо знание основных закономерностей и этапов развития технических объектов.

«Легкость ассоциирования». По мнению В.А. Крутецкого, это качество представляет собой способность к быстрому и свободному переключению от движения мысли в одном направлении к движению в обратном. Рядом с этим качеством всегда соседствуют такие качества, как «воображение» или «творческое воображение».

«Гибкость мышления». Эта черта ассоциируется с возможностью свободного переключения с одной умственной операции на другую, с легкостью перестройки сложившихся схем мышления и систем действий.

«Легкость генерирования идей» или «способность генерировать новые идеи». Иногда это качество называют «беглость» и расшифровывают его как «способность генерировать много идей в ответ на один стимул».

«Критичность мышления». Это качество рассматривается как необходимость контроля над поступающей информацией. «Чувствовать, какие идеи следует отбросить, еще важнее, чем уметь генерировать их», отмечает профессор в Колорадо J. Austin.

“Готовность памяти”. В настоящее время многими авторами признается тот факт, что творческая деятельность в любой области предполагает наличие у личности большого объема хорошо систематизированных знаний. Процесс творчества усложняется еще и тем, что объем накопленной информации во всех областях жизнедеятельности людей резко увеличился. При этом, следует принимать во внимание не только общий “объем памяти” конкретного индивида, но и общую его эрудицию, системность знаний.

“Барьеры творчества”. Это одно из последних качеств, которое обязательно следует рассматривать, говоря о творческом стиле деятельности, так как это качество является одним из наиболее важных. Оно может существенно тормозить процесс творчества, а в некоторых случаях и полностью его блокировать

По мнению Посталюк Н.Ю., творческий стиль деятельности является сложной многомерной системой, основными компонентами которой являются мотивационный, интеллектуальный и эмоциональный компоненты. Именно творческий стиль является основной целью системы высшего образования.

Вопрос 2.

Какие формы взаимодействия преподавателя и студентов являются наиболее предпочтительными в процкссе формирования у студентов творческого стиля деятельности?

Ответ: В Казанском университете преподаватели преподаватели провели анкетирование студентов. Одним из вопросов был такой:

“Какие формы взаимодействия преподавателя со студентами Вы бы предпочли?

Студенты, имеющие высокий уровень творческой направленности, ответили, что они видят такое взаимодействие в следующих формах: «совместное решение конкретной научной или производственной проблемы», «деловая игра», «спор», «беседа»;

Студенты с более низким уровнем творческой направленности отдали предпочтение «лекциям», «деловой игре», «семинарам», «занятиям с использованием учебного телевидения».

Вывод:

У преподавателя должен быть индивидуальный подход к студентам, учитывающий их уровень творческой направленности. На общих занятиях можно использовать такую форму взаимодействия, как «деловая игра», которой отдали предпочтение представители обеих групп, а студентов с высоким уровнем творческой направленности можно привлекать к совместному с преподавателем выполнению научной работы, к совместному оформлению заявок на изобретения и полезные модели.

Д.В. Шеляг,
институт «Калининградская
Высшая Школа Управления»

Особенности индивидуальности деловой женщины

Все чаще в нашей повседневной жизни встречается словосочетание «деловая женщина», но мало кто осознает, что значит быть деловой женщиной. Под этим термином подразумевается особенность поведения женщины в современном обществе, реализация ее индивидуальных возможностей в трудовой деятельности, а не попытка доказать свое превосходство перед мужским полом.

Издавна повелось, что мужчины у нас главенствуют везде: они руководят регионами, являются директорами предприятий, начальниками производств. А что женщина? Она обеспечивает тыл, занимается семьёй. Однако жена, мать и хозяйка начинает осознавать, что чего-то ей не хватает, она не может раскрыть весь творческий потенциал, заложенный в ней. Ни в одной из стран мира вечный спор о праве женщин участвовать в общественной и государственной жизни страны наравне с мужчинами не был разрешён естественным путём формального голосования или распределения обязанностей. Женщины сами прокладывают себе дорогу к иерархической вершине карьерной лестницы.

На базе Института «Калининградской высшей школы управления» существуют факультеты «Менеджмента» и «Государственного и муниципального управления», где среди студентов по численности преобладает женский пол. Этот факт свидетельствует о том, что женщины стремятся к независимости и руководству. Но для того, чтобы стать успешной на выбранном пути, каждой студентке необходимо совершенствоваться, преодолевать слабости, обусловленные

женской психикой. Поэтому и разрабатывается курс «Особенности индивидуальности деловой женщины», который станет своеобразным дополнением к лекционно-практическому обучению, специализированным по половому различию.

Главным критерием, выделяемым в качестве психологической особенности полов, является широта границ проявления генотипа. Рассматривая вопрос о том, что важнее в формировании личности – гены или среда, нужно сказать: для женщины – среда, для мужчины – гены.

Женщинам рисковать нельзя, их эволюционная роль иная – сохранение достигнутого и передача его следующим поколениям. Женский пол гораздо пластичнее в процессе индивидуального развития, а также женщина существенно превосходит мужчину в быстроте и легкости приспособления к жизни и условиям окружающей среды за счет более широких границ проявления генотипа. У прекрасного пола четко проявляется склонность к овладению внутренним пространством, у них более тонкий вкус, чем у мужчин и в его развитии женщины могут достигать известной степени совершенства. Они могут лучше различать материалы и формы, лучше слышат, более резко реагируют на шум; лучше видят в сумерках и ночью. С раннего детства они проявляют большие способности к овладению речью, обладают лучшими способностями к общению.

Известно, что женщины чаще придерживаются крайних взглядов и позиций, в дискуссиях они проявляют более быструю реакцию, но по части обобщений уступают мужчинам. Они больше интересуются людьми, их проблемами, более чувствительны в социальных контактах, могут лучше понять другого человека.

Женщины робеют перед начальством, подчиняются чужому авторитету и склонны считать интересы других более важными, чем свои собственные. При общении женщины больше интересуются ничтожными подробностями, чем сутью дела: в

злословии нападают больше на внешность, чем на основные качества людей; в привязанностях ищут больше удовольствий, чем пользы; ошибки осуждают строже, чем преступления; в целом, придают больше значения словам, чем делу. Они склонны чаще перебивать собеседника восклицаниями сочувствия, несогласия, примечаниями, поправками, аналогиями. Для большинства собеседниц женщин эта манера – подбадривающий фактор, означающий повышенное дружеское участие в рассказе собеседника, сопереживание и сочувствие.

Женщина намного легче мужчины поддается гипнотическому влиянию. Это можно заметить из повседневного поведения женщины: ее нетрудно заразить смехом или плачем; она легко становится жертвой самого нелепого предрассудка; «набрасывается» на всякое «чудодейственное» средство, которое порекомендовала подруга. Сродни этому и гипнотическое действие на женщину мужских комплиментов: она обладает неимоверной способностью запоминать сказанные в ее адрес комплименты и благодаря этому, в сущности, приобретает сознание своей ценности. Женщина обладает способностью говорить, нередко даже лучше мужчины, но лишена способности рассуждать, ведь в женщинах слишком много эмоционально и слишком мало рационального. Из-за этого они плохо приспособлены для работы в коллективе: их неадекватная реакция вносит постоянный элемент напряженности. Им опасно делать замечания, поскольку они либо огрызаются и позволяют себе оскорбительные выражения, либо начинают истерично рыдать. Мужчины ненавидят, когда женщина расстраивается, нервничает или плачет. Причин этому несколько: во-первых, мужчина с детства внушают, что они должны быть главой семьи и потому несут ответственность за положение дел в семье. Женщина, которая делится с мужчиной своими проблемами, чаще хочет, чтобы ее выслушали, утешили, успокоили и сказали, что все будет хорошо. Но мужская реакция – это лишь упреки за плохое настроение, поскольку он чувствует ответственность за принятие необходимого решения проблемы.

Женщины не придаю никакого значения своим словам, зато значение слов мужчины непомерно преувеличивают, и в этом их роковая ошибка. Имея это в виду, при общении с женщиной мужчине в речах следует быть осторожным, а в делах – смелым. Если женщина в чем-то не права, нецелесообразно слишком рьяно пытаться доказать ей это, потому что из этой затеи все равно ничего не получится. Эту черту характера женщин усвоили французы. Их пословица на эту тему гласит: «Если женщина не права, пойди и извинись».

Нелогичность и непредсказуемость женского поведения явились причиной рождения некоторых законов «женской логики». Например, закон «шаровой молнии» действует, когда что-то не ладится или наступила плохая погода, когда надо на кого-нибудь обидеться или обрушиться. Причем тот, на кого напал гнев, может не иметь никакого отношения к причине гнева. Это как раз те женские эмоции, природа и направленность которых также непонятны, как природа и движение шаровой молнии.

«Закон микроскопов» состоит в преобразовании мелких событий в крупные. Некоторые женские индивиды обладают исключительной способностью всегда видеть лишь часть какого-то события или явления. Зато эту часть их воображение увеличивает и усиливает во много раз, но чтобы убедить женщину в чем-то очень важном с вашей точки зрения, нужно постараться ей понравиться, иначе, цель окажется весьма труднодостижимой.

Женщина, добывающая деньги своим собственным трудом, относится к ним осмотрительнее и экономнее мужчины. Щедрая женщина – достаточно редкое явление нашей жизни. Она скорее стремится к тому, чтобы беречь и копить деньги, нежели тратить их даже с умеренностью и благоразумием. Женщина всегда хочет быть уверенной в том, что хорошо тратит свои деньги, и ни один экономист не устанавливает более тщательное различие между деньгами и теми благами, которые они доставляют. Женщинам кажется несправедливым, когда платят деньги за идеи,

консультации, за советы, одним словом, за неосязаемые вещи, от которых не остается видимых следов, тогда как покупка вещи, обладающей неоспоримой ценностью, всегда имеет веское оправдание. Даже на небольшую сумму денег она сумеет сделать столько покупок, сколько мужчина не смог бы сделать и на гораздо большую сумму.

Другая черта женского характера, обнаруживающая ее врожденный порок – скупость – это нежелание давать деньги, она охотнее даст натурой или работой. Причину такой скупости женщин на деньги надо видеть в том, что они не часто имеют возможность свободно располагать денежными средствами. Поддерживая в доме образцовый порядок и разумную экономию, женщина приобретает огромное влияние на мужчину. Многие мужчины совершенно ошибочно думают, что педантичный порядок в мелочах в доме не имеет особого значения, но тем не менее они неравнодушны к хорошей обстановке и порядку. Но если женщина оказывает влияние на мужчину, она должна знать, что самым верным рычагом управления является его самооценка. Она может выступать в разных обличиях: **мускулы, кошелек, положение в обществе, творчество, перспективы, хобби.** Как бы щедро ни подкреплялась уверенность мужчины в себе всевозможными успехами, она всегда неустойчива и требует постоянного подтверждения. Но всеобщая ошибка женщин в управлении мужчинами заключается в преимущественном нажатии на отрицательное плечо «рычага», злоупотреблении критикой при отсутствии одобрения. В итоге – пренебрежения семейными обязанностями, измены и другие неприятности. Женщина должна помнить об ущербности мужчины, но никогда не напоминать ему об этом. В повседневной жизни следует постоянно доказывать мужчине, что он может все, что захочет. Женщина должна знать, что очаровательной скромностью и кротостью можно прибрать мужа к рукам гораздо надежнее, чем воинственными попытками самоутверждения.

Большая ошибка женщины – утрачивание внутренней независимости, стремясь к независимости внешней. Во все

времена был известен тип деловой женщины, или «женщины с характером». Внешне у нее высокий открытый лоб, вытянутое лицо с выступающими челюстями, сжатые губы, пронзительный, пронзительный, преисполненный решимости взгляд, мускулы лица и рук напряжены, лицо строгое, часто отсутствует чувство юмора, контролирует проявление своих чувств, ее отличают самовлюбленность, неуравновешенность, стремление к совершенству, желание доминировать над другими. На службе «женщина с характером» одновременно придирчива и деятельна, взбалмошна и рассудительна. И все же чаще всего такие женщины бывают незаменимы. Чтобы быстро не попасть под их полное подчинение, ни в коем случае не следует принимать их «игру».

Отличительные черты индивидуальности деловой женщины – легкость в общении с окружающими, обязательность, умение быстро договориться о деле и столь же быстро приступить к его реализации. Но одно дело иметь желание стать деловой женщиной, но совсем другое – укрепить за собой эту позицию. Именно это и есть главная задача современных женщин.

З.З. Дринка,
Калининградский государственный университет

Подготовка специалистов к решению конфликтологических задач

Модернизация образования, его содержательное и структурное обновление позволит России сохранить свое место в ряду государств, способных оказывать влияние на мировые процессы. Неотъемлемым условием модернизации общества является освоение людьми новых социальных навыков и ролей, развитие культуры социального поведения граждан с учетом открытости общества, его быстрой информатизации, роста динамики изменений.

Растущие информационные потоки и высотехнологичные производства требуют специалистов не только с базовым уровнем образованности, но способных переключиться с одного вида деятельности на другой, с обширными коммуникативными умениями и навыками.

Для решения этой задачи приоритетными ориентирами для образования личности становится: толерантность, терпимость к чужому мнению, умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Чтобы выполнить эти требования, необходимо обеспечить открытости системы образования разнообразными воздействиям со стороны общества и государства. Общество и система образования все острее осознают потребность в создании соответствующих конфликтологических центров для подготовки и переподготовки специалистов-конфликтологов. Для создания благоприятного морально-психологического климата необходима специальная служба в школе. Таким образом, можно говорить о необходимости становления и развития конфликтологии образования как одного из научно-практических направлений общей конфликтологии.

Проблемы развития конфликтологии образования заключаются в следующем:

Слабая теоретическая и методическая база. Недостаточно учебных пособий и методических разработок, адаптированных к отечественной конфликтологии образования.

Проблема качества подготовки преподавателей конфликтологов, конфликтологов-консультантов. Вузы страны не готовят специалистов в этой области. Конфликтологов не хватает физическим, и их профессиональная подготовка не всегда соответствует современным требованиям.

Не для всех студентов и школьников конфликтология является обязательной научной дисциплиной. В частности, применительно к профессиональному образованию специалистов-будущих учителей конфликтологическая подготовка не рассматривалась обязательной и не входила в перечень учебных дисциплин. Это отразилось на учебно-методическом обеспечении конфликтологической подготовки будущих учителей.

Наличие в учебных заведениях конфликтологических центров и школ является скорее исключением, чем правилом. Педагогам просто некуда обратиться со своими проблемами.

Разрешая эти проблемы, мы реализуем лишь программу минимум.

Программа максимум, в свете модернизации образования - выход на качественно новый уровень обучения. Применение инновационных технологий (игры, тренинги, интерактивные методы обучения, различные

психологические упражнения). Но проблема заключается еще и в том, что инновационные технологии сложно адаптировать к вузовским и школьным аудиторным в рамках существующих систем расписания занятий. Поэтому появляется необходимость в увеличении доли открытого образования в учебных программах всех уровней, через подключение к глобальной информационной сети Интернет и создание условий персонального доступа к компьютера.

В содержание учебного материала курса «Педагогическая конфликтология» необходимо включить:

общие вопросы конфликтологии (категориальный аппарат, методология, методы исследования);

причины конфликтов (конфликтогены и конфликтные состояния);

динамика и формы конфликтов;

типология оппонентов и конфликтов;

управление конфликтом (предупреждение и разрешение);

моделирование конфликтных ситуаций и конфликтов в учебно-воспитательных целях.

Рассматривая конфликтную ситуацию как педагогическое средство – метод воспитания и обучения, в структуру и содержание вероятностных конфликтологических задач в педагогической деятельности включаются не только задачи по диагностике, прогнозированию, стимулированию конструктивных конфликтов, но и задачи по моделированию воспитывающих и обучающих конфликтных ситуаций.

Процессуальный компонент представлен в статической и динамической структурах. В статической структуре доминирующей формой является лекция. На лекционных занятиях рассматриваются вопросы, связанные с сущностью конфликта, причинами конфликтных ситуаций, закономерностями развития конфликта, а также конфликтными процессами – предупреждения, управления и разрешения; педагогическим процессом – моделирование конфликтных ситуаций в учебно-воспитательных целях.

На семинарских и практических занятиях углубляются знания о конфликте, формируются умения в управлении конфликтом, предлагается ряд тестовых методик измерения импульсивности, ригидности, Q-сортировка, распознания стресса (в виде опросников, утверждений). Постоянно используются интерактивные методы обучения:

дидактические игры: «Оценка глубины конфликта», «Фрустрирующие конфликты»;

деловые игры: «Конфликт в классе» и др.;

семинары-игры: «Педагогические конфликты»;

игры-тренинги: «Внутриличностные конфликты»;

ситуационно-ролевые игры: «Переговоры».

Эффективность профессиональной деятельности определяется знаниями и умениями по разрешению конфликтных ситуаций с субъектами педагогического взаимодействия.

Конфликтологическая подготовка включает в себя следующие знания и умения:

наблюдать проявление конфликтогенов;

определять по прямым и косвенным признакам природу конфликта, объект конфликта и оппонентный круг, тип оппонента и тип конфликта;

составлять картография конфликта;

наблюдать проявление факторов, имеющих вероятное влияние на развитие возникшей конфликтной ситуации;

производить самонаблюдение с целью выявления собственного психофизического состояния в данной конфликтной ситуации;

соотносить объект конфликта с системой профессиональных и собственных ценностных ориентаций;

сформулировать цель последующей конфликтной деятельности;

произвести адекватный произведенному анализу конфликтной ситуации выбор конфликтного стиля;

применять приемы профилактической амортизации действий оппонента;

использовать психологическую защиту с целью снятия психического напряжения;

изменять установку на восприятие трудного человека в профессиональном общении;

устанавливать психологический контакт с детьми;

вести диалоговое общение;

владеть способами разрешения конфликтной ситуации с позиции третьего лица;

актуализировать инициирующие конфликтные мотивы;

вести конструктивный спор, владеть техникой открытого разговора;

использовать методы борьбы при наличии препятствующих действий со стороны оппонента в объективных конфликтах;

использовать интерактивные методы обучения и систему бинарных методов воспитания;

владеть способами и приемами перевода конфликтной ситуации в воспитывающую;

изменять характеристики элементов конфликтной ситуации (действия с объектом конфликта;

изменение отношений оппонент-объект конфликта, оппонент-оппонент);

оказывать убеждающее воздействие на оппонентов;

использовать приемы конструктивной критики;

владение технологией ведения беседы и переговоров.

Перспективными линиями включения данного курса в открытое образовательное пространство являются:

создание дистантной версии, обеспечивающей распространение его через Интернет на международном, федеральном, региональном и в.т. муниципальном уровнях, в целях равенства доступа к образовательным программам для различных слоев и территориальных групп населения.

создание вариантов данного курса на европейских языках в соответствии с реализованным и перспективным сотрудничеством (университет г. Мальмо (Швеция) педагогический факультет; Датский Королевский институт образовательных исследований; социально-образовательными структурами Литвы, Белоруссии и др. стран СНГ.

внедрение компонентов данного курса в модель структуры организационного развития факультета, разработанную О.С. Гребенюком, как Института непрерывного педагогического образования (ИНПО), подразделения Учебного округа КГУ: школьный факультет (заочная психолого-педагогическая школа, школа будущего учителя и пр.).

А.А. Смирнов,

К вопросу о системном использовании компьютерных программ при подготовке специалиста в техническом вузе

Несмотря на сложности и противоречия, возникшие на пути использования современных информационных технологий в учебном

процессе, компьютерное обучение становится одним из ведущих и перспективных направлений совершенствования системы образования. Однако большой дидактической проблемой остается отсутствие системности использования компьютерных программ. Нередко программы используются без связи с дидактическими целевыми установками, ограничиваются применением в одной дисциплине, не рассматриваются обучаемыми, да и самими преподавателями как средство междисциплинарных связей, учебной и профессиональной деятельности.

Особенностью современного инженерного образования является значительное повышение спроса на использование математических моделей изучаемых объектов, процессов и явлений, методов их качественного и всестороннего исследования, ориентация на развитие творческого мышления, опирающегося на соответствующий математический аппарат.

Следовательно, одной из проблем современного высшего технического образования является выявление класса программ, отвечающих следующим требованиям:

их изучение и применение направлено на достижение отдаленных комплексных целей образования, сформулированных в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования;

они должны быть ориентированы на решение задач, в которых значительную роль играют математические методы исследования и математическое моделирование процессов и явлений;

они являются динамично развивающимися и постоянно совершенствующимися системами;

они должны охватывать практически все давно известные и новые области знаний;

программы потенциально могут использоваться студентами и преподавателями как средства своей учебной и обучающей деятельности соответственно;

они могли бы применяться системно, с широким охватом естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин и рассматриваться как средства междисциплинарной интеграции;

программы должны обладать наглядными средствами представления результатов вычислений, мощными справочными системами, демонстрационными примерами и встроенными учебниками;

их изучение и применение возможно с первого курса и в течение всего периода обучения в вузе;

они должны иметь средства визуального моделирования, что предоставляет пользователю совершенно новые возможности по созданию лабораторных установок и имитационных моделей;

дидактически обоснованное применение программ способно формировать у обучаемых профессиональные мотивы и интересы, целостное представление о будущей учебной и профессиональной деятельности.

К таким программам, которые отвечают всем перечисленным требованиям, относятся универсальные математические пакеты (УМП): Maple, Mathematica, Mathcad, MatLab. Все УМП имеют приблизительно одинаковый набор встроенных средств, позволяющий эффективно применять эти программы при решении очень широкого круга учебных и исследовательских задач. В то же время анализ свойств этих пакетов позволяет выделить два из них:

Пакет MatLab, имеющий в своем составе мощные и уникальные средства toolboxes, которые предоставляют квалифицированному пользователю практически неограниченные возможности решения научных, технических и учебных задач.

Пакет MathCad, как, с одной стороны, один из наиболее доступных и популярных, а с другой – обладающий уникальным технико-педагогическим свойством: набор математических выражений идет на естественном общепринятом языке формул.

Использование тех или иных компьютерных программ, в частности УМП, при подготовке специалиста в техническом вузе лишь тогда способно повлиять на отдаленные цели обучения, когда выполняются два необходимых условия.

Во-первых, УМП должны применяться с широким охватом естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Эпизодическое и бессистемное использование УМП, хотя и может оказать положительное влияние на решение какой-либо конкретной учебной задачи, но не способно оказать серьезное влияние на отдаленные цели обучения.

Во-вторых, должна существовать объективная потребность применения УМП, определяемая как совокупное выполнение трех критериев:

дидактическая возможность;

дидактическая необходимость;

дидактическая целесообразность.

Критерий дидактической возможности позволяет принципиально решить вопрос о возможности или невозможности применения УМП в процессе обучения исходя из методических, педагогических и психологических принципов.

Критерий дидактической необходимости означает, что УМП следует применять тогда, когда традиционными средствами задача в принципе не может быть решена или же трудоемкость решения той или иной задачи превосходит имеющийся ресурс времени.

Критерий дидактической целесообразности выявляет эффективность применения УМП, определяемую как степень достижения поставленной дидактической цели. УМП следует применять в расчете на достижение не только ближайших, но и всего множества отдаленных целей. При этом дидактические цели следует рассматривать в двух аспектах: с точки зрения отдаленных комплексных целей образования, сформулированных в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ГОС ВПО) и с точки зрения целей развития собственно человека, его индивидуальности.

В настоящее время в Калининградском военном институте ФПС РФ на кафедре электромеханики проводится педагогический эксперимент по исследованию дидактических проблем применения УМП в процессе подготовки инженера-электромеханика. В частности, разрабатывается программное и методическое обеспечение изучения и использования УМП в естественнонаучных (информатика), общепрофессиональных (теоретические основы электротехники) и специальных дисциплин (основы автоматизированного проектирования электромеханических систем).

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что системно-целостное применение УМП способствует формированию синергетической среды среди обучаемых. Под синергетической средой понимается совокупность материальных и духовных факторов, формирующих открытую нелинейную дидактическую систему, в которой происходит усиление познавательных воздействий, согласование темпов и уровней развития обучаемых, формирование творческих индивидуальностей.

Т.И. Безуглая,
институт «Калининградская
Высшая Школа Управления»

Проблемы психологической реабилитации участников боевых действий и антитеррористических операций

Актуальность проблемы психических последствий экстремальных и сверх экстремальных (угрожающих жизни) стрессовых воздействий на человека в последнее время стало очевидной. В связи с вовлечением России в эпидемию международного терроризма и появлением на ее территории зон активных боевых действий все большее количество сотрудников силовых структур Российской Федерации (МО, МВД, ВВ, ФСБ, ФАПСИ и др.) принимает в них участие. В настоящее время в Калининградской области проживают 5860 человек – участников боевых действий и антитеррористических операций всех силовых структур. Наиболее частым последствием участия в боевых действиях является возникновение PTSD – синдрома (Post Traumatic Stress Disorders). Психические последствия боевого стресса влекут за собой формирование аддиктивных форм поведения (употребление психоактивных веществ: алкоголь, наркотики, психотропы без физической зависимости), спустя много лет после пережитого боевого стресса.Широкомасштабные научные исследования последствий боевых действий у воевавших во Вьетнаме американских солдат позволили зарубежным авторам в 1980 году выделить симптомокомплекс, получивший название PTSD – синдрома, который в дальнейшем был включен в международную классификацию болезней: МКБ – 10 (Horowitz M. et. al., 1980). В процессе исследований стало очевидным, что воздействие на человека различных психотравмирующих факторов приводит к однотипным изменениям, к формированию состояния, которое не подпадает ни под одну из имеющихся в психиатрической практике классификаций (Fridman M. et. al., 1991).

Зарубежные исследования показали, что после Вьетнамской войны 30% ветеранов имели PTSD и еще 25% - его субклинические симптомы. Среди раненых и калек количество страдающих PTSD достигало 42%. После заключения в концентрационные лагеря, с течением времени, это заболевание появилось у 75% бывших заключенных. В различное время покончили собой от 54 до 108 тысяч ветеранов, а от 35 до 45 тысяч в настоящее время ведут замкнутый образ жизни. В группах повышенного риска, в которых высока вероятность психических травм, PTSD отмечается в 5 – 75% случаев (Oliver R.J.F. et. al., 1995).

Проведенные в России исследования показали, что из 620 тысяч уроженцев России, прошедших через войну в Афганистане, примерно 100 тысяч ветеранов войны страдают PTSD (Краснянский А.Н., Морозов П.В., 1995). Психические последствия боевого стресса у бывших комбатантов афганской войны не менее, чем в 40-80% случаев становятся затяжными и могут продолжаться годы, десятилетия, становясь впоследствии необратимыми (Литвинцев С.В., Нечипоренко В.В., 1995).

При обращении участников боевых действий к психологам, они заявляют о своих трудностях, возникших во взаимоотношениях с близкими и родственниками, преследующем их чувстве вины, проявлениях агрессии и нервном напряжении, которые появились по возвращении их с войны. Последствия таких негативных личностных и поведенческих изменений стабильно и отрицательно искажают способность человека к гармоничному взаимодействию с внешним миром, что часто приводит к распаду семей, социальной деградации личности, по причине алкаголезависимости, наркомании и другим причинам.

Участники боевых действий в период первой чеченской компании (1994 – 1995 г.г.) практически единодушно высказывались о своей ненужности, брошенности, бесполезности, забытости, обусловленные противоречивостью и непоследовательностью военных приказов, своеобразием политических решений и оценок военных действий в Чечне на государственном уровне. Указанные объективные факторы произвели мощное воздействие на психику комбатантов, что позволило выделить комплекс психических нарушений в виде «синдрома бесполезности».

Проблема приобретает еще большую актуальность в связи с неуклонным ростом числа участников боевых действий, имеющих последствия

перенесенных ранений, увечий, приведших к инвалидности. Инвалидность порождает целый комплекс взаимосвязанных проблем: уменьшение социальных контактов; формирование чувства изолированности, социальной невостребованности, неполноценности; формирование затяжных неврозов и депрессий (Ломов Б.Ф., 1975, Карвасарский Б.Д., 1987). Психологические проблемы могут приводить к нарастанию психосоциальной дезадаптации и соматических нарушений (Рожанец Р.В., Копина О.В. 1986, Shapiro D.S. et. al., 1982).

Отечественные исследования подтверждают тот факт, что психотравмирующие ситуации, в которых находились в период службы обследованные военнослужащие, часто отражаются в кошмарных сновидениях. Расстройства сна являются не только проявлением невротических расстройств, но и сами в значительной степени способствуют их развитию. У значительной части инвалидов отмечаются стойкие, длительные тревожные состояния, содержанием которых являются опасения за свою жизнь. Тревога нередко сопровождается различными страхами: клаустрофобия, агорафобия, страх «сойти с ума», страх ходить по земле и т. д. (Тарабрина Н.В., Андреева О.С., Рязанов Д.П., 1999).

Изучение социально – профессиональной адаптации показывает, что только 8,8% инвалидов могли повысить свой профессиональный уровень, несмотря на то, что их средний возраст составляет 38,8 лет. Часто ветеранам-инвалидам приходится сталкиваться с нескрываемым негативным отношением к себе официальных лиц, препятствующих их адекватному трудоустройству. У существенной части инвалидов отмечается ухудшение семейной адаптации. Повышенная раздражительность, периодические вспышки «бешенства», бесконтрольной злобы приводят к конфликтам в быту.

В последнее время проблема усугубляется ростом числа вдов погибших военнослужащих. Потеря близкого человека, как показывают исследования зарубежных и отечественных авторов, является экстремальным по силе стрессором, что проводит к формированию чувства одиночества, синдрома «утраты», неврозов, психосоматических заболеваний у вдов участников боевых действий (Deaux K. et. al., 1993, Карвасарский Б.Д., 1998).

Появляющееся не всегда осознанное чувство обиды на окружающих, обостренная нетерпимость к несправедливости, склонность к аутизации

осложняет характер межличностных отношений. На этой почве легко формируются идеи обвинения, особенно по отношению к руководителям разного уровня. Малейшее невыполнение социальных обязанностей государства по отношению к вдовам и их семьям порождает возникновение конфликта.

При утрате близкого человека неизбежен особый период, связанный с дезинтеграцией или перестройкой ранее сложившихся стереотипов на всех уровнях (когнитивном, эмоциональном, поведенческом). В это время должна происходить психологическая переориентация человека, трансформация взглядов, ориентаций, установок в соответствии с новой ситуацией.

Особое положение занимают вдовы средней возрастной категории, несущие ответственность за будущее своих детей, и не имеющие возможности вступить в повторный брак, по объективным причинам.

Как показывают исследования военных психологов, абсолютное большинство участников боевых действий негативно относится к представителям власти, они считают себя обманутыми и преданными государством, испытывают желание выместить накопившуюся злость за бессмысленное кровопролитие, гибель товарищей, унижение Вооруженных сил РФ. Жизненный опыт этих людей уникален, он резко отличается от опыта не воевавших людей. Воспоминания, общее прошлое, неведомое родным и знакомым, сближает участников войн и заставляет их объединяться в различные общественные группы и группировки, не всегда строящие свою деятельность в соответствии с законом.

Актуальность создания программ психологической реабилитации участников боевых действий и антитеррористических операций обусловлена высокими показателями суицидальных попыток, смертности и инвалидности этого контингента населения, а также наличием у них целого комплекса социальных и социально-психологических проблем, требующих помощи государства.

В.П. Гурова,
учитель лицея №23 г. Калининграда

К вопросу о компетентности учащегося в области мотивации учения

Понятие «компетентность» в последнее время активно разрабатывается в отечественной педагогике и школьной практике в связи со сложившимся компетентностным подходом в образовании. Данный подход ориентирует на модернизацию и содержания общего образования, и системы образования в целом, на создание образовательных стандартов нового поколения.

Представление о компетентности в образовании еще только складывается. По мнению ученых, понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

На наш взгляд, компетентностный подход позволит более успешно решать такую важную задачу, как развитие у учащихся способности к самопознанию, формирования у них умений познавать себя и окружающих, а также умений саморазвития. Значительную роль в этом должна сыграть мотивация учащегося. Как свидетельствует наш опыт работы в лицее, компетентность учащегося в области мотивации учения развита недостаточно (при этом следует отметить, что уровень развития колеблется от низкого до высокого в классах разного профиля). В целом исследование мотивационного аспекта компетентности требует выяснения следующих вопросов: какова сущность данного аспекта (что должен знать выпускник образовательного учреждения о мотивации учения и способах самопознания мотивации), каковы условия развития мотивационного аспекта компетентности у старшеклассников, какое влияние данный аспект оказывает на развитие умений саморазвития.

Е.В. Журавская,
аспирантка КГУ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ШКОЛЬНИКА

Впервые научно-педагогическое определение понятия «экзистенциальная сфера» введено авторами концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк). Данная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, слова и дела. Она помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми, выполняет функцию отбора идей, взглядов, позиций и ценностных ориентаций.

В своем выступлении я остановлюсь на анализе педагогических условий развития экзистенциальной сферы школьника. Данная проблема, на мой взгляд, приобретает в настоящее время особую значимость и актуальность. Это связано:

во-первых, с кризисом системы современного образования, проявляющимся в бездуховности, отсутствии у большинства молодых людей нравственных идеалов, гуманистической ценностной ориентации;

во-вторых, с наблюдаемым «экзистенциальным вакуумом», который обуславливает отчужденность молодого поколения от общества, школы, семьи и от себя;

в-третьих, с непродуктивными попытками отечественной педагогики решать проблемы нравственного и духовного воспитания молодежи без опоры на философские и психологические основания сущности и механизмов экзистенциальной сферы воспитуемых.

Психолого-педагогические, социологические исследования, проводимые в подростковой среде, фиксируют ощущение неопределенности смысла

жизни, “экзистенциального вакуума”, неплодотворной жизненной ориентации присущие больше молодым людям, чем старшему поколению. Разрушаются традиции духовности, нравственности, любви и справедливости. Следствием этого является - проявление агрессивности, жестокости, антисоциального поведения, вандализма, рост наркомании, алкоголизма и преступности, стремление к насилию над окружающими. Например, опрос, проведенный в 1999 году среди 8000 школьников подросткового возраста Санкт-Петербурга, выявил, что около 87% девочек и 82% мальчиков пробовали алкоголь, треть опрошенных - употребляли наркотики и токсичные вещества, более 50% - курили.[8]

В этой связи все большее значение приобретает необходимость поиска педагогических условий развития индивидуальности человека, формирования плодотворной жизненной ориентации, сознательного отношения к своим действиям, стремления к нравственному самосовершенствованию, любви к себе и другим, предупреждения конфликтных ситуаций и разнообразных эмоциональных напряжений во взаимоотношениях среди подростков.

Однако анализ повседневной педагогической практики показывает, что многие учителя, воспитатели детских образовательных учреждений, затрудняются в педагогически обоснованном воздействии с целью создания благоприятной морально-психологической атмосферы в детских подростковых коллективах. Вот почему экзистенциальную сферу школьника, как и в целом, индивидуальность необходимо развивать, рассматривая ее как педагогическую цель. Необходимо формировать умение подростка управлять своими физическими и психическими состояниями, умение удерживать их на должном уровне; помогать ребенку вступать в определенные отношения с другими людьми; формировать ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром.

Сформулированные выше положения позволяют с позиций концепции педагогики индивидуальности определить *педагогическую цель* развития экзистенциальной сферы школьника.

Этой целью должен быть гармонично развитый человек, способный с позиций нравственности, справедливости, честности решать различные

[8] RNS информационный пакет «Drugbox» - Издательство: «Норра Сконе Оффсет» 1999.

проблемные ситуации морального выбора в своей жизни и деятельности, в отношениях со сверстниками, младшими, старшими, учителями, воспитателями и родителями.

Подход, определяемый авторами концепции педагогики индивидуальности к достижению идеальной цели развития экзистенциональной сферы школьника, предполагает решение **двух групп педагогических задач:**

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

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

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

Решение обозначенных выше задач осуществимо путем отбора и применения соответствующих **педагогических средств**. К ним можно отнести: 1) содержание учебного материала; 2) методы и формы обучения и воспитания, включающие в себя постановку проблемных ситуаций нравственного и этического характера; 3) стиль взаимоотношений ученика и учителя, межличностные отношения в учебной группе.

Кратко остановлюсь на их анализе.

Содержание учебного материала имеет объективные возможности развития экзистенциальной сферы школьников старшего подросткового возраста. В его состав входят: содержание предметов гуманитарного цикла, используемое в качестве образца плодотворной ориентации в жизни, способности «проектировать себя», наличия жизненной позиции «принца»; содержание реальных жизненных ситуаций учащихся, используемое в качестве учебного материала; биографический материал, лежащий в основе факультативных занятий.

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

Следующая группа средств – это *оперативные педагогические средства*, которые помогают устранить возникший эмоциональный дискомфорт, достаточно быстро снять напряжение в межличностных отношениях конкретной учебной группы, способствующие сохранению контакта между учащимся и учителем. К ним относятся общеизвестные и широко практикуемые средства психотехники, а также вербального и невербального общения. Это психотехнические упражнения (Н.В. Самоукина), приемы аттракции (А.Ю.Панасюк), психологическое айкидо (М.Е. Литвяк), техника контроля отрицательных эмоциональных состояний (Дж. Скотт), а также создание специальных ситуаций (Т.Б. Гребенюк) в форме диалога, учебного сотрудничества (совместной учебной деятельности), разработки проектов и др.

Хочу особо отметить эффективность в педагогической практике такой формы как организация учебного сотрудничества. Ее целью является построение механизмов саморегуляции учения, усваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимодействий, отношений и общения. Предметом учебного сотрудничества являются обобщенные и осознанные способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения. Продуктом - самостоятельное выдвижение учеником новых целей учения и целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности, а также регуляции личностных позиций в партнерстве (Т.Б. Гребенюк).

В разных учебных ситуациях, может возникать от трех до семи форм сотрудничества: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самопобуждающее действие; 7) самоорганизуемые действия.

Системному научно-педагогическому исследованию сфер индивидуальности (в том числе экзистенциальной) посвящены диссертационные работы многих представителей школы педагогики индивидуальности. В то же время отдельные, важные, на мой взгляд, аспекты, связанные с раскрытием сущности данной сферы и условий ее формирования исследованы не глубоко. Педагогические условия развития экзистенциальной сферы особенно у детей старшего подросткового возраста в педагогической теории и практике разработаны явно недостаточно.

Таким образом, есть основание утверждать, что в теории и практике педагогической деятельности существует реальное **противоречие** между потребностью развития экзистенциальной сферы школьников с одной стороны и неготовностью педагогической науки и практики к реализации данной задачи, отсутствием системы педагогических средств и не разработанностью соответствующего научно-методического обеспечения с другой.

Исходя из сказанного выше, можно выдвинуть научное предположение о том, что развитие экзистенциальной сферы школьников может быть педагогически эффективным, если разработать цели и задачи, критерии и принципы отбора соответствующих педагогических средств, выявить условия их применения, при этом содержательная часть педагогического процесса будет ориентирована на общечеловеческие ценности, а формы и методы направлены на развитие плодотворной жизненной ориентации в деятельности школьников. Это позволит повышать уровень развития экзистенциальной сферы школьников в единстве с развитием всех сфер индивидуальности, так как в этом случае у них будет развиваться адаптивность, аутентичность, идентичность, критичность мышления и уверенность в себе, умение управлять своими физическими и психическими состояниями.

Решение обозначенной проблемы является целью проводимого мною диссертационного исследования.