

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАЛИНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ

Государственное автономное учреждение Калининградской области  
дополнительного профессионального образования  
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

**ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ:  
ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Материалы научно-практической конференции,  
посвященной памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка,  
основателя научной школы «Педагогика индивидуальности»*

Калининград  
2017

**УДК 37.013.757**  
**ББК 74.00**  
**П24**

Печатается по решению Учёного совета  
Калининградского областного института развития образования

**Научный редактор**

доктор педагогических наук, профессор Т.Б. Гребенюк

**Рецензент**

доктор педагогических наук, профессор С.М. Конюшенко

**П24 Педагогика индивидуальности: достижения и перспективы развития.** Материалы научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности» / Под науч. ред. Т.Б. Гребенюк; сост. В.П. Вейдт. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2017. – 178 с.  
ISBN 978-5-91739-045-1

В сборник включены статьи и доклады выступлений участников научно-практической конференции, в которых авторы излагают свои идеи, достижения, результаты исследований в области педагогики индивидуальности. Представленные материалы отличает научный характер, оригинальность и перспективность взглядов ученых и практиков, являющихся единомышленниками профессора О.С. Гребенюка.

Сборник интересен не только памятью педагогической ответственности о большом ученом, но и научным содержанием в помощь учителям, студентам, аспирантам, руководителям образовательных учреждений.

**УДК 37.013.757**  
**ББК 74.00**

**ISBN 978-5-91739-045-1**

© Калининградский областной  
институт развития образования, 2017  
© Авторы статей, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	5
<b>Любишина С.А.</b> Основные этапы жизни и научно-педагогической деятельности Олега Семеновича Гребенюка.....	6
<b>Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М.</b> О вкладе профессора О.С. Гребенюка в развитие теории обучения.....	15
<b>Тамарская Н.В.</b> Педагогика индивидуальности для будущего образования.....	22
<b>Лукьянова М.И.</b> Развитие индивидуальности обучающихся в образовательном пространстве урока.....	27
<b>Пантюшин О.А.</b> Индивидуальный идеал как мировоззренческий центр и драйвер волевой активности.....	34
<b>Байбородова Л.В.</b> Развитие индивидуальности как цель индивидуализации образовательного процесса.....	40
<b>Рожков М.И.</b> Педагогическое сопровождение саморазвития ребенка как компонент экзистенциальной педагогики.....	47
<b>Прозоров А.В.</b> Ментальные аспекты российской индивидуальности.....	54
<b>Клеменцова Н.Н.</b> Текст как средство развития субъекта образовательного процесса.....	62
<b>Безуглая Т.И.</b> Психологическое здоровье как научное понятие.....	67
<b>Вейдт В.П.</b> Индивидуальность педагога в системе непрерывного профессионального образования.....	73
<b>Лопушнян Г.А.</b> Уровни развития толерантности педагога в свете концепции индивидуальности.....	84
<b>Вольвач Л.Н., Шарاپова Е.И.</b> Развитие индивидуальности ребенка через сотрудничество педагогов и родителей.....	90
<b>Гончарова И.И.</b> Самопознание и самореализация школьников на основе идей педагогики индивидуальности.....	97

<b>Старовойт Н.В.</b> Инклюзивная культура педагога в контексте психологии и педагогики индивидуальности.....	104
<b>Герасимова А.В., Киракосян М.Ж.</b> Реализация идей педагогики индивидуальности в процессе подготовки бакалавров управления персоналом.....	110
<b>Линевич Л.В.</b> Психологический аспект процесса обучения студентов.....	115
<b>Грувер Н.В.</b> Волонтерская деятельность как способ развития индивидуальности студента.....	121
<b>Ларина А.Б.</b> Особенности развития сфер индивидуальности обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	127
<b>Панюшкина М.А.</b> Способы формирования квалиметрической компетентности будущего педагога в аспекте концепции индивидуальности.....	133
<b>Рогатюк Г.Ф.</b> Модель профессиональной позиции педагога-организатора внеурочной деятельности обучающихся.....	138
<b>Ермакова Н.И.</b> Реализация концепции педагогики индивидуальности в профессиональной подготовке будущих педагогов.....	143
<b>Цуркан Т.А.</b> Педагогическое содействие ценностно-смысловому самоутверждению старшеклассников.....	156
<b>Гурова В.П.</b> Формирование и развитие мотивационной компетентности старшеклассников на основе идей педагогики индивидуальности.....	160
<b>Гребенюк Т.Б.</b> Перспективы развития педагогики индивидуальности (вместо заключения).....	168
<b>ОБ АВТОРАХ</b> .....	174

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Научно-практическая конференция «Педагогика индивидуальности: достижения и перспективы развития» посвящена юбилейной дате – 80-летию доктора педагогических наук, профессора Олега Семеновича Гребенюка (1937 – 2003). Его нет с нами уже 14 лет, но ученики и единомышленники в память о большом ученом и замечательном педагоге традиционно собираются вместе по круглым датам, чтобы вспомнить добрым словом своего Учителя и вдохновителя. Всякий раз на таких встречах происходит обмен научным и практическим опытом в области педагогики индивидуальности, показывающим, что научные идеи Олега Семеновича приобретают еще большую значимость в условиях современной образовательной среды. Позиции педагогики не ослабевают, а напротив, еще более укрепляются, доказывают перспективность применения идей в процессе педагогических научных и опытных исследований, в образовательном процессе.



На рубеже веков педагогические научные школы были довольно редким явлением. Тогда представление о них только начинало развиваться в связи с активизацией научных поисков педагогами-новаторами. Созданная Олегом Семеновичем научная школа «Педагогика индивидуальности» в 90-е годы прошлого столетия продолжает развиваться. Его ученики продолжают дело своего Учителя, разрабатывают в русле педагогики индивидуальности свои научные направления, руководят исследованиями молодых ученых. Многие бывшие ученики успешно сочетают научные взгляды профессора с практическими подходами к обучению и воспитанию школьников и студентов. Можно отметить возникновение исследовательских династий.

Научная школа по педагогике индивидуальности зарегистрирована в Российской академии естествознания (РАЕ) (сайт <http://www.rae.ru>). Посмертно в 2008 году РАЕ присвоила Олегу Семеновичу Гребенюку Почетное звание «Основатель научной школы» и включила в книгу «Ученые России». Калининградская область по праву может гордиться тем, что одна из ведущих научных педагогических школ была создана ярким представителем самого Западного региона России.

*С.А. Любишина*

## **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ЖИЗНИ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЛЕГА СЕМЕНОВИЧА ГРЕБЕНЮКА**

Формирование и эволюция профессионального мировоззрения ученого обусловлено различными причинами. Основопологающими факторами формирования личности являются природные задатки человека, окружающая среда (семейно-бытовая, образовательная, профессиональная), собственный опыт жизнедеятельности. В качестве значимых факторов становления профессиональных педагогических взглядов ученого мы принимаем важные моменты и обстоятельства его жизни, обусловившие возникновение и развитие профессиональных убеждений, определившие их отдельные черты и характер в целом.

Жизнь и деятельность Олега Семеновича Гребенюка может быть условно разделена на четыре этапа:

1 этап – детские, юношеские и студенческие годы, педагогическая деятельность в средней школе (1937-1972);

2 этап – научные исследования в НИИ общей педагогики АПН СССР, работа в Балашовском педагогическом институте (1972-1978);

3 этап – работа в НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР (г. Казань) (1978-1988);

4 этап – руководство кафедрой педагогики и психологии РГУ (г. Калининград) (1988-2003).

Олег Семенович Гребенюк родился 30 января 1937 года в семье учителей. В семье было три брата и сестра, он был вторым сыном. Отец – Семен Лукич – преподавал физику, с 1946 года был директором средней школы г. Зеленоградска. Мать – Ольга Сергеевна – преподавала русский язык и литературу. Деятельность родителей, несомненно, оказала влияние на выбор профессии. Воспитываясь в учительской семье, Олег Семенович с ранних лет имел возможность почувствовать важность и сложность работы учителя. Окончив школу в 1955 году, Олег Семенович подал документы на поступление в Ленинградский горный институт на геологоразведочный факультет (к этому времени он уже имел опыт работы на буровой

треста «Ленгеолгоруд»), но на вступительных экзаменах не добрал одного балла до проходного и вернулся домой. Отец, будучи директором школы, настоятельно рекомендовал ему подавать документы на физико-математический факультет Калининградского государственного педагогического института (КГПИ). Так Олег Семенович стал студентом КГПИ.

Важнейшими событиями, повлиявшими на жизнь целого поколения, стали смерть И.В. Сталина и выступление Н.С. Хрущева на XX съезде КПСС (1956 год) с разоблачением сталинских преступлений. За XX съездом последовала эпоха «оттепели», характеризующаяся либерализацией общественной жизни.

В 1958 году был принят Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, ставший одним из основополагающих документов своего времени. Принятие этого закона послужило толчком к перестройке советской школы в направлении соединения обучения и производительного труда с опорой на коммунистическую идеологию [4, с. 4-14].

В результате принятия Морального кодекса строителя коммунизма (1961 г.) в педагогике появились ценности, изначально имеющие гуманистическую направленность, но обусловленные коммунистической идеологией: преданность общественным интересам, дисциплинированность, трудолюбие, соблюдение норм коммунистической морали, всестороннее и гармоничное развитие человеческой личности [3, с. 167-169].

Педагогические взгляды О.С. Гребенюка начали формироваться и получили свое дальнейшее развитие именно в этот период. В них нашли свое отражение основные тенденции политической, социально-экономической и духовно-нравственной ситуации в России в середине XX века.

После завершения учебы в педагогическом институте Олег Семенович начал педагогическую деятельность в школе поселка Комсомольское Калининградской области (1960 год), после службы в армии (ноябрь 1960 – ноябрь 1962 гг.) продолжил работу учителем физики и математики в школах №№ 23, 32, 1 г. Калининграда. Особенно повлияла на становление его исследовательской позиции работа учителем физики в школе №1 г. Калининграда (1966-1972 гг.), где он, во-первых, создал и возглавил радиотехнический кружок и, во-вторых, применил в своей работе

такой прием, как общественный смотр знаний. Учащиеся приходили в радиотехнический кружок, чтобы приобщиться к работе по установлению контактов с учащимися других городов и стран с помощью радиоприборов. Олег Семенович обратил внимание на то, что сильное желание учащихся общаться со сверстниками из других стран побудило ребят, не отличающихся хорошей успеваемостью и интересом к учебе, изучать английский язык. Эти факты показали возможные пути формирования мотивации учения. Кроме желания общаться, участников кружка объединяла общая направленность работы, которая сплачивала ребят, повышала интерес к работе и учению. Использование общественного смотра знаний убедило Олега Семеновича в стимулирующей функции этого педагогического приема. В своей кандидатской диссертации [2] он отмечал, что смотры знаний активизируют такие коллективные формы учебной деятельности учащихся, как взаимопомощь, общественный контроль, развивают у учащихся морально-волевые умения, необходимые для совместной деятельности и общения в коллективе, оказывают действенное влияние на формирование таких компонентов мотивации, как ответственность перед коллективом, требовательность к себе и к товарищам, готовность оказания помощи, мотивы осознания систематического изучения предмета. В конечном итоге смотры знаний обеспечивают активный рост идейно-нравственного содержания мотивации. Мысли по поводу использования в целях формирования мотивации учения кружковой работы, общественного смотра знаний, лабораторных работ нашли свое отражение в первых публикациях. В 1970 году была опубликована первая статья О.С. Гребенюка «Работа радиотехнического кружка в средней школе», в 1972 году – статья «Общественный смотр знаний – один из стимулов учебной деятельности учащихся».

В эти годы, приобретая опыт практической деятельности, ведя активную преподавательскую и общественную работу, Олег Семенович начинает складываться как молодой исследователь. Творческие поиски Олега Семеновича как учителя физики не остались незамеченными. В школе областным телевидением были сняты его уроки, демонстрирующие результаты передового опыта. Большое влияние на данном жизненном этапе оказала на него Галина Александровна Бокарева, работавшая в то время завучем средней школы №1, которую можно считать первооткрывателем талантливого



молодого преподавателя. Она увидела в нем задатки исследователя и рекомендовала заняться научной работой под руководством известного педагога-теоретика, автора теории целостного учебно-воспитательного процесса профессора Владимира Сергеевича Ильина (1922-1989).

Этот период жизни ученого можно считать этапом его мировоззренческого и профессионального становления.

В 1972 году О.С. Гребенюк начал научную деятельность под руководством В.С. Ильина, став младшим научным сотрудником Волгоградской лаборатории НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР. Его научные интересы лежали в области мотивации учения, была подготовлена и защищена кандидатская диссертация на тему «Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов» [255]. Уже в период начала работы с В.С. Ильиным Олег Семенович отличался умением отстаивать свою научную позицию. Заведующим кафедрой, на которой работали В.С. Ильин и О.С. Гребенюк, был Ю.К. Бабанский. Именно ему нужно было предоставлять научные статьи, материалы исследований. При возникновении критических замечаний со стороны Юрия Константиновича О.С. Гребенюк проявлял настойчивость в отстаивании своей позиции, и Ю.К. Бабанский, хотя и не сразу, все-таки соглашался с мнением молодого ученого и признавал правоту его взглядов. Это характеризует Олега Семеновича как принципиального человека с твердой научной позицией. Эти годы жизни О.С. Гребенюка можно рассматривать как этап вхождения в пространство научной педагогики.

Большое значение в жизни Олега Семеновича имел период 1977-78 гг., когда он работал преподавателем кафедры физики Балашовского педагогического института. В течение учебного года, выполняя на высоком уровне свои профессиональные обязанности (об этом свидетельствует нежелание руководства института отпустить его на другое место работы), он все глубже осознал потребность не только в педагогической, но и в научно-исследовательской деятельности. После получения ученой степени кандидата педагогических наук Олег Семенович самостоятельно продолжал исследовать мотивационную сферу человека, выбрав предметом исследования мотивацию учения и труда учащихся общеобразовательной и профессиональной школы.

Работая в Балашове, ученый принимает решение о переезде в г. Казань (1978 год). В этот период формировалась новая научная отрасль педагогики – «Профессионально-техническая педагогика», для развития которой в Казани был основан Научно-исследовательский институт профессионально-технической педагогики (НИИ ПТП) Академии педагогических наук СССР. Новый этап в жизни О.С. Гребенюка начался с работы в должности старшего научного сотрудника НИИ ПТП.

В 1976 году в Казани под руководством академика Мирзы Исмаиловича Махмутова был основан НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР. Главной целью создания института было научно-методическое решение проблем профессионального образования. Начиная с первых дней существования, в институте складывалась творческая атмосфера, благоприятствующая научному поиску: сообща формулировались научные проблемы, определялись темы и исполнители, в соответствии с этим формировалась организационная структура (лаборатории), для научного консультирования и выступлений перед сотрудниками приглашались ведущие ученые других исследовательских организаций.

Работа в научно-исследовательском институте, коллектив которого стал представителем новой отрасли педагогики, способствовало научному росту, осознанию собственных возможностей в научной сфере, определению собственного исследовательского кредо Олега Семеновича Гребенюка. Результатом стала разработка концепции формирования мотивации учения и труда учащихся общеобразовательной и профессиональной школы.

Олег Семенович совмещал работу в научно-исследовательском институте с работой учителем физики в ПТУ №6 г. Казани. Мало кто из научных сотрудников работал в ПТУ, так как эта работа отличалась трудностью из-за сложного контингента учащихся. Одной из причин работы Олега Семеновича в ПТУ была необходимость организации проведения экспериментального исследования. Умение работать в любых условиях, преодолевать трудности повышало авторитет молодого ученого. К его мнению во время обсуждения исследовательских работ, отчетов, статей прислушивались не только коллеги, но и руководитель института академик М.И. Махмутов.

Период работы в Казани, особенно первые два года (1978-79 гг.), был чрезвычайно сложным. Олега Семеновича исключили из КПСС, членом которой он был с декабря 1962 года. Причиной ис-

ключения послужило то, что он оставил работу в Балашовском педагогическом институте и переехал в Казань на более интересную для себя работу в НИИ профессионально-технической педагогики. В этой непростой ситуации огромную роль сыграли академик М.И. Махмутов и вице-президент Академии педагогических наук СССР С.Я. Батышев, курирующий направление профессионально-технической педагогики. Однако и они не сумели самостоятельно разрешить эту сложную ситуацию. Только обращение к члену Политбюро ЦК КПСС М.А. Суслову помогло восстановить Олега Семеновича в партии. Как пояснял тогда М.И. Махмутов, необходимость восстановления была продиктована, во-первых, желанием назначить О.С. Гребенюка заведующим лабораторией дидактики, и, во-вторых, планами принять к защите его докторскую диссертацию.

В 1988 году О.С. Гребенюком была защищена докторская диссертация на тему: «Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы» [1], в которой было сформулировано понятие мотивации учения и труда как категории педагогики, раскрыты ее основные функции, сформулированы целостные свойства процесса обучения, выделены уровни целостной мотивации, разработан принцип мотивационного обеспечения учебного процесса (принцип мотивации), осуществляющий регуляцию мотивационной стороны процесса обучения и направляющий деятельность педагога на формирование мотивации учения и труда как стержневого свойства личности.

Эти годы жизни О.С. Гребенюка являются этапом научного роста, формирования собственных исследовательских взглядов.

В 1988 году началась деятельность О.С. Гребенюка в должности заведующего кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета. Это было время коренных реформ в политической, социальной, научной, педагогической сферах. Вслед за освобождением общества от идеологических барьеров у субъектов образовательного процесса появилась возможность мыслить и действовать свободно, без оглядки на идеологические ограничения. Большую ценность приобрела человеческая личность.

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века практически во всем мире поднялась волна обновления, показавшая необходимость гуманистических перемен. Перед этим на протяжении десятилетий углублялся кризис прежней модели общественного устройства.

Велась разработка теоретических основ нового облика гуманизма. При этом реальный экономический и социальный прогресс стал оцениваться по росту благосостояния людей, развитию экономики, культуры, науки, образования. В этих условиях закономерным было обращение О.С. Гребенюка к психологическим и философским основам бытия в поисках ответа на вопросы о новом направлении развития образования, воспитания, формирования личности человека.

В контексте гуманистической парадигмы основной задачей для системы образования становится выявление свойств и особенностей детской личности, создание условий для ее свободного развития и самореализации. Что нужно сделать для достижения этого? Какие педагогические методы и средства использовать? Как формировать целостную личность, способную к саморазвитию и самоактуализации в условиях постоянно меняющегося социума?

Эти вопросы требовали пристального внимания, осмысления и обогащения новыми идеями. Результатом этих размышлений стало появление концепции индивидуальности, послужившей основой для развития концепции педагогики индивидуальности. Исследования в области педагогики индивидуальности были начаты Олегом Семеновичем Гребенюком в конце 80-х годов XX века и базировались на психологических знаниях о законах и механизмах развития человеческой личности, взглядах философов-экзистенциалистов на роль и место человека, его сущность и предназначение и педагогических знаниях о средствах и способах воздействия на человека с целью максимального раскрытия его потенциальных возможностей.

Этот этап жизни ученого можно охарактеризовать как этап реализации и развития теоретических педагогических воззрений.

Принимая в качестве оснований для выделения этапов жизни О.С. Гребенюка его профессиональные достижения, представим их в *таблице 1*.

Таблица 1 – Этапы жизненного пути О.С. Гребенюка

Место и годы деятельности	Ключевые события	Основные достижения
Калининград 1955-1972	Учеба на физико-математическом факультете Калининградского педагогического института. Работа учителем физики в школах г. Калининграда. Публикация первых статей	Формирование мировоззрения. Накопление педагогического опыта. Рождение исследовательских, научных, творческих взглядов
Ростов-на-Дону 1972-1975 Волгоград 1975-1977	Работа в исследовательской лаборатории под руководством В.С. Ильина. Участие в исследовании мотивации учения как целостного явления. Подготовка и защита кандидатской диссертации	Обретение собственной научной позиции
Балашов, Саратовская область 1977-1978	Работа преподавателем кафедры физики в педагогическом институте	Осознание потребности в научно-исследовательской деятельности
Казань 1978-1987	Работа в НИИ профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР в должности старшего научного сотрудника, затем заведующего лабораторией дидактики. Подготовка докторской диссертации	Научный рост, формирование исследовательских взглядов. Исследования педагогической теории мотивации. Разработка дидактического принципа мотивации учения и труда. Разработка мотивационной основы учебной деятельности

Калининград 1988-2003	Защита докторской диссертации. Работа в должности заведующего кафедрой педагогики и психологии Калининградского государственного университета (с 1998 г. – Российский государственный университет). Создание и руководство диссертационным советом по педагогическим наукам. Организация и руководство научно-практическими мероприятиями (конференции, семинары, педагогические чтения, курсы повышения квалификации педагогов)	Реализация и развитие теоретических педагогических воззрений. Создание концепции индивидуальности и педагогики индивидуальности. Создание научной школы по педагогике индивидуальности
--------------------------	--	--

#### Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.С. Гребенюк. – Казань, 1988. – 442 с.
2. Гребенюк, О.С. Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Гребенюк. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1975. – 243 с.
3. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК 1961 – 1965. Т.10. 9-е изд., доп. и испр. – М., 1986. – 574 с.
4. Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=9934> (дата обращения: 25.12.2016).

*Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова*

## **О ВКЛАДЕ ПРОФЕССОРА О.С. ГРЕБЕНЮКА В РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ**

30 января 2017 года исполнилось бы 80 лет со дня рождения Олега Семеновича Гребенюка – доктора педагогических наук, профессора, основателя научной школы «Педагогика индивидуальности». Он оставил после себя солидное научно-педагогическое наследие, ключевые идеи которого остаются актуальными и на современном этапе развития образования [1, 2, 3 и др.]. Поэтому они требуют внимательного и глубокого изучения с тем, чтобы дальше развивать теорию и практику образования.

Следует отметить и тот неоспоримый факт, что Олег Семенович оставил после себя не только серьезные научные труды в виде монографий, учебников, статей и т.д., но и немалое число учеников, кандидатов и докторов педагогических наук, активно ведущих исследования в русле выдвинутых им идей.

Один из авторов данной статьи (Г.И. Ибрагимов) имел жизненную удачу быть первым учеником Олега Семеновича и в течение почти четверти века работать, общаться и дружить с Олегом Семеновичем – талантливым ученым, мудрым наставником и жизнерадостным, добрым, порядочным и отзывчивым человеком, личностью большого масштаба.

В данной статье нам бы хотелось остановиться на вопросе о вкладе Олега Семеновича в развитие теории обучения, поскольку его роль и место в этом контексте недостаточно исследованы.

Прежде всего, отметим, что Олег Семенович обогатил научные представления *о сущности процесса обучения*. В частности, было обосновано, что процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития, характеризующихся ростом его уровня целостности. При этом особенно важен вывод, что высокому уровню целостности процесса обучения соответствует процесс проблемно-развивающего обучения [1, с.18].

На чем был основан этот вывод Олега Семеновича? Почему он констатировал, что проблемно-развивающее обучение – это современный уровень развития дидактики и педагогической практики? Ответ мы находим в цитируемой выше работе. Все дело в том, что

цель проблемного обучения – это не только усвоение результатов научного познания, но и процесса получения этих результатов (то есть овладение способами познания), а также формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер обучающегося, развитие его индивидуальных способностей. Другими словами, в проблемном обучении основной акцент делается на общем развитии обучающегося, а не на трансляции готовых выводов науки.

Заметим, что этот вывод О.С. Гребенюка, сделанный в середине 90-х годов прошлого века, опирался на анализ сущностных характеристик проблемного обучения как дидактической системы. Однако в существовавших в те годы внешних условиях (социально-экономические, научно-технические, организационно-управленческие и др.), в которых функционировала система образования, проблемное обучение объективно не могло быть востребовано. Поэтому в нормативной образовательной практике продолжала доминировать традиционная система объяснительно-иллюстративного обучения.

На современном этапе развития образования произошли существенные изменения как во внешней (по отношению к системе образования), так и в самой системе образования. Если говорить о внешних по отношению к системе образования факторах, то выделим одну характеристику, о которой говорят практически все специалисты – мир перешел в новую эпоху своего развития, которую называют информационной, постиндустриальной, обществом знаний и т.п. Независимо от того, как называют это новое время, многие едины в том, что оно вызвано революционными преобразованиями в сфере информационных технологий, появлением глобальной сети Интернет, что привело, в свою очередь, к существенным изменениям в жизни общества, государства, системы образования как важнейшего социального института и, конечно, каждого отдельного человека. Резко выросла скорость перемен, в результате чего *неопределенность* стала чертой времени. Нестабильность, неопределенность и тому подобные характеристики времени приводят к тому, что в профессиональной и социальной деятельности человек все чаще сталкивается с ситуациями, выход из которых неоднозначен, а порой неизвестен, то есть с проблемными ситуациями. Для эффективного поведения в проблемной ситуации обучающиеся должны приобрести опыт деятельности в подобных ситуациях уже в процессе обучения.



Можно констатировать, что основные тенденции общественного развития указывают на то, что труд сегодня приобретает творческий характер, а тенденции развития школы характеризуются усилением деятельностной направленности образовательного процесса, формированием у обучающихся компетенций, позволяющих видеть, выявлять и решать проблемы в профессиональной и социальной деятельности. Отсюда следует, что системой образования объективно востребована *модель проблемного обучения* как типа обучения, основной целью которого является формирование творческих способностей обучающихся, развитие их личности в целом [3, 4, 5].

Далее необходимо отметить место О.С. Гребенюка и его вклад в разработку принципов обучения как основополагающего элемента любой теории обучения. Речь идет о введении в дидактику в середине 80-х годов прошлого века *принципа мотивационного обеспечения учебного процесса*. Причем описание принципа, трактуемого как предписание о том, как действовать для достижения поставленных целей, было дано в рамках четкой структуры, включающей взаимосвязанную последовательность: закономерности – противоречия – требования – условия.

Олег Семенович исходил из того, что мотивация присутствует во всех видах деятельности, что отношения учащегося к знаниям, учению, труду, другим ценностям формируются не только в процессе и на основе познания, но и в соответствии с потребностями и целями человека и общества. Поэтому принцип мотивации должен отражать не только общие законы, но и внутренние *закономерности* процесса обучения, в том числе и выявленную им закономерность о том, что «формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности» [1, с.71-72].

Им были выделены и основные противоречия, которые позволяет разрешить принцип мотивации (между потребностями и другими побуждениями человека и способами их удовлетворения; между имеющимся уровнем сформированности мотивационной сферы и требуемым; между актуальными и потенциальными состояниями мотивации).

Вычленение закономерностей и противоречий, лежащих в основе принципа мотивации дает ответ на вопрос о том, каковы основы этого принципа, чем он обусловлен и зачем его необходимо вводить в систему теории обучения. Но принцип мало обосновать как необходимость. Учитывая тот факт, что принцип мотивации выполняет (как и любой другой принцип обучения) регулятивную функцию, необходимо было выделить конкретные дидактические механизмы выполнения принципом мотивации функции регуляции процесса обучения. В качестве таковых выступили выделенные О.С. Гребенюком требования, правила и условия его реализации.

Так, например, принцип мотивации реализуется при соблюдении следующих *требований*: своевременно выявлять сформированность мотивации учения и труда обучающихся; в процессе обучения ориентироваться на формирование гармоничной мотивационной сферы обучающегося: в школьном возрасте ее основу составляет мотивация учения и труда с ее неотъемлемыми компонентами (мотивация учения, мотивация труда, мотивация достижения, мотивация общения, мотивация конструктивного конфликтного поведения); осуществлять целесообразный отбор и применение на уроках комплекса средств (включающего приемы побуждения за счет стимулирующего влияния содержания учебного материала, методов обучения, сочетания различных видов деятельности) побуждающего и формирующего воздействия, направленных на развитие различных компонентов и сторон мотивации в их единстве; обеспечивать динамику развития положительных потребностно-мотивационных состояний учащихся в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности; своевременно выявлять результаты применения педагогических средств воздействия на мотивационную сферу учащихся – анализировать свою деятельность и корректировать ее так, чтобы обеспечить гармоничное развитие данной сферы.

Таким образом, принцип мотивации заключается в том, чтобы ориентировать педагогов на формирование *целостной* мотивационной сферы; должным образом *структурировать* педагогическую деятельность; побуждать учащихся к *активной жизнедеятельности*, стимулировать у них *заинтересованное, добросовестное и ответственное отношение* к труду, учению, к знаниям.

О.С. Гребенюк внес определенный вклад и в *разработку классификации принципов обучения*. На данный аспект его творчества обращают явно недостаточное внимание. Однако мы полагаем, что это весьма важная часть его вклада в дидактику, заключающаяся в том, что он предложил новую классификацию принципов обучения, разбив их на три группы, в зависимости от *доминирующей регулятивной направленности*.

Первая группа принципов (научности, наглядности, прочности и пр.) направлена на регулирование процесса формирования *предметных* знаний и умений, независимо от специфики предмета.

Вторая группа принципов обучения регулирует не столько процесс формирования предметных знаний и умений, сколько направлена на создание необходимых условий для *повышения эффективности* процесса обучения (в том числе и процесса формирования предметных знаний и умений). Сюда отнесены принципы: активности и самостоятельности, оптимизации, сочетания коллективной и индивидуальной работы, единства образовательных, обучающих и развивающих функций.

Третья группа включает принципы, позволяющие педагогу в учебно-воспитательном процессе *развивать интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную и другие сферы* ребенка (целостности, проблемности, мотивации, профессиональной направленности, индивидуализации обучения и воспитания).

О.С. Гребенюк справедливо подчеркивал, что чем более педагогический процесс будет отвечать требованиям этих трех групп принципов, тем выше будет уровень его целостности [3, с.46-48].

Известно, что педагоги испытывают немалые трудности при формулировании *целей урока* или их системы. Нередко целеполагание сводится к перечислению тех знаний и умений, которые необходимо сформировать на уроке и которые непосредственно вытекают из содержания обучения конкретному предмету. Из поля зрения педагогов выпадают зачастую цели, связанные с проектируемым развитием направленности и психических процессов обучающихся. О.С. Гребенюк увидел эту проблему еще в середине 80-х годов прошлого века и предложил *обоснованную номенклатуру дидактических целей*, разбив их на три группы: цели обучения, цели воспитания, цели развития. Он подчеркивал, что цели урока конкретного урока должны быть сопоставлены с объективными возможностями учебного предмета, обеспеченностью педагогиче-

ского процесса (дидактические средства, технические и наглядные средства обучения, межпредметные связи и пр.) и реальным уровнем развития сфер индивидуальности, степенью сформированности у учащихся тех или иных качеств, особенностями развития психических качеств учащихся каждого класса [1, с. 22-23].

Заметный вклад внес Олег Семенович в развитие теории современного урока. Он состоит, прежде всего, в том, что были *обогащены научные представления о структуре урока*, а именно предложена и обоснована, опираясь на принцип мотивации, новая *мотивационная структура урока*, представлявшая собой обобщенные вероятные задачи, которые необходимо решать педагогу на каждом уроке: 1) организация и управление вниманием учащихся; 2) разъяснение смысла деятельности; 3) актуализация мотивационных состояний; 4) совместная с учащимися постановка целей занятия; 5) обеспечение ситуаций успеха в достижении цели; 6) поддержание положительных эмоций и состояния уверенности у учащихся в своих действиях; 7) оценивание действий, процесса и результатов обучения [1, с. 37-38]. Данная структура выступала регулятивом деятельности педагога по управлению учебной деятельностью обучающегося.

И в заключение хочется сказать, что Олег Семенович Гребенюк был яркой, неординарной, легкой в общении личностью. Он умел удивительно быстро схватывать суть самых сложных педагогических явлений, его характеризовали убедительность и принципиальность, умение откликаться на то, что нужно именно сегодня, и одновременно заглядывать вперед, в будущее образования и педагогической науки. К нему тянулись люди. Практически все, кто входил в орбиту его общения, ощущали на себе влияние его доброй души, искрометного и легкого юмора.

Редко кому из ученых-педагогов удается создать научную школу, продолжающую успешно работать и после ухода из жизни. В этой связи надо сказать, что такое стало возможным не только в силу прогностического потенциала научного наследия Олега Семеновича, но и в немалой степени благодаря неутомимой деятельности доктора педагогических наук, профессора Татьяны Борисовны Гребенюк. Практически с самого начала научно-педагогической деятельности Олега Семеновича она была его верной и любящей супругой, надежной помощницей, соавтором ряда фундаментальных работ [2, 3 и др.]. И сегодня надо отдать должное усилиям Татьяны

Борисовны и учеников научной школы О.С. Гребенюка, прикладывающим все возможные усилия для сохранения и распространения его научно-педагогических идей.

#### Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Общая педагогика: курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1996. – 107 с.
2. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
3. Гребенюк, О.С. Теория обучения / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
4. Ибрагимов, Г.И. О роли и месте проблемного обучения в современном высшем образовании / Г.И. Ибрагимов //Альма-матер. – 2016. – №12. – С. 21-26.
5. Ибрагимов, Г.И. Теория обучения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андрианова. – М.: Владос, 2011. – 384 с.

*Н.В. Тамарская*

## ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЛЯ БУДУЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Будущее не приходит, оно создается», – один из главных тезисов современности. Над созданием будущего образования форсайт-методом трудятся коллективы ученых и практиков. Воплотятся ли в жизнь именно те инновации, которые обозначаются в разрабатываемых проектах, точно сказать не может никто, но что вероятность этого достаточно высока – бесспорно, поскольку форсайт проекты создаются на основе анализа существующих тенденций развития образования, мировых преобразований и формирующихся запросов общества к системе образования.

Одной из ведущих идей современности является идея о том, что человеческая природа все больше актуализирует желание саморазвиваться. Как правило, в конечном итоге это желание воплощается через самореализацию, прежде всего, в профессиональной деятельности.

Сформулированные авторами педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) основные положения концепции [2] поддерживают реализацию этой идеи как в теоретическом, так и в практическом плане, что следует из сути этих положений: «Формирование и развитие целостной индивидуальности учащегося в педагогическом процессе (как педагогическая задача) – развитие всех психических сфер учащегося в единстве. Развитие индивидуальности и личности учащегося в единстве – обеспечение эффективной социализации человека благодаря развитию его психических сфер. Создание условий для саморазвития индивидуальности учащегося и индивидуальности педагога (направленность на субъектность участников педагогического процесса). Переструктурирование педагогического процесса с целью активизации всех психических сфер учащегося в единстве (психологизация процесса обучения и воспитания)» [Цит. по: 3, с.12].

Согласно имеющимся в российской и мировых системах образования тенденциям, образование будет стремиться к тому, что набор компетенций будет вытеснять дипломы квалификаций, то есть несистемное образование (дополнительное) все активнее

будет теснить системное, а, возможно, и вытеснять его. Большая часть обучения школьника, возможно, будет протекать вне школы. Процесс образования можно будет сравнить с конструктором LEGO. LEGO образование – это «человек собери себя сам».

Что может предложить концепция педагогики индивидуальности этой идее будущего образования? Какой потенциал заложен в концепции и как им распорядиться для того, чтобы максимально эффективно помочь педагогу, школьнику, родителю оказаться в потоке стремительных перемен, а не на обочине?

Авторами концепции осуществлено моделирование индивидуальности человека и достаточно полно раскрыт состав ее сфер. Так, интеллектуальная сфера включает познавательные процессы (восприятие, мышление, память, воображение и др.), свойства и качества мышления (оперативность, системность, креативность и др.), интеллектуальные способности; эмоциональная – чувства, эмоции и эмоциональные состояния (тревожность, страх, радость и др.), оценку и самооценку, отношение к себе и другим и пр.; состав мотивационной сферы определяют потребности, цели, мотивы, предметная избирательность как свойство мотивации, виды мотиваций. Волевая сфера представлена волевыми процессами и качествами (настойчивость, преодоление трудностей, целеустремленность, решительность, организованность и др.). Состав предметно-практической сферы определяют способности, умения и навыки во всех видах деятельности, общения, поведения. Экзистенциальная сфера – это способность познать себя, сравнить с окружающим миром, выработать представление о себе, осмыслить собственные ценности, «Я-концепцию», позицию в деятельности и общении. Сфера саморегуляции обусловлена способностями принять цель деятельности, соотнести с условиями и собственными возможностями, наметить программу исполнительских действий, осуществить контроль, оценку, коррекцию и регулирование деятельности. Исходя из этого, любая компетенция может быть представлена как взаимосвязь и взаимообусловленность различных компонентов семи сфер, что при максимальной проработанности состава каждой сферы авторами концепции и их последователями позволяет дать рекомендации по формированию компетенций как школьников, так и педагогов.

В изменяющемся мире будут меняться и профессии, и спектр компетенций, определяющих профессиональную компетентность в

целом [1]. В настоящее время возникают принципиально новые профессии и исчезают некоторые привычные и, более того, считавшиеся до сих пор престижными. Так, в медицине будущего планируется, что на смену методикам массового лечения придет персонализированная терапия на уровне генома человека. Уже имеющаяся робототехника, киберустройства и сращивание медицины с биотехнологической отраслью говорит о том, что профессии этой области все более становятся смежными с другими областями. Профессия будущего – архитектор медоборудования. Это специалист в области инженерной и компьютерной графики, материаловедения, сопромата, деталей машин, электротехники, обладает пространственным мышлением, понимает анатомию и физиологию человека, разбирается в биосовместимости материалов и приборов, является экспертом в области медицинской и технической безопасности. Если говорить о такой известной профессии как врач, то сегодня это просто врач, а в будущем – это сетевой врач, высококлассный диагност, владеющий информационными и коммуникационными технологиями, способный ставить диагнозы в онлайн-режиме, ориентирован на диагностику предболезней, профилактику. Обязательные навыки и умения такого специалиста – системное мышление (умение определять сложные системы и работать с ними, в том числе системная инженерия); программирование, управление сложными автоматизированными комплексами, работа с искусственным интеллектом; работа с людьми; клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя; мультиязычность и мультикультурность.

Поскольку в концепции педагогики индивидуальности педагогический процесс рассматривается как развитие и саморазвитие индивидуальности, то, познавая себя и стремясь к саморазвитию, школьник приобретает системное метапредметное человековедческое знание, являющееся основой любых универсальных компетенций, востребованных профессиями будущего.

В концепции разработаны модели и технологии [4] процесса развития всех психических сфер человека в единстве, что позволяет, с одной стороны, более эффективно обеспечивать социализацию школьника, а, с другой, – сделать развитие психического мира человека приоритетным направлением целостного педагогического процесса. В этом видится высокий гуманистический потенциал [5] педагогики индивидуальности, что также чрезвычайно востребовано будущим образованием.



Прогнозируется, что к 2025 году будут преобладать два типа учителей: тьюторы-педагоги, которые отвечают за целостное развитие, самоопределение школьников, индивидуальные образовательные траектории и интеграторы, которые подбирают образовательный контент под конкретные запросы школьника, класса, школы, в том числе, за счет закупки контента независимых образовательных сервисов. Знание концепции педагогики индивидуальности, развития семи сфер индивидуальности может существенно повысить компетентность тьюторов и интеграторов, целью деятельности которых является создание целостной образовательной системы для саморазвивающейся личности. Педагогика индивидуальности предоставляет и для педагогов столь востребованное сегодня метапредметное человековедческое знание.

Уже сейчас, а в будущем еще в большей степени, информационные технологии станут основой роста онлайн-решений и развития «гибридной» педагогики. Появляются системы «смешанного обучения», где школьники работают в классе каждый за своим компьютером под управлением учителя. Компьютерная программа позволяет обучающемуся изучать конкретный материал по теме с учетом его интересов и успеваемости, а учитель дает рекомендации и оказывает помощь в сложных ситуациях. Зарождающаяся «гибридная педагогика» объединяет одновременную работу учителя в классе и в онлайн, актуализирует управленческую функцию учителя, что в педагогике индивидуальности рассматривается как управление развитием и саморазвитием индивидуальности школьника.

Важной тенденцией в будущем станет рост индивидуализации обучения, когда классно-урочная система перестает быть стержнем обучения. Массовые школы дают школьнику «базу», остальное он может получить из образовательных сервисов под индивидуальные потребности и задачи. В этой новой реальности на родителей ложится ответственность за целостный подход к образованию ребенка и от их «поисковой активности» зависит как далеко от этой «базы» уйдет ребенок, какие компетенции он может приобрести в системе дополнительного образования. В такой ситуации важным направлением становится популяризация концепции педагогики индивидуальности и ее интерпретация для школьников и родителей. Наряду с другими, именно эта область исследуется в настоящее время автором статьи совместно с польскими и белорусскими педагогами и студентами-будущими педагогами.

## Список литературы

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://atlas100.ru> (дата обращения 05.01.2017).
2. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
3. Гребенюк, Т.Б. Дидактические модели формирования индивидуальности учащегося: Учебно-метод. Пособие / Т.Б. Гребенюк, Н.В. Григорьева. – Черняховск: издательство ГОУ СПО КРСПК, 2009. – 106 с.
4. Гребенюк, Т.Б. Технологии развития индивидуальности школьника в образовательном процессе / Т.Б. Гребенюк, Н.В. Тамарская // Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы международной конференции (24-25 сентября 2015 года); под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – С.52-58.
5. Тамарская, Н.В. Педагогика индивидуальности как концептуальная основа гуманизации учебно-воспитательного процесса. Научная школа проф. О.С. Гребенюка / Н.В. Тамарская // Сб. науч. ст. / отв. ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 168 с.

*М.И. Лукьянова*

## **РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УРОКА**

Образовательная деятельность содержит в себе огромные возможности влияния на развитие индивидуальности ребенка посредством разных способов образовательного воздействия.

Значительность ресурса образовательной деятельности в аспекте развития индивидуальности ее участников выражается в том, что в процессе педагогического влияния активизируются интеллектуальные, волевые, моральные, социальные и другие качества личности обучающихся. Включаясь в образовательную деятельность, каждый ребенок проходит свой особый путь развития, приобретая и проявляя на нем свои различные типологические особенности, свою неповторимость и уникальность.

При этом подчеркнем, что развивающий потенциал урока, содействующий формированию и проявлению индивидуальности ребенка, не возникает сам по себе, он должен сознательно и целенаправленно обеспечиваться учителем посредством конкретных методических приемов, системы заданий, созданием специальных педагогических ситуаций при обязательной реализации на каждом занятии всех компонентов учебной деятельности (мотивационного, операционально-исполнительного, рефлексивно-оценочного).

Ориентация учителя на педагогику индивидуальности (О.С. Гребенюк) [1, 2], знание педагогом структуры личности и особенностей психического развития ребенка, механизмов актуализации его потенциала в процессе образовательной деятельности необходимы для конструирования (проектирования) такого урока, в условиях которого будет обеспечено развитие индивидуальности обучающихся посредством выбора адекватных методов и средств организации учебной деятельности.

Если индивидуальность как совокупность интеллектуальных, волевых, моральных, социально-психологических характеристик личности, воспринимается учителем в качестве основного педагогического ориентира в профессиональной деятельности, то развитие этих качеств у обучающихся должно стать предметом его целевых установок на каждом уроке и обеспечиваться выбором

соответствующих педагогических методов и средств. Назовем эти целевые ориентиры педагогической деятельности на уроке [5]:

- развитие мотивационной сферы обучающихся;
- организация интеллектуальной деятельности обучающихся;
- развитие эмоционально-волевой сферы обучающихся и обеспечение благоприятного психологического климата на уроке;
- обеспечение конструктивности коммуникативных аспектов урока.

В рамках каждого из вышеназванных блоков учитель должен определить способы достижения развивающего эффекта. Адекватный поставленным целям и задачам выбор педагогических средств является одним из основных условий достижения развивающего эффекта в аспекте индивидуальности обучающихся. Назовем далее примерный перечень педагогических средств (таблица 1) для достижения той или иной развивающей цели урока, предлагая тем самым определенный, условно говоря, педагогический минимум, без реализации которого урок теряет свой развивающий потенциал в любой из названных сфер. Предлагаемый ниже перечень педагогических средств также может рассматриваться учителем в качестве основы для анализа и самоанализа урока.

Таблица 1 – Схема анализа деятельности учителя, направленной на развитие индивидуальности обучающихся в процессе урока

Постановка целей урока	Развитие мотивационной сферы	Организация интеллектуальной деятельности	Развитие эмоциональной сферы, обеспечение благоприятного психологического самочувствия	Обеспечение коммуникативных аспектов урока
	- создаются ли на уроке специальные педагогические ситуации (выбора, успеха, осознания целей и причин поступков, проблемные и др.);	- создаются ли на уроке проблемные ситуации; - каким образом организуется их решение; - реализуется ли на уроке разнообразие видов и форм	- проявляет ли учитель способность управлять собой (обладает ли навыками саморегуляции); - умеет ли учитель вводить учащихся в определенное эмоциональное состояние	- какая установка на ученика проявляется в общении (как на объект воздействия или субъект деятельности, личность, проявляющую собственную активность);

Постановка целей урока	Развитие мотивационной сферы	Организация интеллектуальной деятельности	Развитие эмоциональной сферы, обеспечение благоприятного психологического самочувствия	Обеспечение коммуникативных аспектов урока
Педагогические средства развития личности учащихся на уроке	<ul style="list-style-type: none"> <li>- показ собственной заинтересованности учителя в теме, проблеме;</li> <li>- приоритетность тех или иных методов поощрения и наказания на уроке;</li> <li>- обучает ли учитель учащихся целопологанию;</li> <li>- организуется ли какая-либо самостоятельная работа учащихся на уроке;</li> <li>- используются ли на уроке активные формы обучения;</li> <li>- другое...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>деятельности учащихся (с целью формирования гибкости мышления);</li> <li>- какого характера задания преобладают на уроке (репродуктивные, конструктивные, творческие);</li> <li>- содействует ли учитель на уроке постановке вопросов учениками;</li> <li>- предлагается ли ученикам критически проанализировать что-либо, выразить критическое суждение;</li> <li>- другое...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(активизирует, успокаивает, настраивает на определенный вид деятельности и др.);</li> <li>- проявляет ли учитель на уроке социально-психологическую наблюдательность (понимание эмоционального состояния детей, умение выразить поддержку, сочувствие, доброжелательность и др.);</li> <li>- другое...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- какая позиция преобладает в поведении учителя (диалогическая или монологическая);</li> <li>- каково влияние вербальных средств общения учителя (речь, аргументация, образность, логика изложения и др.) на учащихся;</li> <li>- каково влияние невербальных средств общения учителя (мимика, пантомимика, взгляды и др.) на учащихся;</li> <li>- другое...</li> </ul>

Независимо от того, ставит ли учитель во главу угла развитие мотивационной, эмоционально-волевой сферы учащихся или других компонентов индивидуальности обучающихся, важно осознавать направленность поставленных на уроке целей, во-первых, на обучающихся (сформировать у ученика какие-либо представления или умения, закрепить навыки, заинтересовать ученика, вызвать определенные эмоции и т.д.) и, во-вторых, на взаимодействие между учителем и обучающимися (сплотить ребят, сформировать уме-

ния ставить цели совместной деятельности и навыки взаимодействия, обучить способам совместной работы, обучить различным формам сотрудничества, приемам взаимоконтроля и т.д.).

При проектировании урока, безусловно, следует предусмотреть способы определения его эффективности в аспекте развития индивидуальности, и, следовательно, обоснованности реализуемой на уроке педагогической деятельности. Самоанализ может быть проведен продуктивно только при том условии, что достаточно четко определены критерии достижения поставленной цели, и в течение урока педагог осознанно организует обратную связь с обучающимися. В первую очередь, определим такие показатели, которые условно можно назвать объективными и наблюдаемыми непосредственно на уроке:

- суждения и отзывы учащихся об уроке (или об отдельных его этапах);
- наличие вопросов учащихся по содержанию осваиваемого материала, а также выполняемой в ходе урока деятельности;
- проявление в поведении учащихся активности, заинтересованности (или пассивности) содержанием материала или деятельностью по его освоению;
- полнота, логичность, эмоциональность ответов учащихся; удовлетворенность учащихся собственными вопросами, высказываниями;
- преобладание диалогических форм общения между учителем и учениками над монологическими;
- проявление желания учащихся принять участие в обсуждении того или иного вопроса, ответить, задать вопрос, решить задачу;
- эмоциональное состояние учащихся и динамика его изменения в течение урока [7].

Современные требования к педагогической деятельности, ориентация на развитие индивидуальности обучающихся приводят учителя к осознанию необходимости проявлять креативность в изменчивых ситуациях образовательного взаимодействия. Динамизм личности педагога – необходимое условие быстрой адаптации к особенностям разных ученических групп, а также варьирования средств, форм, приемов коммуникации в зависимости от возрастных особенностей детей, их индивидуальных характеристик и уровня освоения ими образовательной программы. Педаго-

гом вырабатываются и воплощаются в общении с разными детьми оптимальные, органичные для данной индивидуальности нестандартные педагогические решения, опосредованные особенностями реального субъект-субъектного взаимодействия.

Решение любых педагогических задач в аспекте развития индивидуальности обучающихся – процесс личностно ориентированный, а потому предполагающий отказ от готовых рецептов, шаблонов, стандартов. Следовательно, способность учителя обеспечить развитие индивидуальности детей зависит от расширения возможного спектра профессионального поведения. Учителю следует быть готовым к разным вариантам педагогического влияния на конкретного ребенка или группу обучающихся, так как способы проектирования педагогической ситуации могут быть различными.

Именно поэтому одной из ведущих поведенческих характеристик педагога в условиях личностно ориентированного взаимодействия является *гибкость* (пластичность, мобильность) – способность легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления, средств деятельности и вырабатывать, принимать новые оригинальные подходы к разрешению проблемных ситуаций при неизменных принципах и нравственных основаниях педагогической деятельности.

Также важно осознать, что конструктивное и развивающее влияние педагога на обучающегося становится возможным (и даже усиливается) при сформированности умения быть *фасилитатором*. Под фасилитацией в психологии понимают «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека или группы людей» (Психология. Словарь. – 1990, с. 425). В педагогическом смысле речь идет о таком явлении, когда улучшение результатов деятельности обучающегося происходит уже от самого факта присутствия (реального или воображаемого) другого человека (хорошо, если таким человеком является учитель), который при этом может непосредственно и не вмешиваться в действия ученика. Такое «воздействие» на ребенка не зависит от характера выполняемой им деятельности, а основывается на значимости, референтности фасилитатора для другого человека (обучающегося). Следовательно, учителю следует овладевать таким поведением, когда преподавание становится не трансляцией информации, а активизацией и стимуляцией осмысленного учения школьника. Необходимо нако-

пление опыта инициации и поддержки активности ребенка, проявления его индивидуальности. Опыт таких «действий» имеет две стороны:

– *эмоциональную*. Она раскрывается в том, что присутствие рядом учителя, пусть даже не производящего в данный момент никаких действий стимулирующего характера, в определенной степени может быть приятным, комфортным, вызывающим положительные эмоции, позитивный настрой на выполнение своей деятельности, повышающим жизненный тонус ребенка. В этом случае позитивное восприятие учителя обучающимся позволяет осуществлять учебные действия с большим желанием, а стало быть, и более продуктивно. В этом случае у школьника возникает такое эмоциональное состояние, которое способствует созданию положительного настроения на дальнейшие учебные действия, освоение следующих доз учебного материала. Стимулирующее эмоциональное воздействие педагога возможно в том случае, когда у ребенка возникает впечатление об учителе как о доброжелательном, приятном и безопасном в общении партнере по образовательной деятельности, как значимом (референтном) лице. Собственно педагогические действия учителя при этом воспринимаются школьником опосредованно (как субъективно вторичные);

– *собственно поведенческую*. В отличие от описанной выше стороны в целях повышения эмоционального настроения обучающихся и стимулирования их активности учителем осознанно используются специальные (с преобладающей психологической подоплекой) приемы и способы. Спектр таких способов и приемов достаточно широк: от описанных в педагогической литературе приемов создания «ситуаций успеха», проблемных ситуаций до просто одобряющих и поддерживающих ребенка действий учителя. Но следует иметь в виду, что эффект этих действий не столько педагогический, сколько психологический (актуализация субъектной позиции ученика, проявлений его индивидуальности). Задача педагога – осознанное создание некоего психологического фона, повышающего благоприятное восприятие обучающимися учителя, повышение уровня их произвольного внимания, интеллектуальной активности в процессе учебной деятельности.



## Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Теория обучения / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
2. Гребенюк, Т.Б. Педагогика индивидуальности: Учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» / Т.Б. Гребенюк, С.А. Любишина. – М.: Издательский дом Академия Естествознания, 2014. – 80 с.
3. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика: Учебно-методическое пособие / М.И. Лукьянова [и др.]; под ред. М.И. Лукьяновой. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 176 с.
4. Лукьянова, М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 440 с.
5. Лукьянова, М.И. Развитие компетентности учителя в личностно ориентированной педагогической деятельности: учебное пособие / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2008. – 264 с.
6. Нефедова, И.П. Урок как основная форма реализации процесса обучения / И.П. Нефедова // Методист. – 2011. – №3. – С. 59-61.
7. Формирование учебной деятельности школьников: проектирование и анализ современного урока: Учебно-методическое пособие / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 119 с.

*О.А. Пантюшин*

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ИДЕАЛ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ЦЕНТР И ДРАЙВЕР ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ**

При формировании человека государственные формы образования регламентированы требованиями определенного стандарта, который выступает в роли некоей нормы, некоего «регулятива», проекта. Нормы стандарта выступают в роли некоего идеала, одной из функций которого – быть определенным «регулятором» социального поведения. Это ставит перед нами задачу рассмотрения природы идеала, его философской сущности. Специфика самой философии состоит в высшей обобщенности, вследствие чего она является мировоззренческой основой любой частной подсистемы знания, в том числе и педагогики. В отличие от философии, задача которой объяснить мир, педагогика призвана научить человека не просто выживать, но и жить в этом мире, добиваться успеха, достигать в социальной иерархии желаемого и комфортного для себя уровня. Поэтому она имеет теоретический (дидактический) и практический уровни, доводящий теоретическое знание до нужных в практической жизни компетенций, участвуя в соответствующих изменениях мировоззрения.

Мировоззрение выступает в роли универсальной жизненной установки. Оно формируется всем индивидуальным многообразием явлений жизни индивида. Наиболее критичным является первичный жизненный опыт, когда формируются жизненно важные образы и понятия. Более всего, это этап формирования «автохтонности», своеобразности, первичных оснований изменяющейся по жизни «самости», т.е., как утверждает возрастная психология, в массе своей до шести лет (Л.И. Божович). К этому возрасту, человеческая психика на целевом и исполнительском уровне приобретает качество избирательности, формируются первичные «аттитюды», «самопоощрения» и «самозапреты».

Далее оно выступает в роли своеобразного фильтра, отбирающего и пропускающего индивидуально приемлемое, свое, из всего многообразия жизненных впечатлений. Оно руководит им в тече-

ние всей практической деятельности, в процессе которой он обеспечивает свою способность жить и развиваться, преобразовывать мир и себя самого. В этом процессе, по закону обратной связи, постепенно изменяются и акценты восприятия мира, и само мировоззрение, в котором отражается весь жизненный опыт индивида.

Мировоззрение выступает как динамическая образно-понятийная система, матрица, детерминирующая, контролирующая и регулирующая жизнедеятельность человека. Если сравнить жизненный путь с дорогой, то мировоззрение выступает как компас. Воля выступает здесь как эффективный инструмент, как посох при движении по непростому жизненному пути. Если мировоззрение выступает как компас, с помощью которого субъект выполняет вышеперечисленные служебные функции, т.е. выбирает из множества свой путь, то воля помогает ему пройти этот путь до конца, облегчая контроль и регулирование усилий.

Поскольку предметом педагогики является развивающийся, преобразующийся человек, то под его преобразованием мы понимаем, прежде всего, развитие мировоззрения человека. Оно является центром его субъективного психического мира во всей его индивидуальной многоуровневой сложности. Именно оно является одновременно движущей силой и волевым регулятором его жизненной активности. Высшим уровнем этого субъективного мира, его мировоззрения, является индивидуальный идеал как высший желаемый, лишенный негатива образ, который усложняется и конкретизируется вместе с изменением его реального «Я».

Вектор изменения актуального «Я» нацелен в сторону индивидуального идеала. В нем можно выделить два уровня: уровень личности, реализующей себя через выполнение различных существующих на данный исторический момент социальных ролей. Этот уровень допускает определенную типизацию в силу ограниченности имеющегося репертуара. В «Я» имеется также и уровень индивидуальности, уникальный внутренний вариант понимания мироздания и себя в нем, ориентированный на желаемый вариант меняющейся бесконечности универсума.

Значительную роль мировоззрение играет в развитии внутреннего мира личности, но совершенно особую, – в построении индивидуальности. В отличие от формирования личности, происходящего в различных видах социализации, индивидуальность выстраивается в процессе индивидуации, самостоятельного отбора

индивидуально приемлемого из жизненного опыта и социальных контактов на базе своих собственных мировоззренческих диспозиций, выступающих в роли фильтра и меры.

Для этого мировоззрение любого человека, стремящегося реализовать свой природный потенциал, должно позволить ему ответить на как минимум три самых общих вопроса:

1. Что есть этот мир, и что есть человек в нем?
2. Познаваем ли этот мир человеком, и насколько истинно познанное им?
3. Как выстроить приоритеты в познаваемом, чтобы жизнь обрела и повседневный и высший смысл?

Для этого приобретенный опыт должен быть осмыслен и выстроен в соответствии с какой-либо иерархией ценностей. Это ставит вопрос о природе самих ценностей, их опытного, посюстороннего, или трансцендентного, выходящего за рамки имеющегося опыта, происхождения. Без ответа на этот вопрос существование человека не может превратиться в осмысленное бытие.

Жизнь человека не сводится к его бытию именно его вечной заботой о смысле бытия, которая выводит его за пределы посюсторонности. Эта точка зрения разделяется многими школами современной философии и христианской теологии. В католицизме – это течение аджорнаменто (итальян. Aggiornamento – обновление) – тенденция развития современного неотолизма, т.е. третьего периода развития томизма (с 1879 г.) с его кардинальным противопоставлением сущего и существования (бытийствования), совпадающих только в Боге.

Поскольку, согласно этой концепции, ничто тварное в своей сущности не совпадает со своей бытийственностью, то все в мире только стремится, чтобы подлинно быть. Отсюда стремление католической теологии ассимилировать новейшие философские идеи: экзистенциализма, философской антропологии, герменевтики, а также лингвистической философии, неопозитивизма, отчасти кантианства и когнитивной психологии.

Все они, с точки зрения неотолизма, лишь улавливают те или иные аспекты разворачивания сущности Бога как Высшего Смысла. Совершенно определено и явно это радение о высшем смысле проходит красной нитью через все православие с его отрицанием предопределения и постулатом индивидуального спасения искренней верой, выраженной через борьбу со своею греховностью

путем делания добра для других, тем самым спасая и себя самого. Православие, как видим, через принцип соборности устанавливает паритет индивидуального и социального, устраняя их крайности. Помимо православия как направления в теологии и все перечисленные выше философские концепции в той или иной форме постулируют устремленность человеческого существа к «самопревосхождению», «трансцендированию» к некоему совершенству, выходу за пределы имеющегося опыта, данного нам в ощущениях.

Это обосновывается наличием некоей эстетической, нравственной и когнитивной потребности движения к *совершенству* как некоей высшей ценности, как краеугольному камню и одновременно вершине мировоззрения. Для православия такой путь к высшему смыслу, а значит к расширению мира своего внутреннего Я в направлении беспредельности и вечности Творца, лежит через самоограничение и самоотвержение во славу Божью и во имя любви к ближнему, двум главным заповедям Христа. Данный подход очень близок такому направлению в науке как философская антропология с ее базовыми положениями о «недостаточности» и «открытости» человека, необходимости «поиска центра вне себя», «потребности во многих других».

Как видим, в мировоззрении, по крайней мере, научном легко прослеживается корреляция с трехуровневым строением философского знания:

1) онтологией – учением о бытии как реальных, так и идеальных сущностей в натурфилософском и метафизическом значениях, а также сложном развитии представлений о бытии в экзистенциализме, классической и неклассической философиях;

2) гносеологией – учением об универсальных закономерностях познания этих реальностей и способах достижения объективной истины;

3) аксиологией – учением о природе ценности, закономерностях ее производства и потребления.

Отражение есть универсальное свойство материи. Психика – есть высшая форма отражения высокоорганизованных форм живой материи, широко использующая принцип сигнальности. Ее следует понимать как способность мозга к воспроизведению последовательности событий внешнего мира, имеющей некую регулярность. Данная способность дает возможность воспринимать событие не только само по себе, но как сигнал, как знак последу-

ющего события. Она позволяет прогнозировать надвигающиеся события и упреждающе на них отреагировать. Так формируется условно рефлекторное и ориентировочное поведение, психическая способность более высокого уровня чем безусловно рефлекторное, т.к. в нем закрепляется индивидуальный опыт реакции на изменение среды. Данный процесс – основа научения, одного из ведущих способов развития индивида, адаптации к природной и социальной среде.

Поведение человека как социального существа предстает в виде целостной, многоуровневой, сложно организованной системы социальных установок, функционально важных для его жизнедеятельности, определяемых как его мировоззрение. Т.е. мировоззрение человека как существа социального можно определить как систему социальных установок. Но сущность человека не определена одной только социальностью. И его мировоззрение есть высший уровень сознания человека, поведение которого не сводимо только к уровню сознания. Да и оно само является сложной структурой и его анализ обнаруживает в нем наличие трех уровней, что соответствует трехуровневому анализу бытия, осуществляемому философией. Интересно проследить корреляцию субъективных уровней сознания и уровней объективного бытия, выделяемых философией.

Философия вычленяет в бытии онтологические сущности, все разнообразие явлений мира, находящихся в отношениях друг к другу, отражаемое психикой человека. И как бесконечно разнообразен мир, так бесконечно разнообразна психика каждого человека. Человек на уровне личности может быть сведен к предельному множеству, т.к. он является членом конечного количества больших и малых групп с различной степенью референтности. Но человек на уровне индивидуальности беспределен как сам бесконечно меняющийся мир. В поисках обнаружения закономерностей различные направления психологии делают попытки вычленить в психике человека качественные определенности, называемые чертами характера, качествами личности, свойствами индивидуальности.

Аналогом онтологических сущностей реальности в психике человека являются психические свойства, качества личности, т.е. онтология бытия коррелирует с качествами личности и свойствами психики индивидуальности. Они рассматриваются как некие психические относительно константные сущности, находящиеся

в разнообразных отношениях друг к другу. Аналогом гносеологии как интенционального отношения сознания познающего субъекта к познаваемому объекту в той части мировоззрения, которое обращено на познание самого себя, является рефлексия как интенциональное отношение познающего субъекта к процессу изменения своего «Я». Т.е. гносеология как способность человека к познанию объективного бытия коррелирует со способностью психики к рефлексии, т.е. познанию самого себя, своего субъективного бытия. Т.е. рефлексия – это сторона, грань гносеологической способности человека. Аналогом аксиологии как отнесения субъектом познания объектов познания к определенной системе понятий, смыслов и ценностей является мировоззренческая установка субъекта деятельности и поведения на высший на данном жизненном этапе идеал. В рамках концепции педагогики индивидуальности О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк о семи сферах индивидуальности идеал – это резидент высшей, экзистенциальной сферы психики, детерминант мотивации деятельности.

Аксиология как отрасль философии, исследующая относительность познания волящего субъекта, воля которого не ограничена поиском истины, но также блага, добра, красоты и полезности, коррелирует, как видим, с экзистенциальной сферой индивидуальности, сферой индивидуальных смыслов и идеалов. Идеал в данном случае понимается как абстрактная воображаемая сущность, субъективно лишенная негатива. Ценность понимается в духе Г. Риккерта (1863-1936) как элемент в иерархии индивидуальных смыслов, понимаемый как благо, как смыслообразующее основание человеческого бытия, задающее направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам. В нашей метафоре идеал – это стрелка компаса, выводящая нас из неопределенности на желанный путь, на котором потребуются и посох-воля, чтобы дойти до желаемой цели.

*Л.В. Байбородова*

## **РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ЦЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Одной из основных целей образования сегодня становится развитие индивидуальности самого учащегося, его способностей, самостоятельности и самодеятельности. Переход от парадигмы образования к парадигме самообразования, самовоспитания предусматривает изменение характера деятельности обучающегося, когда он становится активным открывателем знания, создателем собственного опыта, ответственным за свою деятельность и ее результаты. Успешность решения обозначенной проблемы связана с индивидуализацией образовательного процесса.

Существуют самые разные определения понятия «индивидуализация». В учебниках по педагогике второй половины прошлого века чаще всего индивидуализацию рассматривали как принцип обучения и воспитания. С развитием идей педагогики индивидуальности, авторами которых являются О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк [6] и их ученики, индивидуализацию ученые связывают с процессом становления индивидуальности ребенка.

Исследование, проведенное Т.В. Бурлаковой при нашем участии, позволило установить ряд положений, отражающих особенности индивидуализации [4]:

- осознание обучающимся себя происходит через глубокое освоение образовательных ценностей и опыта, следовательно, на начальной стадии индивидуализацию следует рассматривать как накопление энергии, действия, происходящее в процессе включения обучающегося в систему разнообразных связей и отношений со всеми участниками педагогического процесса;

- внутренняя основа индивидуализации заключается в умении подчинить свои силы единой цели, следовательно, определяющей характеристикой индивидуализации образования должна стать целенаправленность;

- индивидуализация, определяемая как процесс становления индивидуальности, способствует приобретению обучающимся



все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в способности к самоопределению и саморегулированию, следовательно, необходимым условием индивидуализации является формирование у обучающихся способности к самоанализу, мотивации и рефлексии;

– индивидуализация представляет собой единство самореализации и самоотдачи: с одной стороны, она побуждает человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, к познанию собственной природы; а с другой – стимулирует желание отдавать полученные знания;

– процесс обучения глубоко индивидуален: обучающийся сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним, своим.

Последний вывод соотносится с теорией Л.С. Выготского, который указывал, что первичной является коллективно-социальная деятельность (внешняя деятельность) человека, производной от которой служит его индивидуальная (или внутренняя) деятельность [5, с. 145].

Исследование механизмов процесса индивидуализации позволило установить, что вектор развития человека имеет личностную направленность, и развитие личности является не продуктом различных внешних факторов, а самодвижением субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим [8]. Базовое условие развития личностных начал формирующегося человека заключается во включении его в деятельность, целью которой выступает разрешение встающих конкретных жизненно важных для него задач, требующих внутренней перестройки для их решения и вовлекающих многообразные отношения.

Обобщая вышеизложенное, предлагаем следующее определение: индивидуализация – это *преобразовательная деятельность человека по позитивному изменению своего внутреннего мира с целью развития индивидуальности и самореализации.*

Индивидуализацию образовательного процесса можно представить как педагогический процесс, который характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью внешней и внутренней его сторон. Следовательно, и индивидуализацию можно представить как двусторонний процесс. *Внешняя сторона индивидуализации* включает адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающегося, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности, а также

мотивации, которая способна побудить обучающегося к изменению себя и переменам в своей деятельности.

*Внутренняя сторона индивидуализации* – это направленность обучающегося на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития. Фактором проявления внутренней индивидуализации является осознаваемая потребность, стремление качественного изменения себя.

Главная особенность *внешней стороны индивидуализации* состоит в ее обращенности к каждому учащемуся. Внешнее образовательное пространство принимается и осваивается им. Целостное восприятие новой информации расширяет внутреннее пространство личности, наполняет ее содержанием и смыслом, становится внутренним источником развития. Начинается движение «от ученика», состоящее в реализации индивидуальности, творческом самовыражении, в выработке образовательных и профессиональных планов.

*Внешняя и внутренняя стороны индивидуализации тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены*, что обеспечивает нахождение оптимальных путей и средств обучения и соблюдения прав обучающихся на выбор индивидуального образовательного маршрута и реализацию индивидуальной образовательной траектории.

Успешность образовательного развития обучающегося зависит как от внутренней индивидуализации, обусловленной личностно-деятельностными факторами, характером собственной образовательной (учебной) деятельности, так и от интенсивности, характера внешней индивидуализации. Различное соотношение между внешней и внутренней индивидуализацией на различных этапах образовательного процесса определяет величину, степень индивидуальных и личностных изменений ученика, стимулирует его потребность к самоопределению. По мере становления индивидуальности, субъектности обучающихся объективно уменьшается необходимость внешней индивидуализации и возрастает роль внутренней индивидуализации.

В связи с тем, что индивидуализацию можно рассматривать с двух сторон, мы попытались выделить условно две группы средств: средства внешней стороны, которые используют педагоги; средства, используемые обучаемым для организации собственной образовательной деятельности (*таблица 1*). Подчеркнем условность

этого разделения, обусловленную взаимосвязью двух сторон индивидуализации. Так, например, портфолио, индивидуальные программы, планы, маршруты, которые сегодня рассматриваются как важнейшие средства индивидуализации, могут быть отнесены к педагогическим средствам индивидуализации и средствам организации индивидуальной деятельности обучающегося, что зависит от степени самостоятельности ученика. При полной самостоятельности ребенок сам планирует свою деятельность на основе осознаваемой им цели, то есть сам составляет индивидуальный план или программу.

Таблица 1 – Средства индивидуализации

Средства индивидуализации		
ВНЕШНЯЯ СТОРОНА	ВНУТРЕННЯЯ СТОРОНА	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Организация диагностики и стимулирование самодиагностики</li> <li>– Создание ситуаций выбора, проблемных ситуаций</li> <li>– Сопровождение проектирования индивидуальной образовательной деятельности</li> <li>– Стимулирование целеполагания, анализа, оценивания</li> <li>– Проблемный вопрос</li> <li>– Технологическая карта и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Самодиагностика</li> <li>– Самоанализ, рефлексия</li> <li>– Целеполагание учащимся своей деятельности</li> <li>– Самостоятельный свободный выбор</li> <li>– Самоопределение</li> <li>– Самооценивание</li> <li>– Принятие самостоятельных решений</li> <li>– Проектирование своей деятельности</li> </ul>	
ПОРТФОЛИО		
СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ		
Проекты индивидуальной образовательной деятельности (ИОД):		
<b>программа</b> – определены содержание и формы деятельности ученика по освоению предмета, темы, решению проблемы	<b>план</b> – определены содержание, объем, сроки выполнения действий ученика	<b>маршрут</b> – определены поэтапные действия ученика по достижению намеченной цели

Разработка и реализация индивидуальных проектов предполагает педагогическое сопровождение образовательной деятельности учащихся и использование педагогами соответствующих технологий. Эти технологии востребованы участниками образовательного процесса; удовлетворяют их образовательные интересы и потребности; оптимально развивают участников образовательного процесса; отвечают запросам общества, требованиям современного производства. К таким технологиям мы относим *субъектно-ориентированные технологии*, признаками которых являются следующие:

- проявление и развитие индивидуальности, личности обучающегося;
- возможность удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки учеником образовательных задач, поиска путей их решения;
- предоставление права ребенку выбирать темп, объем работы, сложность и способ деятельности, форму контроля, роль своего участия в образовательной деятельности;
- удовлетворенность собственной деятельностью и ее результатами;
- рефлексивность отношения учащегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнерский характер взаимодействия педагога и учащегося [3].

Общий *алгоритм субъектно-ориентированной технологии* в аспекте деятельности учащегося представлен в *таблице 2*.

Таблица 2 – Общая субъектно-ориентированная технология

Этапы	Краткая характеристика
Самодиагностика	Осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Что не знаю?», «Что не умею?» и т.п.
Самоанализ	Поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и др.

Этапы	Краткая характеристика
Самоопределение	Постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Как этого добиться?»
Самореализация	Самостоятельный поиск способов решения учащимися поставленных задач, принятие самостоятельных решений и их реализация
Самооценка	Сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков
Самоутверждение	Вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия

Предложенный алгоритм может быть применен к учебному процессу и внеурочной деятельности учащегося, а каждый «шаг» конкретизируется специальными техниками и приемами в зависимости от содержания деятельности и возраста учащегося, уровня развития сфер его индивидуальности и субъектности в конкретном виде деятельности.

Таким образом, *особенностью субъектно-ориентированной технологии* является то, что сам учащийся выстраивает свой образовательный путь при сопровождении педагога, тьютора. По существу, педагог не влияет на ученика и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи педагога входит мотивация деятельности учащегося, подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, ненавязчивая поддержка ученика в ситуациях затруднения через постановку проблемных (наводящих) вопросов, включение учащихся в целеполагание, аналитическую и рефлексивную деятельность на всех этапах обучения.

Обозначены лишь некоторые общие средства индивидуализации образовательного процесса. Специальные технологии, методы, способы и средства развития сфер индивидуальности широко представлены в трудах О.С. Гребенюка, Т.Б. Гребенюк [6] и их последователей [2, с. 45-169].

## Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – М.: Мысль, 1979. – 334 с.
2. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза / Л.В. Байбородова, Л.Н. Артемьева, М.П. Кривунь. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 260 с.
3. Байбородова, Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе / Л.В. Байбородова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 281 с.
4. Бурлакова, Т.В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в вузе / Т.В. Бурлакова. – Шуя: Изд-во ШГПУ, 2011. – 176 с.
5. Выготский, Л.С. Собр. сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1976. – 304 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

*М.И. Рожков*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК КОМПОНЕНТ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

В конце двадцатого, начале двадцать первого века начали существенно меняться методологические основания отечественной педагогической науки. Вместо шаблонных методик, ориентирующихся на прямое воздействие на воспитанника, педагогика стала в большей степени ориентироваться на формирование индивидуальности, проявляющейся в его субъектной позиции. В этом плане существенное значение имело обоснование О.С. Гребенюком «Педагогики индивидуальности», методологической основой которой была экзистенциальная философия.

Выдвинув в качестве педагогической цели формирование индивидуальности на основе развития сущностных сфер человека, О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк создали предпосылки для разработки экзистенциальной педагогики. Они выдвинули на первый план обретение воспитанником собственной «самости», осуществления своих собственных возможностей, создание условий для собственного выбора жизненной позиции и жизненного самоопределения.

Это позволило разработать новые дидактические подходы к обучению подрастающего поколения. Совместно с О.С. Гребенюком мы попытались экстраполировать идеи педагогики индивидуальности на воспитательную деятельность. Так нами была разработана новая классификация методов воспитания, основаниями которой был бинарный подход и дифференциация методов в соответствии с сущностными сферами человека.

В рамках экзистенциального подхода к воспитанию была сформулирована основная идея этого подхода, сущность которой заключается в определении цели воспитания – формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализуя себя в соответствии с этим выбором.

Экзистенциальный подход к воспитанию предполагает отказ от манипулирования поведением воспитанника, от прямого пе-

дагогического воздействия, от универсальности педагогических средств. Основой является не воздействие, а взаимодействие воспитанника и субъектов воспитательного процесса.

В связи с этим важнейшим компонентом экзистенциальной педагогики является педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся.

Воспитание и педагогическое сопровождение диалектично связаны: если педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией педагогического сопровождения. Когда мы говорим о воспитании, как о целенаправленном процессе, организуемом педагогами, то должны предполагать, что в процессе роста субъектного фактора социально-педагогическое сопровождение приобретает все более значимую роль в формировании новообразований личности ребенка.

Механизм воспитывающих влияний, определенных нашими концептуальными позициями, невозможен без педагогического сопровождения. Воспитание, которое часто авторитарные педагоги представляют как манипулирование поведением человека, направленно на рецептурный подход, который предлагает воспитанникам готовые рецепты жизни. Воспитание, которое направленно на формирование готовности к самостоятельному экзистенциальному и социальному выбору, на саморазвитие ребенка, рассматривает в качестве главного фактора педагогическое сопровождение.

Саморазвитие – это реализация ребенком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств. Каждый ребенок имеет свое представление о своем идеале, к которому он стремится. Критериями готовности к саморазвитию являются мотивационный, деятельностный и рефлексивный критерии.

Мотивационный критерий предполагает сформированность устойчивой мотивации саморазвития, которая включает стремление к познанию ребенком себя, потребность в приобретении новых компетенций, желание найти средства саморазвития.

Деятельностный критерий отражается в реальном проектировании саморазвития и реализации проекта, что предполагает определение перспектив саморазвития, знание способов достижения целей саморазвития и осуществление реальных действий для приобретения новых компетенций.



Рефлексивный критерий отражается в самооценке результатов саморазвития и определении перспектив саморазвития с учетом реальных возможностей, что предполагает осуществление самоконтроля изменений в самом себе, анализ факторов, повлиявших на изменение личности, осознание последствий саморазвития.

Прежде всего, необходимо чтобы ребенок на каждом этапе своего развития определял цели жизни и способы достижения. В соответствии с этим необходимо выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям, включение ребенка в различные виды деятельности с учетом его особенностей, раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому школьнику для самореализации и самораскрытия.

Важно так организовать работу с детьми, чтобы они проектировали развитие своих личностных качеств и искали способы реализации своего проекта.

Задача педагога, реализующего функцию сопровождения саморазвития ребенка, – прежде всего сформировать у него потребность в саморазвитии. Эта потребность определяется как обретение ими смысла своего самосовершенствования на основе проекта своего будущего бытия.

Также как потребность в самоактуализации, так и потребность в саморазвитии является вершиной в пирамиде потребностей человека (по А. Маслоу) и является по его классификации духовной потребностью. Педагогическое стимулирование саморазвития детей, или компонент последствия, предполагает осмысление ребенком происходящих с ним изменений и проектирование определенных действий.

В качестве основания для классификации потребностей в саморазвитии мы опирались на идею развития сущностных сфер человека, которую выдвинул О.С. Гребенюк. В соответствии с этой теорией мы выделяем семь групп потребностей: потребности в интеллектуальном развитии, потребности в развитии своей эмоциональной сферы, потребности в регулировании своих интересов и желаний, потребности в преодолении, потребности в самореализации, потребности в понимании перспектив своего существования.

Таблица 1 – Потребности в саморазвитии

Сущностная сфера	Группа потребностей в саморазвитии
Интеллектуальная	Потребности в интеллектуальном развитии
Эмоциональная	Потребности в развитии адекватного эмоционального поведения
Мотивационная	Потребности в регулировании своих интересов и желаний
Саморегуляции	Потребности в изменении своего поведения
Волевая	Потребности в преодолении
Предметно-практическая	Потребности в самореализации
Экзистенциальная	Потребности в понимании перспектив своего существования

Процесс педагогического сопровождения саморазвития цикличен и включает в себя следующие этапы.

Первым является этап проблематизации. На этом этапе педагоги актуализируют вместе с ребенком те трудности, которые он испытывает при удовлетворении своих потребностей и мотивов деятельности и общения. Пытаются вместе с ним найти причины этих трудностей в самом ребенке, отсутствия у него необходимых качеств для их преодоления.

На втором поисково-вариативном этапе необходимо оказать помощь ребенку в составлении проекта своего саморазвития, найти варианты, при которых он может реализовать поставленные задачи в своем проекте.

На третьем практически-действенном этапе совершаются совместно с детьми реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые позволяют ребенку использовать различные средства формирования необходимых ему качеств. Именно на этом этапе целесообразно использовать технологию социальных проб, разработанную в нашей научной школе.

Социальная проба – это совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной де-

тельности или общения на основе выбора способа поведения, и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций.

Социальная проба предполагает самооценку детьми своих возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей.

Социальные пробы отличает такая характерная черта, как целенаправленность их создания. Они не являются случайным обстоятельством жизни, а представляют собой продуманные ситуации. Даже если социальная проба имеет компонент стихийности, то он тоже является предусмотренным и обдуманым педагогическим элементом. Следовательно, необходимым в структуре создания системы социальных проб является педагог как ее создатель и источник педагогического влияния на саморазвитие детей. В процессе педагогического сопровождения создается ситуация социальной пробы, которая для воспитанника может казаться случайным стечением обстоятельств.

На четвертом аналитическом этапе взрослые и дети анализируют происходящее, прогнозируют возможность дальнейшего саморазвития.

Особое значение имеет педагогическое сопровождение ребенка в процессе событий, эмоционально переживаемых ребенком и влияющим на его саморазвитие. Педагогическое сопровождение событий должно содержать комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность ребенка в это событие и стимулировать его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Важнейшим средством формирования потребности в саморазвитии может быть разработанная нами стимулирующая диагностика. Она предполагала использовать анкеты, которые были призваны стимулировать проектирование саморазвития детей. В них предлагалось отразить качества, которые они хотели бы развить у себя в период пребывания в лагере. При этом они могли указать факторы, которые могут повлиять на реализацию созданного детьми проекта саморазвития.

Необходимо выделить ряд условий, при которых педагогическое сопровождение саморазвития детей будет успешным.

Первое условие – это эмпатийное взаимодействие. Это условие предполагает доверие ребенка педагогу, сочетаемое с восприятием

его как референтной личности. Такое взаимодействие должно базироваться на нравственной основе и не ограничивать самостоятельность ребенка, расширяя субъективный образ мира. При этом важно взаимовлияние эмоциональных реакций и состояний сопровождаемого и аффективных проявлений сопровождающего, его эмоциональной гибкости как способности «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся педагогическом процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, т.е. проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

Второе условие – это конвенциональность педагогического сопровождения саморазвития, что предполагает, что участие педагога в этом процессе определяется соглашением между ним и ребенком, основой которого является потребность в педагогической помощи и поддержке. При этом следует отчетливо понимать, что такая потребность может осознаваться молодыми людьми с помощью субъекта сопровождения. Это совсем не значит, что помощь должна быть навязана. Напротив, эффективность педагогического влияния в процессе сопровождения повышается, если оно воспринимается ребенком как необходимое ему.

Третье условие – оптимистическая стратегия педагогического сопровождения. Необходимо верить в успех саморазвития как педагогу, так и ребенку. Это также предполагает, что субъекты педагогического сопровождения являются носителями позитивного жизненного опыта:

- необходима реальная вера в потенциал личностного роста воспитанника;
- педагог должен видеть в выборе, сделанном детьми, прежде всего позитивную составляющую;
- педагог должен убедить детей, что затруднения и проблемы, возникшие у них в процессе реализации проекта саморазвития, будут обязательно разрешены при соответствующих усилиях.

Четвертое условие предполагает формирование мотивационной перспективы. Это условие означает перевод мотивационных возможностей детей из их потенциальной формы в форму актуального существования. Он требует, чтобы в процессе сопровождения саморазвития субъекты сопровождения стимулировали бы осознание и рефлексивно-ценностное осмысление ими прошлого опыта, использование его результатов для удовлетворения акту-

альных потребностей и сознательного отражения будущего. При этом важна активизация внутренней поисковой активности, связанной с мысленным перебором возможных способов и средств их удовлетворения, исходя из условий социокультурной среды, конкретной ситуации и собственных возможностей, склонностей, интересов, притязаний.

Пятым условием является социальное закаливание детей, то есть включение их в такие ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

#### Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.

2. Лэнгле, А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – №4. – С. 150-169.

3. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108-118.

4. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: Владос, 2000. – 256 с.

5. Рожков, М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 1994. №1. – С. 3–14.

*А.В. Прозоров*

## МЕНТАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РОССИЙСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Индивидуальность в концепции О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк [6, 7] представляет человеческое в человеке, то, что отличает его от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу. В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Если личностные качества человека порождаются социальным миром, зависят от него, то качества индивидуальности, по мнению указанных авторов, отражают психические свойства человека и составляют его сферы: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, предметно-практическую, саморегуляции и экзистенциальную. Магистральная цель любой целостной дидактической системы – развитие сфер индивидуальности.

Учениками и последователями О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк разработаны педагогические технологии и методики развития сфер индивидуальности школьника, студента, курсанта. Этому посвящено большое количество научных работ: монографий, статей, диссертаций. Однако в стороне от исследовательских усилий остается проблема учета ментальных аспектов индивидуальности российского школьника, студента. Как можно развить их индивидуальность вообще, не учитывая при этом особенности их национального менталитета? Наверное, весьма неэффективными окажутся педагогические усилия, если будут игнорироваться факты национальной идентичности субъектов учебной деятельности. Приведем некоторые факты тому в подтверждение.

Немецкие школьники не списывают и не просят об этом своих товарищей. А каковы учебные «традиции» их российских сверстников? Известно, к каким средствам контроля, в том числе электронным, пришлось прибегнуть Министерству образования и науки России для обеспечения честной сдачи выпускниками школ ЕГЭ. И каждый год находятся «креативщики» из числа заканчивающей школу молодежи, которые пытаются их обойти. Говоря иными словами, менталитет должен быть контекстом в исследовании развития индивидуальности. Без знания особенностей национально-

го менталитета невозможно составить адекватное представление о ее социокультурных основаниях. Но что же такое «менталитет»? Попытаемся разобраться.

Данное понятие было введено в научный оборот американским философом Р. Эммерсоном. С тех пор несмотря на большие исследовательские усилия, предпринятые представителями различных наук, указанная категория так и не получила четкого определения. В предложенных учеными дефинициях менталитета предполагается весьма широкий феноменологический диапазон – от черт личности определенной культуры, до особенностей поведения социальных групп и мыслительных программ целых эпох. Возможно, прав Ф. Граус [5] в своем утверждении о том, что понятие «менталитет» так же неопределимо, как понятия «культура» и «идеология». Однако, на наш взгляд, это не исключает возможности описания рассматриваемого явления.

На основании анализа имеющихся в науке определений менталитета обоснуем рабочее определение. Менталитет – это психологическая система, представляющая собой неосознаваемый слой массового сознания, интегрируемый социальными системами общества, прежде всего, этнической и религиозной. Экономика и политика также являются важнейшими надсистемами менталитета. Однако главенствующая роль в образовании и функционировании менталитета принадлежит именно этносу и религии, как показано в многочисленных работах философов, психологов, этнологов, историков, культурологов, социологов и юристов. Так, по мнению Р.С. Байниязова [1, с. 140-141], менталитет является важнейшим накопителем инвариантных общественно-духовных, этнокультурных величин – ценностей, смыслов, эйдосов, установок, убеждений.

Менталитет порождается психологической системой человека во взаимодействии людей друг с другом и культурой в определенном историческом контексте. Культура выступает материальным и духовным воплощением менталитета, его социально-генетическим консервантом, объектом социальной памяти, социального наследования, индивидуального и коллективного усвоения и обогащения [4, с. 172]. Менталитет – это та граница, которая отделяет одних массовидных субъектов от других в культуре, задавая им определенные образы мира и образы жизни.

В трудах выдающихся русских ученых система образования всегда рассматривалась как феномен культуры, которая состоит в

неразрывном единстве с духовно-нравственными ценностями, национальным сознанием, общественным идеалом русского народа, православной верой [2, 10]. Они исходят из того, что российский менталитет – иной по отношению к западному и оценивать его как «недоразвитый» – в высшей степени некорректно. Следовательно, другими должны быть стратегии развития Российского государства, иным должен быть путь к осуществлению общественного идеала посредством образования. Российский менталитет необходимо всесторонне исследовать, но не с позиции поиска в нем определенной недостаточности по сравнению с менталитетом народов Западной Европы или североамериканского континента, а в ракурсе обнаружения в нем мощных источников успешного развития сфер индивидуальности российских школьников и студентов.

Индивидуальность в концепции О.С. Гребенюка и Т.Б. Гребенюк определяется ее семью основными сферами [7, с. 6-110]. Объемы статьи не позволяют показать, как российский менталитет находит отражение в каждой из сфер. Рассмотрим ментальные аспекты российской индивидуальности лишь на примере ряда сфер.

Интеллектуальная сфера, как известно, характеризуется видами и стилем мышления, качествами ума, познавательными процессами, мыслительными операциями, познавательными умениями, умениями учиться, внепредметными знаниями и умениями, предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний. Как же в этом всем проявляется наш национальный менталитет?

Мир, в котором живет отдельный человек и целый народ, отмечал известный отечественный философ В.Н. Брюшинкин [3, с. 30-31], является бесконечно сложным. Это означает, что, для того чтобы жить в этом мире, приходится прибегать к некоторым его упрощениям. Каждый народ в ходе своего приспособления к среде (природному или культурному ландшафту) вырабатывает навыки, которые позволяют каждому представителю народа бессознательно обращаться с этой сложностью мира, т.е. совершать действия, которые приводят к успеху, хотя при этом не осознаются все факторы, влияющие на результат данного действия. Такого рода систему навыков, позволяющих данному народу успешно жить в бесконечно сложном мире, В.Н. Брюшинкин называет культурой народа. Культура выполняет функцию упрощения мира, в котором живет данный народ. Вместо бесконечно многих параметров каждого



действия, навязываемых сложностью мира, культура подсказывает нам некоторые основные параметры, на которые надо оказать воздействие, для того чтобы достигнуть планируемого результата.

Прибегая к помощи метафоры, указанный исследователь [3, с. 30-31] уподобляет бытие болоту – непроходимому, опасному месту, по которому нет путей движения. Здесь совершаемые человеком действия могут привести к непредсказуемым для него последствиям. Люди, осваивая болото, прокладывают по нему пути-гати, которые позволяют безопасно передвигаться по заранее проложенным маршрутам. Гати дают возможность уверенно передвигаться по болоту, но зато мы можем попасть только туда, куда эти гати ведут. Культура, по мнению В.Н. Брюшинкина, похожа на такую систему мостков-гатей, которую люди возводят над неопределенным бытием. Европейская культура – это система сплошных гатей-мостков, так что практически в любую точку, необходимую человеку данной культуры, можно попасть без труда. Система русской культуры никогда не была до конца достроенной, в ее системе гатей всегда есть прорехи, из которых выпирает бытие-болото. Поэтому в русской жизни почти нет стандартных, рутинных путей из одной точки в другую, каждый раз приходится наткаться на необработанное бытие, что делает практически любой процесс опасным и творческим. Это обстоятельство объясняет сообразительность наших людей, способность не теряться в нестандартных ситуациях, ибо почти все наши жизненные задачи нестандартны.

Россияне по природе своей весьма креативны. Вспомним, хотя бы как наши школьники научились «щелкать» тестовую часть ЕГЭ по любой учебной дисциплине, не имея по ней глубоких знаний. В результате, дабы полностью не дискредитировать саму систему ЕГЭ, от примитивных тестов пришлось отказаться. Таким образом, указанная выше ментальная предрасположенность россиян облегчает развитие их интеллектуальной сферы в различных учебных заведениях.

Эмоциональная сфера. Множество фактов говорит в пользу того, что русский тип – тип с доминирующим правым полушарием – художественный, импульсивный, эмоциональный тип. Какие факты подтверждают это? Русский язык насчитывает около 60 тыс. слов и выражений. Такое лексическое богатство необходимо нам для выражения чрезвычайно сложного, эмоционального, художественного мировидения. «Поцелуйный этикет» – ставшие

традицией объятия и привычка энергично здороваться. Любовь к хоровому пению (не слушать хор, а именно петь хором), особенности наших танцев, сочетающих дикое, импульсивное, архаическое начало (пляски) и ритмическую упорядоченность (выход или хороводы), также свидетельствуют о превышении нормы правополушарности. Менталитет русского характеризуют крайности и противоречия.

Русским людям присущи крайняя холодность и сердечность, лень и вспышки энергии, деспотический железный порядок и анархия, жестокость и сострадание, религиозность и безбожие, слепая покорность и бунтарство. Русский человек может быть святым, но может и не быть честным. Русских характеризует преобладание индивидуально-личностных отношений над формальными. В общественных местах русские воспринимаются иностранными наблюдателями грубыми, невежливыми и мало эмоциональными. Но, отмечая большую, чем у европейцев и американцев, холодность русских при анонимных контактах, зарубежные наблюдатели подчеркивают их теплоту в отношениях внутригрупповых, особую значимость друзей и дружбы. Русские близким людям открывают всю душу, но с незнакомыми людьми иногда бывают грубыми и агрессивными.

Пессимизм русских людей обычно проявляется в ожидании наихудшего варианта развития событий. На вопрос: «Как дела?» русские обычно отвечают: «Нормально», что означает: «Не очень плохо». У американцев на подобный вопрос принято отвечать: «Fine!», что означает – «Отлично!», «Превосходно!». Другой ответ вызывает у них недоумение. Одна из странных особенностей представителей русской культуры в глазах Запада – отсутствие улыбки. В западном мире вообще, а в англоязычном в особенности, улыбка – это формальный знак культуры, традиция, обычай, обязательный компонент обслуживания. Улыбка не имеет ничего общего с искренним расположением к тому, кому улыбаешься. В «Чейз Манхэттен бэнк» висит объявление: если наш оператор вам не улыбнулся, заявите об этом швейцару, он выдаст вам доллар. Сатирик Михаил Задорнов назвал американскую улыбку хронической. В русском языке словосочетания «дежурная улыбка», «вежливая улыбка» имеют отрицательные коннотации: дежурная – значит по обязанности, вежливая – значит, не от души. У русских улыбка – это только биологическая реакция на положительные эмоции.

Как все сказанное выше положить в плоскость педагогических целей развития эмоциональной сферы школьников, студентов? На наш взгляд, важно предусмотреть формирование у них необходимых навыков управления эмоциональными состояниями, используя традиционные отечественные психотерапевтические институты: семью, родных, близких, друзей, к которым всегда можно прийти, поделиться радостью и горем, обрести надежду и получить поддержку. И еще один момент.

Важнейшей высшей эмоцией является чувство патриотизма. Академик Д.С. Лихачев писал: «Патриотизм – это благороднейшее чувство. Это даже не чувство – это важнейшая сторона и личной, и общественной культуры духа...» [Цит. по: 8, с. 209]. Иными словами, между культурой и патриотизмом существует диалектическая взаимосвязь: воспитывая патриота, мы формируем не только эмоциональную сферу индивидуальности, но культурного человека в целом и наоборот. Чем выше культурный уровень школьника, студента, тем богаче и красочнее чувство патриотизма, которое, по мнению Президента России В.В. Путина, является важнейшим скрепом нашего общества.

Мотивационная сфера. Францию всегда называли прекрасной, а Русь святой. Все это вовсе не потому, что в первой все так уж хороши собой, а во второй все святы, а потому, что во Франции, как нигде, ценили красоту, а в России – святость. Любое дело в России, чтобы быть признанным, благим, нужным, должно было быть оправдано, соотнесено с христианским намерением, с Христом. Все остальные деяния, пусть и приносящие внешнюю, материальную пользу рассматривались как зло. Возьмите русскую философию. Там только о жизни Духа. Совершенно унижена плоть, минимизирована ценность всего материального. Проповедуется терпение ради вознаграждения в загробной жизни. Русские люди намного более независимы от материальной собственности, чем западные европейцы. Русский человек привык расточительно относиться как к природе, так и к материальному богатству, руководствуясь народной мудростью: «Бог дал, бог взял». Отсюда пренебрежительное отношение к любым материальным благам как типичная характеристика русского сознания, русской культуры, совершенно непонятная и загадочная для англоязычных культур.

Одним из главных измерений ментальной вариативности, по мнению Г. Триандиса [9], является культурный синдром «индиви-

дуализм – коллективизм». Индивидуалистической может быть названа культура, в которой индивидуалистские цели ее членов более важны, чем групповые. Коллективистская культура, наоборот, характеризуется тем, что в ней групповые цели превалируют над индивидуалистическими [9, с. 227-228]. В индивидуалистических культурах Я-идентичность превалирует над МЫ-идентичностью и определяют поведение и деятельность человека, а в коллективистских культурах наоборот.

В России господствует культура коллективизма. Коллективизм, общинность – исконные черты русского народа. В коллективистских культурах не приемлют дух соперничества и стремление выделиться. Здесь не принято вешать дипломы на стену и хвастаться своими достижениями. Проведенные исследования показывают, что формируя мотивационную сферу школьников, студентов России необходимо ориентироваться на высшие ценности: общественная польза, самооценность научного знания и т.п., но отнюдь не материальная выгода и личная слава.

Рассматривая ментальные аспекты российской индивидуальности, нельзя обойти молчанием трудности ее формирования. Взять хотя бы волевую сферу. Важная черта русской души – недоверие к рациональности, к последовательности действий по заранее заданным правилам. В глубине души русские не верят, что систематические рациональные действия принесут им лучший результат, чем случай или однократное напряжение сил [3, с. 30-31]. Склонность дразнить счастье, играть в удачу и есть «великоросский авось». Отсюда три слова, олицетворяющих русского человека: «авось», «небось» и «как-нибудь». Как в педагогическом плане преодолевать негативные ментальные стороны русской души – задача дальнейших исследований.

В заключении хотелось бы сделать следующий вывод. Исследование феномена ментальных аспектов российской индивидуальности позволяет значительно расширить горизонт понимания специфики ее формирования, обнаружить скрытые смыслы и резервы ее развития у школьников и студентов.

## Список литературы

1. Байниязов, Р.С. Правосознание и правовой менталитет в России: введение в общую теорию: Монография / Р.С. Байниязов. – Саратов: СЮИ МВД России, 2001. – 296 с.
2. Бердяев, Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М.: Советский писатель, 1990. – 346 с.
3. Брюшинкин, В.Ф. Феноменология русской души / В.Ф. Брюшинкин // Вопросы философии. 2005. – № 1. – С. 29-39.
4. Гершунский, Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия: Опыт экспертного исследования российского и американского менталитетов / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта, 1999. – 602 с.
5. Граус, Ф. Менталитет в средневековье / Ф. Граус // История ментальностей и историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М.: РГГУ, 1996. – 254 с.
6. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
7. Гребенюк, О.С. Теория обучения / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Владос, 2003. – 384 с.
8. Лихачев, Д.С. Раздумья / Д.С. Лихачев. – М.: Детская литература, 1991. – 318 с.
9. Триандис, Г.К. Культура и социальное поведение / Г.К. Триандис. – М.: Форум, 2007. – 382с.
10. Флоренский, П.А. Соч. в 4 т. Т. 1 / П.А. Флоренский. – М.: Мысль, 1994. – 797 с.

*Н.Н. Клеменцова*

## **ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Категория субъекта, как известно, является одной из центральных в таких науках как философия, онтология, семиотика, психология. Что касается педагогики, то анализ субъектов образовательной деятельности, включающей педагогическую и учебную, лежит в русле, прежде всего, педагогики индивидуальности, рассматривающей развитие и педагога, и учащегося как субъектов деятельности в образовательном процессе [5].

Отдавая должное субъект-субъектному отношению в организации и управлении педагогическим процессом, а также полагая, что педагогическая деятельность является не столько индивидуальной, сколько совместной [9], в данной статье мы сосредотачиваемся, как нам представляется, на квинтэссенции индивидуальности образовательного процесса, реализующейся в плоскости взаимодействия учащегося как субъекта учебной деятельности, и текста как принципиального компонента процесса обучения на всех его уровнях и объекта приложения познавательных усилий учащегося. Попробуем показать, что эти отношения носят неповторимый и уникальный характер, а потому, следуя логике основоположников педагогики индивидуальности О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк, служат развитию субъекта учебной деятельности и становлению его индивидуальности.

Такой подход не противоречит основным тенденциям и психологическим принципам современного образования, охарактеризованным еще в конце XX века А.А. Вербицким, выражающимся, в частности, в интересе к формированию нового типа обучения – знаково-контекстного, в переходе к активным, развивающим методам и формам обучения, в широком использовании резервов творческой и самостоятельной деятельности учащихся [3]. Речь идет о принципиальном, с точки зрения современной образовательной парадигмы, переходе от «школы воспроизведения» к «школе понимания», акцентирующей познавательную деятельность самого учащегося как субъекта образовательного процесса. При этом гуманистический характер современной образовательной пара-

дигмы, подчеркивающей все самое «человеческое в человеке», выступает гарантом развития учащегося в единстве не только его высоких интеллектуальных и моральных качеств, но и характеристик «человека культуры», актуализированных с учетом специфики его индивидуальности.

Как вписывается текст в образовательный процесс, понимаемый таким образом? Для ответа на этот вопрос необходимо разобратся в том, что представляет из себя сам текст с точки зрения современных наук. Сегодня текст вслед за М.М. Бахтиным признается «исходной точкой всякой гуманитарной дисциплины» [1, с. 308], что представляется столь же естественным, сколь естественно стремление человека к самовыражению в вербальной форме – к созданию текстов.

Из 250 существующих определений текста, что само по себе свидетельствует о многоаспектности данного феномена, отметим определение текста Е.С. Кубряковой как «информационно самодостаточного речевого сообщения с ясно оформленным целеполаганием и ориентированного по своему замыслу на своего адресата» [7, с. 76]. Действительно, текст – это всегда коммуникативно ориентированное речевое произведение. Коммуникативная сущность текста, признанная современной наукой, делает его открытым для всех участников коммуникативной деятельности, превращая саму эту деятельность человека посредством текста – текстовую деятельность – в истинный объект изучения целого ряда наук.

Горизонт исследований текста как коммуникативной единицы расширяется до границ речемыслительной деятельности, что характеризует, прежде всего, работы, выполненные в русле антропоцентрического подхода: не только коммуникативные, но и психолингвистические, герменевтические, семиотические, литературоведческие. Изучение текста в его отношении к участникам коммуникации данными дисциплинами позволяет нам составить представление о базовых категориях, определяющих исследования текста на современном этапе. Это доминирующая категория психолингвистики – категория деятельности, диктующая рассмотрение текстов с точки зрения процессов их речепроизводства и речевосприятия; пришедшая из семиотики категория субъекта, привносящая в понятие текста субъективность его автора; центральная категория герменевтики – категория понимания, ставящая во главу угла проблемы декодирования смысла текста; лите-

ратуроведческая категория интертекстуальности (наличие связей между текстами, позволяющее им ссылаться друг на друга), имеющая отношение к адекватному пониманию текста.

Коммуникативная деятельность автора текста и коммуникативная деятельность его адресата с необходимостью предполагают друг друга: без порождения речи (текста) нет ее смыслового восприятия, а без смыслового восприятия нет порождения речи. Это позволяет говорить о разнонаправленности коммуникативной деятельности автора сообщения и его адресата: если процесс порождения речи есть материализация мысли в слове (тексте) [4, с. 279], то восприятие речи – это обратный процесс превращения слова (текста) в мысль. Носителем диалектической противоречивости речевой коммуникации оказывается текст.

Тот факт, что текст, являясь продуктом деятельности первого участника коммуникации и объектом деятельности второго, предполагает не только наличие предмета сообщения, выраженного в текстовой форме, и его автора, но и воспринимающего его адресата [8, с. 265], имеет принципиальное значение в понимании роли текста в образовательном процессе. Текст, как коммуникативная единица и содержательно-смысловое образование, фиксирующее «коммуникативно-познавательное намерение» его автора (Т.М. Дридзе), выступает средством постижения субъектности последнего – его способов взаимодействия с миром, другими людьми, самим собой. В этом отношении любой текст содержит программу по своему осмыслению.

Однако известно, что восприятие – это процесс индивидуальный и творческий. О том, что мысль, закладываемая автором в текст, осваивается воспринимающим с учетом его личного опыта, писал еще М.М. Бахтин: «Подлинная сущность текста всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [Цит. по: 2, с. 310]. Субъективность восприятия выражается в том, что извлекаемый из текста смысл также структурируется в виде текста, но уже «отраженного», «встречного». При этом он представляет собой реконструкцию не только авторского текста, но и всего контекста его создания и восприятия. Так к процессу интерпретации текста подключается социокультурный контекст, а вместе с ним совокупность социокультурных, прагматических и психологических факторов (Н.Д. Арутюнова). Исследователями подчеркивается, что без подобной, социокультурной реконструкции невозможно говорить



об адекватном понимании текста (И.Т. Красавин), и что при восприятии чужой культуры большую роль играет собственный культурный опыт воспринимающего (Е.С. Кубрякова).

Таким образом, воспринимая текст, субъект восприятия не только постигает смысл, заложенный автором в текст, т.е. присваивает «чужой» текст. Он также творит свой собственный, «отраженный» текст, что приводит к освоению новых возможностей, «открытию человеком в тексте самого себя» (М. Мамардашвили).

Подобное положение согласуется с рассуждениями М.М. Бахтина о диалогичности понимания, о том, что текст существует как предрасположенность к диалогу, поскольку «хочет быть услышанным» [1, с. 324]. Диалогичность понимания, в свою очередь, свидетельствует о диалогичности самого текста: он всегда ждет активного понимания и предстает как «цепочка реакций субъекта на воспринимаемый текст» [6, с. 132]. Вербальная реакция (текст) превращает субъект восприятия в субъект производства (автора) нового текста. А это, с нашей точки зрения, может свидетельствовать о роли текста в развитии не только рецептивных, но и продуктивных возможностей данного субъекта.

Подобные обстоятельства принципиальны в контексте рассмотрения текста в образовательном процессе, при его использовании в качестве уникальной единицы гуманитарного знания и дидактической единицы особого порядка, способной выполнять целый ряд функций, главными из которых признается обучающая, воспитывающая и развивающая. При этом, если обучающая и воспитывающая функции реализуются при использовании текста, прежде всего, в качестве дидактического материала, соотносясь с содержательным и операционно-действенным компонентами процесса обучения, то функция текста как средства развития субъекта образовательного процесса соотносится со всеми компонентами процесса обучения, начиная с целевого и заканчивая оценочно-результативным.

В фокусе развития может оказаться интеллектуальное, речевое, моральное, эмоциональное состояние субъекта образовательного процесса, имеющего возможность в рамках текстовой деятельности сопоставить свое знание, мировоззрение, ценностные установки, культурный опыт со знанием, взглядами и опытом других людей, наций, профессиональных групп, культур, воплощенных в тексте. Возможность овладения данным гуманитарным

багажом с учетом особенностей «присвоения» в рамках текстовой деятельности превращает учебную деятельность в целом в сугубо индивидуальный и творческий, а потому эффективный и развивающий процесс.

#### Список литературы

1. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С.297-325.
2. Бахтин, М.М. Язык в художественной литературе / М.М. Бахтин // Собр. соч. в 7 т. – Т. 5. – М.: Искусство, 1997. – 752 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.-Л.: Гос. Соц.-эконом. изд-во, 1934. – 325 с.
5. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
6. Корниенко, Е.Р. Текст сквозь призму философии М.М. Бахтина / Е.Р. Корниенко // Знание. Понимание. Умение. – №1. – 2010. – С. 128-133.
7. Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. – Т. 1. – 2001. – С. 72-81.
8. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 265 с.
9. Тарская, О.Ю. Методика преподавания психологии. Конспект лекций: Учебное пособие / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик. – М.: Высшее образование, 2007. – 208 с.

*Т.И. Безуглая*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ

Выдвижение проблемы обеспечения здоровья в число приоритетных задач общественного развития обуславливает актуальность теоретической ее разработки, поиска путей оптимизации и сохранения здоровья. Важность этой проблемы обусловлена тем, что индивидуальность человека как интегральная характеристика его психики должна отражать существенные признаки здоровой психики. Поэтому представляет научный интерес рассмотрение психологического здоровья как характеристики индивидуальности.

Уточняя сущность понятия «психологическое здоровье», мы определили его соотношение с понятием «психическое здоровье». Термин «психическое здоровье» был впервые введен Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). В докладе Комитета экспертов ВОЗ «Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей» (1979) сказано о том, что нарушения психического здоровья связаны как с соматическими заболеваниями или дефектами физического развития, так и с различными неблагоприятными факторами и стрессами, воздействующими на психику и связанными с социальными условиями [8].

Анализ литературы показал, что проблема психического здоровья привлекала и привлекает внимание многих исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, психологов, педагогов, философов, социологов и других. Существует много подходов к пониманию и решению этой проблемы. Так, А. Маслоу рассматривал проблему психического здоровья с точки зрения полноты, богатства развития личности. В его концепции – две составляющие психического здоровья: *первая составляющая* – это стремление людей быть «всеми, чем они могут», развивать весь свой потенциал через самоактуализацию и самосовершенствование. *Вторая составляющая* психического здоровья – стремление к гуманистическим ценностям. Маслоу считал, что самоактуализирующейся личности присущи такие качества, как: принятие других, автономия, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, желание улучшить человечество, склонность к творчеству [6].

Проблему психического здоровья в контексте развития зрелой личности рассматривали и другие крупные ученые, но несколько иначе. В. Франкл в толковании идеи стремления к смыслу солидаризируется с Ш. Бюллер, согласно теории которого, полнота, степень самоисполненности зависит от способности индивида ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Такая способность называется у Бюллер *самоопределением* и *самоосуществлением*. Именно обладание такими жизненными целями является условием сохранения психического здоровья [11, с. 56].

Почти во всех психологических словарях термин «психическое здоровье» отсутствует. Лишь в словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского (1990) «психическое здоровье» рассматривается как «состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающих адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности» [Цит. по: 10, с. 390].

Почему понадобилось введение еще одного понятия – «психологическое здоровье» и в какой связи оно находится со здоровьем психическим? В последнее время рассмотрению и изучению проблемы психологического здоровья уделяется очень большое внимание. Этот вопрос глубоко изучался И.В. Дубровиной, Н.И. Гуткиной, Д.В. Лубовским и другими учеными. По их мнению, понятие «психологическое здоровье», более глубокое по своей сути, чем понятие «психическое здоровье». Следуя утверждению И.В. Дубровиной (1999), *основу психического здоровья* составляет полноценное развитие высших психических функций, психических процессов и механизмов. Основа психологического здоровья – развитие личности и индивидуальности. Психологическое здоровье относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшим проявлением человеческого духа. Психологическое здоровье неразрывно связано со здоровьем психическим. По мнению И.В. Дубровиной, если забота проявляется только о психическом здоровье и не проявляется о психологическом, духовном, тогда происходит нарушение взаимоотношений человека с миром.

Понятие «психологическое здоровье» позволяет выделить и психологический аспект проблемы психического здоровья, в отличие от медицинского, социологического, философского и других. Психологическое здоровье предполагает: интерес человека к

жизни, свободу мысли и инициативу, веру в себя и уважение другого, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности. По мнению И.В. Дубровиной, М.Р. Битяновой и других ученых, *психологическое развитие* можно определить как: *психическое развитие, личностное развитие, развитие индивидуальности*. Понятие «психологическое развитие» включает в себя понятие «психическое развитие» и является наиболее обобщенным.

Нарушения психологического здоровья (основу которого составляет психическое развитие) возникает тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности человека, игнорируются условия формирования возрастных психологических новообразований на том или ином этапе онтогенеза. Это происходит потому, что в каждом возрастном периоде жизни у человека возникают определенные потребности в деятельности, общении, познании. Нарушения в развитии его психических способностей мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное взаимодействие человека с окружающим миром, людьми, культурой, природой, чем провоцируется депривационная ситуация («депривация», от англ. deprivation – лишение утрата; в медицине: недостаточность удовлетворения каких-либо потребностей организма [2, с. 187]). Эти нарушения влекут за собой и нарушения психологического развития. Поэтому психическое здоровье требует постоянного анализа и, в случае необходимости, корректировки среды, имеющей специфические особенности для каждого возрастного периода и для каждого конкретного человека, вступившего в данный период [6, с. 31]. Изучению этого вопроса, относительно дошкольного возраста была посвящена диссертация Т.И. Безуглой [1].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, *что основу психологического здоровья составляет полноценное психологическое развитие. Основу полноценного психологического развития составляют развитие психическое, то есть развитие высших психических функций, психических процессов и механизмов в соответствии с возрастными нормами на каждом этапе онтогенеза, а также развитие личности и развитие индивидуальности.*

В соответствии с возрастной периодизацией Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, являющейся одним из научных взглядов на предмет периодизации возрастного развития, развитие человека проходит ряд последовательно сменяющихся друг друга периодов: но-

ворожденности, младенчества, преддошкольного детства (ранний возраст), дошкольного детства, младшего школьного возраста, подросткового (отрочество), юности, зрелого возраста, старческого возраста, долгожития.

Каждый из периодов характеризуется своими психофизиологическими особенностями и определенной продолжительностью. От чего зависит переход человека от одного возрастного периода к другому? Что является показателем вступления его на каждую новую ступень возрастной лестницы: число прожитых дней, месяцев, лет или что-то другое?

Календарный (паспортный) возраст, по мнению многих известных психологов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), еще не является основным показателем нахождения человека на той или иной возрастной ступени. Он может и не совпадать с психологическим возрастом. Где же тогда главный критерий членения жизненного пути на возрастные периоды? За счет каких сил происходит психологическое развитие?

Отечественная наука исходит из положения Л.С. Выготского о том, что возрастная периодизация должна основываться на сущности самого процесса развития. Говоря о развитии ребенка, он указывал на то, что суть процесса развития заключается в присвоении человеком социально-исторического опыта в ходе организованной деятельности и общения [4, с. 338]. В отечественной науке выделяются два принципа в подходе к развитию человека (ребенка): принцип историзма (Л.С. Выготский) и принцип развития в деятельности (А.Н. Леонтьев).

Согласно диалектике (в нашем исследовании мы опираемся именно на нее) в основе развития, лежат такие законы, как закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания, закон единства и борьбы противоположностей.

Каждая стадия развития имеет свою непреходящую ценность. И каждая из них должна получить свое полное развитие, иначе она не внесет должного вклада в развитие психики и становление личности [7]. Развитие человека протекает литически (спокойно) и критически (с кризисами) [3, с. 23]. Становление психики не простое сцепление случайностей, а процесс закономерный. Обычно наступает момент, когда развитие, происходящее внутри данного этапа приводит к тому, что возросшие возможности человека (его знания, умения, психические качества) вступают в противоречия

со старым образом жизни, старыми видами деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми. На каждом возрастном этапе противоречия приобретают конкретный специфический характер. Возрастные противоречия приводят к формированию *психологических новообразований*, которые являются основой для перехода к следующему возрастному этапу. В этот период происходит решительная смена всей *социальной ситуации развития*: возникают новый тип отношений и смена одних видов *ведущей деятельности* другими [3, с. 35].

Периодизация психического развития, авторами которой являются Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин, разделяет развитие на эпохи, этапы и периоды; устанавливает связи между периодами; выделяет значение каждого предыдущего периода, что соответствует общим внутренним законам развития. Возрастная периодизация определяет разрешение проблемы сензитивности отдельных периодов детского развития. *Сензитивные* – это такие периоды онтогенетического развития, в которых развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности, это наиболее благоприятные, оптимальные сроки для развития определенных психических процессов и свойств [4, с. 203].

#### Список литературы

1. Безуглая, Т.И. Педагогические условия обеспечения психологического здоровья детей при подготовке к обучению в школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Безуглая Татьяна Искяндяровна. – Калининград, 2000. – 222 с.
2. Блейхер, В.М. Толковый словарь психиатрических терминов / В.М. Блейхер, И.В. Крук. – Воронеж: Модек, 1995. – 640 с.
3. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2006. – 144 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671с.
5. Леонтьев, А.Н. Философия психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 285 с.
6. Маслоу, А. Самоактуализация. Психология личности. / А. Маслоу; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырей. – М., 1983. – 456 с.
7. Практическая психология образования: Учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

8. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Руководство практического психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

9. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Меццякова. – М.: АСТ, АСТ Москва, Прайм-Еврознак, 2009. – 440 с.

10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

11. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 380 с.



*В.П. Вейдт*

## **ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Каждый индивид биологически уникален  
и отличается от остальных. А потому свобода – великое благо,  
толерантность – важнейшая добродетель, а введение полного  
единообразия – большое несчастье.  
(О. Хаксли «Возвращение в дивный новый мир»)*

Начиная с 2000-х гг. система образования Российской Федерации пребывает в режиме реформирования, направленного на повышение качества обучения детей и взрослых.

Между тем, последние опубликованные результаты авторитетного международного исследования PISA-2015 (Programme for International Student Assessment) по оценке образовательных достижений 15-летних учащихся, получивших обязательное общее образование, свидетельствуют о том, что Россия по-прежнему занимает невысокие позиции в общем рейтинге стран, принимающих участие в исследовании. Так, по направлению «Естественнонаучная грамотность» Российская Федерация занимает 32 место из списка 70 стран; по направлению «Математическая грамотность» – 23; по направлению «Читательская грамотность» – 26. Как отмечают научные сотрудники Центра оценки качества образования ИСПО РАО, среди факторов, приводящих к таким малоутешительным результатам, оказывается недостаточная квалификация учителя [5].

Поэтому проблема подготовки и переподготовки будущего педагога, а также включение его в систему непрерывного профессионального образования (повышение квалификации и самообразование), пожалуй, одна из самых насущных на сегодняшний момент в области образования.

Кроме того, анализ содержания заданий PISA-2015, показывает, что их проблематика направлена в основном на выявление способности подростков ориентироваться в различных сферах человеческой жизни. Так, от учащихся требуется не только владеть

определенными знаниями (*интеллектуальный аспект*), компетенциями (*предметно-практический аспект*), но высказывать (демонстрировать) свое отношение к различным вещам окружающей действительности (*экзистенциальный аспект*).

Данная модель легко соотносится с ведущими идеями педагогики индивидуальности, сводящими к гармоничному и всестороннему развитию индивидуальности ребенка.

Однако есть все основания полагать, что учитель для осуществления этой задачи должен сам обладать высокоразвитой индивидуальностью. Если проанализировать основные нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность учителя (профессиональные стандарты в области образования, квалификационные характеристики должностей работников образования, ФГОС на всех уровнях образования и др.), становится ясным, что современный педагог должен обладать способностью не только выстраивать индивидуальный образовательный маршрут для учащихся, но и уметь планировать, а также реализовывать индивидуальную программу саморазвития с учетом профессиональных интересов и дефицитов.

Между тем, данные учительские задачи не новы. Еще в 30-х гг. XX в. Л.С. Выготский пророчески описал основные направления педагогической деятельности, реализация которых способна дать высокие образовательные результаты: «Отсюда перед педагогом встают две задачи: во-первых, индивидуального изучения всех особенных свойств каждого отдельного воспитанника, а во-вторых, индивидуального принорования всех приемов воспитания и воздействия социальной среды на каждого из них. Стричь всех под одну гребенку – величайшее заблуждение педагогики» [Цит. по: 2, с. 372].

Рассмотрим понятие «индивидуальность», а также его содержательные характеристики. Исходя из этимологии слова, с латинского языка индивидуальность («*individuum*») трактуется как «неделимое», «особь»; современное значение термина сводится к нечто неповторимому и уникальному [1].

Обращаясь к определению понятия «индивидуальность», О.С. и Т.Б. Гребенюки характеризуют его как «*человеческое в человеке*» [3, с. 4]. Анализируя содержание дефиниции с научной точки зрения, ученые избегают связывать индивидуальность только лишь с общепринятой характеристикой – неповторимостью личностью, объясняя свою позицию тем, что уникальность личности

отражает лишь внешние стороны индивидуальности, что несущественно по своей сути. Условно, по мнению Гребенюков, любой человек обладает тремя началами: животным (организм), социальным (личность) и индивидуальным (человек) [Там же, с. 24]. Таким образом, характеристика индивидуальности как *«человеческое в человеке»* наилучшим образом определяет данное понятие, поскольку от уровня развития ее семи сфер (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметной-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции) зависит характер деятельности человека, цели и мотивы, определяющие содержание деятельности, а также уровень ответственности и способность к осуществлению рефлексии.

Без сомнения, индивидуальные и личностные качества должны дополнять друг друга. Так, процесс воспитания направлен на формирование личности и его результатом становится социализация человека. Индивидуальность же связана с другим процессом – процессом развития, цель которого сводится к формированию индивидуального характера деятельности. Поэтому снижение значимости индивидуального развития в угоду социального воспитания может привести к деформации личности, способной нормально существовать лишь в том обществе, по законам и принципам которого она воспитывалась.

Как уже отмечалось ранее, связь между уровнем развития индивидуальности педагога и учащихся очевидна. Поэтому представляет научный и практический интерес проблема актуального состояния сфер индивидуальности педагогических работников.

Образовательный модуль «Педагогика индивидуальности» реализуется Калининградским областным институтом развития образования в структуре дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации с 2013 года в объеме 24 академических часов.

Цель освоения образовательного модуля сводится к формированию представлений о концепции индивидуальности и концепции педагогики индивидуальности, а также к формированию умений в области развития и саморазвития индивидуальности ребенка, самосовершенствования собственной индивидуальности и ее диагностики.

В период с 2013 по 2015 год обучение по образовательному модулю «Педагогика индивидуальности» прошли 4 группы слушателей общим количеством 87 человек:

– 2 группы – в рамках освоения программы профессиональной переподготовки для лиц, не имеющих профильной подготовки по направлению «Образование и педагогика» (очно, лектор – Т.Б. Гребенюк), общим количеством 41 человек;

– 2 группы – в рамках освоения программ планового повышения квалификации педагогическими работниками различных категорий (заочно с применением дистанционных образовательных технологий на сервере дистанционного обучения <https://study.baltinform.ru>, куратор – В.П. Вейдт) общим количеством 46 человек.

Стоит отметить, что очная и заочная формы обучения имели одинаковое учебное содержание, включая итоговый контроль – построение профиля индивидуальности педагога (*самодиагностика*) и разработка индивидуальной программы саморазвития (*планирование*). Освоение образовательного модуля «Педагогика индивидуальности» слушателями планового повышения квалификации осуществлялось самостоятельно, удаленно и предполагало активное использование дистанционных образовательных технологий. На *рисунке 1* представлен скриншот с главной страницы дистанционного курса.

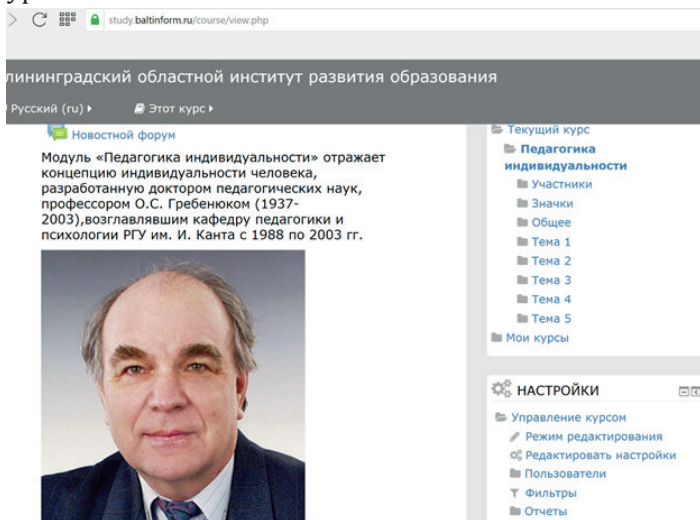


Рисунок 1 – Скриншот с главной страницы курса «Педагогика индивидуальности», расположенного на сервере дистанционного обучения Калининградского областного института развития образования <https://study.baltinform.ru>

Построение профиля индивидуальности педагога предполагало проведение самодиагностики (метод анкетирования). Педагогам предлагалось заполнить карту «Самооценка индивидуальности учителя» [3, 4], оценив уровень развития того или иного профессионально важного качества в разрезе семи сфер индивидуальности баллами от 1 до 7.

Диагностическая методика включает в себя от 7 до 12 утверждений, относящихся к сферам индивидуальности педагога. Для построения профиля индивидуальности слушателям требовалось посчитать средний балл по каждой из сфер, а затем спроектировать собственный профиль индивидуальности.

Ниже представлены профили индивидуальности педагогов, выстроенных по среднему значению индивидуальных профилей.

Первый профиль отражает средние результаты анкетирования для слушателей профессиональной переподготовки, не имеющих профильной подготовки по направлению «Образование и педагогика», то есть тех, кто планирует после завершения обучения приступить к осуществлению профессионально-педагогической деятельности (рисунки 2).

Второй профиль отражает средние результаты анкетирования педагогических работников различных категорий, освоившие программы планового повышения квалификации в соответствии с профилем профессиональной деятельности, выбравших образовательный модуль «Педагогика индивидуальности» в качестве универсального – по интересам (рисунки 3).



Рисунок 2 – Профиль индивидуальности слушателей профессиональной переподготовки (по среднему баллу)



Рисунок 3 – Профиль индивидуальности слушателей планового повышения квалификации (по среднему баллу)

Рассмотрим профили индивидуальности слушателей, выстроенных по среднему баллу.

Минимальное количество баллов у слушателей профессиональной переподготовки получила предметно-практическая сфера – 3,4. Стоит отметить, что названная сфера включает в себя не только умения, но и способности. По сути, предметно-практическую сферу сегодня можно интерпретировать как сферу компетенций. Если проанализировать составляющие ее профессионально важные компоненты, предложенные в диагностической методике О.С. и Т.Б. Гребенюками, то выяснится, что они во многом отражают современные требования профессионального стандарта педагога [6], являющимся сводом компетенций современного учителя. Более того, требования профессионального стандарта также ориентируют педагога на реализацию индивидуального подхода в обучении (в *таблице 1* курсивом выделена данная ориентация).

Таблица 1 – Соответствие профессионально важных компонентов, входящих в предметно-практическую сферу индивидуальности педагога (Т.Б. и О.С. Гребенюки), и требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

Профессионально важные компоненты предметно-практической сферы	Требования профессионального стандарта педагога
Умение осуществлять педагогическую диагностику	Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей
Умение дидактические	Использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по <i>индивидуальным</i> учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования
Умение воспитательной работы	Строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и <i>индивидуальных</i> особенностей
Умение работать с родителями учащихся	Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ <i>индивидуального</i> развития ребенка
Профессиональное этическое поведение	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

Так как предметно-практическая сфера напрямую связана с владением профессиональными компетенциями, можно сделать предположение, по какой причине слушатели профессиональной переподготовки в среднем оценили ее на 3,4 балла. В связи с тем, что программа обучения предусматривает в основном аудиторные занятия, слушатели соответственно испытывают профессиональные дефициты в практической составляющей учебных занятий. Кроме того, предметно-практическая сфера предполагает наличие опыта профессиональной деятельности, которым не обладает данная категория анкетированных.

Между тем, слушатели планового повышения квалификации также констатируют наличие затруднений в выполнении тех или иных трудовых функций (средний балл предметно-практической сферы – 4,5). Так, наименьшим количеством баллов учителя оценивают у себя умение осуществить презентацию своих достижений, умение осуществлять педагогическую диагностику и умение научно-методической работы (расположены в порядке убывания).

Минимальное количество баллов у слушателей планового повышения квалификации получила мотивационная сфера – 3,8. Среди профессионально важных компонентов самые низкие позиции занимают следующие мотивы: мотивы достижения в профессиональной сфере; стремление к профессиональному самосовершенствованию и самореализации, повышению педагогического мастерства; направленность на инновационную деятельность. Данный результат говорит о серьезной педагогической проблеме, которая сводится к задаче реформирования системы дополнительного профессионального образования. С одной стороны, плановое повышение квалификации – обязанность педагога, требующая от него отрыва от основного места работы, что зачастую вызывает отрицательную реакцию у администрации и коллег, которым на время приходится выполнять функции отсутствующего педагога. С другой стороны, повышение квалификации – право учителя, закрепленное на федеральном уровне (ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации»). Подобная «палка о двух концах», по-видимому, может снизить мотивацию профессиональной деятельности.

Однако у слушателей профессиональной переподготовки, только планирующих заняться педагогической деятельностью, мотивационная сфера, напротив, занимает самую высокую позицию – 5,9 баллов. Получается, что на уровень профессиональной



мотивации учителя влияют различные факторы, среди которых важное место отводится благоприятной эмоциональной среде образовательной организации.

Согласно результатам анкетирования, самой развитой сферой у слушателей планового повышения квалификации является эмоциональная – 6,1 баллов. Так, педагоги отмечают, что обладают адекватной педагогической самооценкой, эмоционально привлекательны, эмпатийны и стрессоустойчивы.

Уровень развития эмоциональной сферы (по среднему баллу) у слушателей профессиональной переподготовки равен 5,2. Однако среди опрошенных почти половина (43,8% от общего количества анкетизируемых) указали, что имеют чувство тревожности и страха.

Рассмотрим уровень развития интеллектуальной сферы слушателей. У слушателей профессиональной переподготовки уровень развития интеллектуальной сферы ниже, чем у слушателей планового повышения квалификации – 4,1 и 4,7 баллов соответственно. Так, у первой категории анкетизируемых наиболее низкие баллы получили такие профессионально важные компоненты, как педагогическое предвидение, прогнозирование и педагогическое мышление (способность анализировать педагогические ситуации, уметь их создавать и разрешать). Вторая категория анкетизируемых самыми низкими баллами обозначила саногенное (оптимистическое) мышление и креативность как способность к созиданию, а также действию в ситуации неопределенности и дефицита информации. Данные результаты, по-видимому, также можно объяснить отсутствием/наличием опыта профессиональной деятельности. Между тем, и та, и другая категории слушателей считают, что обладают хорошо развитыми педагогическим воображением и избирательно-психологической памятью (на учебную и другую информацию, на лица, имена учащихся и др.).

Другие сферы индивидуальности – экзистенциальная, волевая и сфера саморегуляции – по количеству баллов различаются несущественно, при этом оценка развития данных сфер выше средней (4,9 и 5,1; 5,3 и 5,4; 5,7 и 5,8 баллов соответственно).

Результаты проведенного исследования, полученные на основе данных анкетирования, говорят о том, что самыми уязвимыми сферами являются предметно-практическая (у слушателей профессиональной переподготовки) и мотивационная (у слушателей планового повышения квалификации). Проблема деформации ин-

дивидуальности педагогических работников, безусловно, может сказаться на качестве образовательных достижений учащихся. Таким образом, данная проблема требует составления индивидуальных программ развития индивидуальности. Так, обеим категориям слушателей было предложено разработать индивидуальные программы в соответствии со следующей формой (таблица 2).

Таблица 2 – Программа саморазвития индивидуальности и личности педагога

Сфера	Что необходимо развить (профессионально важные компоненты)	Способы и средства саморазвития	Динамика достижений (оценка)
мотивационная			
волевая			
интеллектуальная			
эмоциональная			
предметно-практическая			
саморегуляции			
экзистенциальная			

К сожалению, динамика достижений развития того или иного профессионально важного компонента не была отслежена в силу ограниченности часов, отводимых на освоение образовательного модуля. Между тем, представляют интерес те способы и средства саморазвития сфер индивидуальности, которые указали в своих программах педагоги.

Так, большинство учителей (68% от общего количества анкетированных) указали на потребность в так называемом «неформальном образовании», то есть участие в краткосрочных семинарах, каникулярных школах саморазвития и пр. Более того, почти половина педагогов (52%) готовы обучаться с помощью дистанционных образовательных технологий, в том числе за счет просмотра вебинаров. Отдельные педагоги (всего 16%) готовы восполнять профессиональные дефициты самостоятельно, однако считают, что в корректировке индивидуального профессионального развития им может помочь система консультирования при институте повышения квалификации.

Исходя из полученных данных, есть все основания утверждать, что проблема развития индивидуальности педагога не локальная (частная), а всеобщая. Современный учитель для удовлетворения требований профессионального стандарта и других нормативно-правовых документов в области образования также, как и ребенок, нуждается в *индивидуальном сопровождении*. Однако на сегодняшний момент времени – в период массового (поточного) повышения квалификации – данную потребность удовлетворить сложно.

Система непрерывного профессионального образования включает в себя не только дополнительное профессиональное образование, но и такой важный компонент, как самообразование. Поэтому одним из путей решения названной проблемы может стать краткосрочное обучение по формированию у педагогов специальной компетенции самообучения, включающей в себя и смысловое чтение, и работу в информационном поле, и способность к адекватной самооценке.

#### Список литературы

1. Большой психологический словарь / Под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АКТ; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 868 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
3. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
4. Гребенюк, Т.Б. Педагогика индивидуальности: Учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» / Т.Б. Гребенюк, С.А. Любишина. – М.: Издательский дом Академия Естествознания, 2014. – 80 с.
5. Основные результаты международного исследования PISA-2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15\\_pub.htm](http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.htm) (дата обращения: 28.12.2016).
6. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 года №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 04.01.2017).

*Г.А. Лопушнян*

## **УРОВНИ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

Успешность осуществления задач современного образования возможна, если непременным условием такого взаимодействия будет выступать толерантность как педагога (в первую очередь), так и учащегося.

Толерантность педагога будем рассматривать как внутреннее качество личности педагога, проявляющееся в способности сохранять спокойствие, выдержку и мудрое терпение, контролировать свои эмоции, в умении управлять собой в любых педагогических ситуациях.

Толерантность является сложным качеством личности, которое может быть представлено через комплекс более простых качеств, которые можно условно разделить на три группы:

- 1) качества, характеризующие отношение педагога к себе как к самооценности;
- 2) качества, проявляющиеся в отношении к другому человеку как ценности;
- 3) качества, проявляемые в ситуациях общения.

Перечисленные качества не являются абсолютно независимыми друг от друга, они теснейшим образом взаимосвязаны и влияют на проявления друг друга в интегральном свойстве личности – толерантности. Толерантность не является врожденным качеством, а может быть сформирована педагогом. Формирование данного качества связано с изменениями в индивидуальности человека, в психических сферах индивидуальности педагога. В соответствии с концепцией индивидуальности (О.С. Гребенюк) представим модель толерантности педагога, включающую описание толерантных качеств и их проявлений по семи сферам психики.

*В интеллектуальной сфере* – это педагог, интеллектуально приспособляющийся; обладает высоким уровнем креативности; общение строит на основе ценностей толерантности, диалога; рассматривает сообщаемую информацию с различных позиций; прогнозирует последствия своих и чужих действий; в общении проявляет гибкость, уважает мнение других людей.

В *мотивационной сфере* – проявляет стремление к бесконфликтному ненасильственному взаимодействию; готов принимать ученика, таким, какой он есть; обладает высокой мотивацией осуществления педагогической деятельности в соответствии с идеями толерантности; стремится изучать передовой опыт в области толерантного взаимодействия и передавать собственный опыт своим коллегам и учащимся; нацелен на достижение высокого уровня проявления толерантности в педагогических ситуациях.

В *волевой сфере* – целенаправленность действий в педагогических ситуациях (здесь важно не столько, какие цели ставит личность, сколько то, как она их реализует, на что пойдет ради достижения этих целей): самоконтроль, самообладание, выдержка, терпимость (терпимость, которая требует сознательного подавления негативных реакций) в любой педагогической ситуации; проявление настойчивости, целеустремленности в преодолении интолерантных проявлений в общении.

В *эмоциональной сфере* – способность понимать и контролировать собственные эмоциональные состояния в педагогических ситуациях; умение управлять собственными эмоциями в профессиональной деятельности; проявление эмоциональной гибкости; проявление эмпатии и ассертивности на основе понимания «Другого»; заниженная тревожность; сформированная адекватная, устойчивая самооценка.

В *предметно-практической сфере* – способность осваивать и проявлять в практической педагогической деятельности новые формы деятельности, соответствующие ценностям толерантности; умение вести общение с коллегами, учащимися и их родителями в соответствии с ценностями толерантности; способность общаться с учащимися в демократическом стиле, осуществлять диалог; обладание педагогом адекватной самооценки; умение самостоятельно делать выбор, принимать решение в возникшей педагогической ситуации; проявление в общении гибкости, доброжелательности, вариативности, уравновешенности, тактичности, ответственности.

В *сфере саморегуляции* – осуществление выбора целей и средств их достижения с учетом ценностей толерантности; умение управлять своим психическим и физическим состоянием и удерживать их на должном уровне; постоянное осуществление рефлексии своего поведения в различных педагогических ситуациях, позволяю-

щее менять свое поведение и проявлять толерантные качества: самоконтроль, самообладание, самоуважение, самодисциплина, самоуважение, мудрое терпение, выдержка.

В *экзистенциальной сфере* – принятие толерантности как одной из главных профессиональных ценностей; «Я-концепция» педагога включает принятие ценностей толерантности на личностном уровне; осознанное отношение к себе как к педагогу, владеющему толерантными способами и методами общения; уважение к себе как основа уважения к другим и проявление толерантности в общении с другими, что проявляется как положительная расположенность к ребенку и его родителям; наличие собственной профессиональной позиции по проявлению толерантности в педагогических ситуациях; стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой в развитии и проявлении толерантных качеств в педагогических ситуациях; стремление к профессиональному самосовершенствованию на основе новых знаний о ценностях толерантности и формированию соответствующих качеств у своих учеников; позитивное отношение к человеку, основанное на видении в каждом заложенного положительного потенциала; предоставление человеку свободы выбора; проявление гибкости при установлении норм, границ и правил поведения детей, проявление минимума агрессивности, отрицания, неуважения и неопределенности в общении с детьми; стремление перевести напряженную педагогическую ситуацию в нормальную.

Представленные выше характеристики сфер индивидуальности педагога отражают психологические составляющие толерантности. Значение выделенных характеристик в том, что они указывают на внутренние факторы проявления педагогом толерантности в общении. К внешним факторам проявления толерантности мы отнесли систему вербальных и невербальных действий человека.

На основе анализа педагогической практики было выделено три уровня проявления толерантности педагогом: *нулевой уровень (отсутствие проявления педагогом толерантных качеств)* – педагог не проявляет толерантных качеств в педагогических ситуациях, при взаимодействии с коллегами, учащимися и их родителями; *первый уровень (ситуативное проявление педагогом толерантных качеств)* – проявление толерантности происходит нестабильно, в зависимости от ситуации; *второй уровень (устойчивое проявление педагогом толерантных качеств)* характеризуется тем, что любую возникшую ситуацию педагог оценивает с разных сторон; учиты-

вает многообразие мнений; взаимодействие с коллегами, учащимися и их родителями осуществляет в соответствии с ценностями толерантности. Каждый из уровней имеет тенденцию к положительной динамике и к переходу на качественно новый, более высокий уровень. Достижение педагогом определенного уровня сформированности толерантности, характеризующегося наличием системы качеств, охватывающих все стороны индивидуальности учителя, и проявляющиеся в конкретных ситуациях напрямую связано с развитием сфер ее индивидуальности, и уже как следствие, проявлением этих качеств в конкретной возникшей ситуации.

Содержательные характеристики каждого уровня, отражающие проявление качеств толерантности по сферам индивидуальности, приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни развития толерантности педагога в соответствии со сферами индивидуальности

Сферы индивидуальности	Уровни		
	нулевой	первый	второй
Интеллектуальная	Отсутствие знаний о сущности толерантности и стремления к их получению	Знания о сущности толерантности отрывочны, не систематизированы	Знания о сущности толерантности систематизированы, осуществляется работа по их пополнению
Мотивационная	Отсутствие стремления к проявлению толерантности в общении	Проявление толерантных качеств в общении носит эпизодический характер	Общение строится в соответствие с принципами толерантности
Волевая	Нет стремления к осуществлению самоконтроля за своим поведением в педагогических ситуациях; не проявляет и не стремится к проявлению уважения чужого мнения	Стремление к осуществлению самоконтроля за своим поведением; проявление выдержки, терпеливости, уважения чужого мнения происходит эпизодически	Осуществление постоянного самоконтроля за своим поведением в педагогических ситуациях; проявление самообладания, выдержки, терпеливости, уважения

Сферы индивидуальности	Уровни		
	нулевой	первый	второй
Эмоциональная	Отсутствие самоконтроля за своими эмоциями в общении; не проявляет эмпатии в общении	Проявление эмпатии в общении, осуществление самоконтроля за эмоциями осуществляется в зависимости от ситуации и ее участников	Эмоционально-устойчивое отношение ко всем участникам учебного процесса, постоянный самоконтроль за своими эмоциями; проявление эмпатии в общении
Предметно-практическая	Обладает завышенной самооценкой; стиль общения с детьми – императивный, чаще использует монолог	Обладает адекватной самооценкой (склонен к завышению самооценки); стиль общения – демократический, чаще использует диалог	Адекватная самооценка; взаимоотношения с детьми строит на основе сотрудничества, стиль общения – демократический, использует диалог, беседу
Саморегуляции	В педагогической деятельности не ориентируется на ценности толерантности; не осуществляет рефлексии своего поведения	Принимает ценности толерантности, стремится осуществлять рефлексии, самоконтроль за своим поведением в педагогических ситуациях;	Педагогическая деятельность осуществляется в соответствии с ценностями толерантности; осуществление рефлексии в любой ситуации
Экзистенциальная	«Я–концепция» не содержит ценности толерантности; непринятие «Другого»	В «Я – концепции» толерантность признается как одно из возможных условий взаимодействия; принятие «Другого» носит ситуативный характер; неадекватное представление о себе как толерантном педагоге	В «Я – концепции» толерантность рассматривается как основное условие взаимодействия; принятие «Другого» как уважение к себе



## Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Общая педагогика: курс лекций / О.С. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1996. – 107 с.
2. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
3. Лопушнян, Г.А. Подготовка педагога к толерантному разрешению педагогических ситуаций в системе повышения профессиональной квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопушнян Герда Анатольевна – Калининград, 2010. – 26 с.

*Л.Н. Вольвач, Е.И. Шаранова*

## **РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ**

Актуальность педагогики индивидуальности неоспорима на сегодняшний день. Появление современных образовательных стандартов, нацеленных на получение личностных, предметных и метапредметных результатов, изменяет коренным образом понимание того, что считать достижением ученика. Это не только и даже не столько учебные успехи ребенка. Педагогика индивидуальности, описывая пути раскрытия индивидуальности ребенка, практически предвосхитила требования современных образовательных стандартов. В 1998 году школа №7 г. Калининграда начала работать в рамках реализации концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк). Многолетняя работа по реализации педагогики индивидуальности способствовала формированию педагогического коллектива, нацеленного на решение педагогических задач по раскрытию индивидуальности ребенка в ходе обучения и воспитания.

В статье мы хотим отразить опыт работы педагогического коллектива по решению одной из многочисленных проблем, возникающих по мере реализации ФГОС, связанной с поиском конструктивного взаимодействия «ученик-учитель-родитель». Нацеленность современного образования на раскрытие и развитие индивидуальности ребенка по достижению результатов требует качественного изменения отношений всех участников образовательного процесса.

Актуальность решения данной проблемы обусловлена объективными противоречиями, связанными с изменениями, происходящими в современной семье; изменениями в системе образования с внедрением новых стандартов, и как следствие, с проблемами в области взаимопонимания, согласованности смыслов и ценностей в вопросах взаимодействия воспитания и образования ребенка.

С одной стороны, всесторонняя подготовка человека к жизни в современном обществе, к осознанному самоопределению, самореализации в профессиональной сфере создают нормативную базу для осуществления взаимодействия между семьей и школой на

принципах уважения и доверия. В системе взаимодействия с родителями при таком подходе речь идет об учете педагогом социальных ожиданий семьи, понимании внутреннего субъективного мира родителей, пространства семейных ценностей и смыслов. На практике же согласование общих позиций, целей и ценностей между семьей и школой в воспитании ребенка – поиск общих оснований для совместной деятельности – не является приоритетным. Например, в исследовании, проведенном Санкт-Петербургским институтом психолого-педагогического образования (в исследовании приняли участие 449 образовательных учреждений из 12 районов города, 2629 родителей, 2340 учащихся (5-10 кл.)), отмечается, что в большинстве случаев взаимодействие сводится к обсуждению вопросов успеваемости и разрешению конфликтных ситуаций. Второе место занимает проведение совместных культурно-массовых мероприятий и только на третьем месте – согласование общих позиций, целей и ценностей между семьей и школой в воспитании ребенка – поиск общих оснований для совместной деятельности. Совместное участие родителей в управлении образовательным учреждением представлено незначительно. Это означает, что при организации взаимодействия педагогов с родителями необходима работа по привлечению, просвещению и обучению родителей, формированию их педагогической культуры, поиска и предложений новых форм сотрудничества.

Для всех подростков важным оказывается вопрос решения конфликтных ситуаций в школе. Школьники надеются на помощь родителей или желают, чтобы родители уладили все проблемы в их взаимоотношениях с учителями: оценка их успеваемости, сроки передачи контрольных аттестационных работ. Такой подход переносит решение вопросов в другую сферу, зачастую из педагогической в социальную. Школьники, таким образом, не получают опыта партнерского взаимодействия, самостоятельного, ответственного навыка решения вопросов. Выявление и внимательное отношение к мнению учеников, а также совместная работа над вопросами содержания и поиска форм взаимодействия семьи и школы становятся условием развития способностей детей, формирования ценностных ориентиров, преодоления негативных поступков и проявлений в их поведении.

Проведенный в нашей школе анализ взаимодействия семьи и школы (850 учащихся, 31 педагог) выявил аналогичные проблемы.

Кроме того, была выявлена область непонимания по достижению современных результатов образования, их оценки – предметных, метапредметных, личностных. Разработанные школой Карты личностного роста не способствовали установлению конструктивного взаимодействия. Отмечалось различное понимание терминологии, формализм в использовании карт.

На основе принципов формирующего оценивания (в отличие от констатирующего) активная группа, в состав которой входили члены администрации, педагоги, родители, разработала систему взаимодействия «учитель-ученик-родитель», реализующую заложенный в стандарте принцип распределенной ответственности.

Работа по поиску эффективных форм сотрудничества всех участников учебно-воспитательного процесса включала несколько этапов.

Первый этап заключался в анализе уже внедренных форм отслеживания личностных, предметных, метапредметных результатов с помощью Карт личностного роста (далее – КЛР). Форма КЛР была определена на основе образовательной программы школы по каждой ступени образования с использованием понятийного аппарата ООП. Нас интересовало:

- насколько учителя понимают необходимость работы по отслеживанию результатов образования обучающихся как необходимого условия в формировании у ребенка мотивации самоопределения;
- насколько работа с КЛР ученика способствует развитию навыков рефлексии в планировании своей деятельности по улучшению результатов;
- насколько информированы родители (законные представители) о современных результатах образования и в какой мере они проявляют интерес к взаимодействию со школой.

Анализ заполнения классными руководителями КЛР ученика показал, что информация об ученике, его достижениях несет формальный характер, и как следствие, ученики таким же образом осуществляют самоанализ деятельности. Выражалось это в том, что классные руководители заполняли сведения об ученике не в полном объеме, рекомендации не отражали индивидуальные особенности ученика; не все ученики, соответственно, смогли написать самоанализ. По результатам анкетирования выяснилось, что не все родители знакомы с КЛР; в своем большинстве они не всегда

понимают современные требования образования, имеют обрывочные представления или обывательские домыслы о тенденциях в образовании. Затруднения взаимопонимания вызывала языковая стилистика, перенасыщенная педагогическими, административными терминами.

Мы убедились, что внедренная форма:

- скорее, не способствует развитию навыков педагогической рефлексии педагога, воспринимается как дополнительная нагрузка для отчетности на случай внешней проверки;
- игнорируется учениками, формирующими свое портфолио, не включая в него результаты самоанализа деятельности;
- не стала в полной мере инструментом конструктивного взаимодействия всех участников УВП.

Очевидно, что поиск новых форм взаимодействия связан с неизбежными противоречиями в век информатизации и глобализации. С одной стороны, информация стала доступна и открыта (электронные дневники, сайты, форумы, др.), быстрые темпы развития требуют быстрого реагирования; с другой стороны, наблюдается дефицит общения и, как следствие, отсутствие взаимопонимания в вопросах оценивания современных результатов образования, несогласованность действий. Полученные результаты подтвердили необходимость изменения форм взаимодействия и переход к тому, чтобы сами формы побуждали учителей, учеников, родителей к сотрудничеству, способствовали личностному развитию каждого.

На втором этапе был изучен опыт и теоретические подходы в решении вопросов оценивания, что помогло нам выработать свою форму, в основе которой лежит принцип формирующего оценивания в отличие от констатирующего. В научной литературе эти два типа оценивания получили устойчивые характеристики. Оценивание результатов по уровню достижения заданного уровня обученности называется констатирующим оцениванием, а если оценка применяется для получения данных о текущем состоянии дел ученика для определения ближайших шагов в направлении улучшения этого состояния, такое оценивание называется формирующим. Высший уровень реализации оценивающей деятельности – создание критериальной системы, разработка показателей и уровневых дескрипторов в совместной деятельности учащихся и учителя, вследствие этого в оценочной деятельности реализуется заложенный в стандарте принцип распределенной ответственности.

На основе принципов формирующего оценивания нами была разработана форма отслеживания результатов образования ученика, названная «Картой личностного роста обучающегося (отчет школы)», далее Карта-отчет. Карта-отчет предполагает анализ выполнения образовательной программы за определенный период обучения (полугодие, год) с учетом ступени образования (для учащихся начальной, основной, средней школы). Имеет своей целью представить аналитический отчет для родителей, учащихся о личностных, предметных, метапредметных достижениях обучающихся. Содержит анализ достижений учащихся с рекомендациями классных руководителей, педагогов по улучшению результатов. Включает разъяснения из ООП о требуемых результатах, критериях оценок; таблицу личностных достижений, отражает прилежание ребенка.

Карта-отчет является инструментом, который, на наш взгляд, позволит эффективно управлять ростом внутренних ресурсов ученика, педагога, родителей и отражает:

- эффективную обратную связь всех участников образовательного процесса – учеников, педагогов, родителей;
- активное включение обучающихся в процесс собственного учения;
- учет в преподавании результатов, полученных при оценивании;
- осознание того, насколько сильно от оценивания зависит мотивация и самооценка учеников, что существенным образом влияет на обучение и саморазвитие;
- способности учеников оценивать свои результаты и понимание, как их улучшить.

На третьем этапе практического внедрения заполненные Карты-отчеты были доведены до каждого родителя (законного представителя). Устные разъяснения осуществлялись администрацией школы на общем родительском собрании, классными руководителями – на классном родительском собрании. Кроме того, заполненные Карты-отчеты были разосланы по электронной почте.

В ходе практической части эксперимента проводился мониторинг результатов. После ознакомления с Картами-отчетами родители участвовали в анкетировании.

Результаты анкетирования свидетельствуют о неподдельном интересе родителей к данной форме взаимодействия и помогают нам убедиться в том, что:

– *в школе созданы условия эффективной обратной связи всех участников образовательного процесса – учеников, педагогов, родителей*: 87% родителей отмечают, карта личностного роста способствует установлению конструктивного диалога в вопросах обучения ребенка;

– *внедренная форма содействует активному включению обучающихся и их родителей в образовательный процесс*: ответы родителей содержат конструктивные предложения с конкретными предложениями по организации взаимодействия с учетом их интересов, что свидетельствует об установлении взаимного доверия;

– *учителя получили опыт диагностирования педагогической ситуации и актуальных трудностей, нацеленный на конструктивный диалог*: рекомендации педагогов содержали предложения по развитию компетенций ученика по улучшению результатов, развитию личностных качеств; 89% родителей подтвердили, что информация, изложенная в карте личностного роста, помогла в понимании требований к результатам обучения;

– *произошло осознание того, насколько сильно от оценивания зависит мотивация и самооценка учеников, что существенным образом влияет на обучение и саморазвитие*: в ответах на вопросы анкеты родители с благодарностью подчеркивали, что кроме отметок, которые получают дети в школе, есть и другие не менее важные дела, способствующие развитию личности учеников.

Таким образом, нами создана ситуация, когда все участники УВП осознали необходимость изменений и проявили готовность к взаимодействию по улучшению результатов. Вполне закономерно, что следующим шагом организована подготовка самоотчета учащимися.

Ученикам было предложено провести самоанализ предметных, метапредметных и личностных результатов. Причем на каждой ступени образования выбор формы отчета оставался за учеником, родителями. Учителя осуществляли роль тьюторов, оказывая помощь и поддержку в составлении учениками самоанализа. В итоге формы представления учеником отчета были разными на каждой ступени образования. К примеру, в начальной школе выглядел как ответы на вопросы, составленные вместе с учителем. В основной школе ребята пользовались разработанным на классных часах шаблоном в виде таблицы, в которую ученики вносили собственные достижения и планы по саморазвитию. В старшей школе учениками выбрана форма резюме.

Подготовка самоотчета – это подготовка к встрече в «тройке» – ученик-учитель-родитель. В течение недели в конце года организованы встречи, мы их условно назвали родительскими собраниями в форме индивидуальных отчетов учащихся. Каждому индивидуально было определено время встречи в пределах 7-10 мин. Одна встреча – четыре группы, в каждой из которых учитель из параллели осуществлял роль тьютора. Таким образом, в классе из 25 человек организовано 6 групп, всего 60 мин., дополнительно запланировано 30 мин. Ученик в «тройке» рассказывал о своей деятельности, анализировал свои результаты, говорил о дальнейших планах. Учитель и родитель выступали как заинтересованные участники общего процесса, задавали вопросы, вступали в дискуссию, помогали составить дальнейшие планы.

Хотелось бы отметить, что на учителей легла большая нагрузка не только в подготовке материалов к собраниям, им предстоял переход в своей ролевой функции с позиции «над» к «вместе». Поначалу встречались назидательные комментарии, которые в ходе подготовки и проведении собраний изменились на конструктивные рекомендации. Из интервью с педагогами выяснили, что они получили удовлетворение от проделанной работы и желание продолжить ее.

Наши наблюдения, результаты анкетирования показали, что такая форма общения способствует созданию непринужденной, доверительной атмосферы и, как итог, познанию не только ребенком, но и родителем, учителем себя. *Учитель получил* опыт рефлексивной деятельности, которая способствует развитию навыков диагностирования педагогической ситуации; *ученик* – опыт самоанализа, самоопределения; *родители* расширили возможности для обсуждения волнующих проблем с учителями, школьным руководством, своими детьми; *администрация*, вспомогательные службы совершенствовали управленческие навыки быстрого реагирования на вызовы времени по достижению качественных результатов.

#### Список литературы

1. Абасов, З.А. Школьная отметка: плюсы и минусы / З.А. Абасов // Народное образование. – 2015. – №8. – С. 121-126.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 47 с.
3. Щекина, О.А. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов: Учебно-методическое пособие / О.А. Щекина. – СПб: АППО, 2013. – 90 с.



*И.И. Гончарова*

## **САМОПОЗНАНИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

*То обстоятельство, что человек может обладать  
представлением о своем Я, бесконечно возвышает его  
над всеми другими существами, живущими на земле.  
Благодаря этому он личность...  
(Иммануил Кант)*

На современном этапе развития российского образования большое внимание уделяется *личностным* результатам образования, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению [5, с. 4]. Большая роль в этих процессах принадлежит самопознанию: осознанное самоопределение возможно только на основе понимания человеком особенностей своей личности, индивидуальности.

Одно из важнейших направлений развития образования связано с установкой на его индивидуализацию. Однако учет индивидуальных особенностей учащихся педагогами – только одна сторона в сложном процессе индивидуализации образования. Без участия в этом процессе самого ученика, активно выстраивающего свою индивидуальную образовательную траекторию в опоре на понимание своих интересов, личностного и интеллектуального потенциала, индивидуализация не может быть эффективной.

В подтверждение несомненной актуальности рассматриваемого вопроса приведем слова Л.М. Перминовой: «... самопознание есть важнейший и базовый ресурс личностного и общественного развития» [Цит. по: 3, с. 39].

На что же может опереться современный педагог в своем желании индивидуализировать образовательный процесс, поддержать учащихся в их самопознании, самоопределении и самореализации?

В педагогической теории и практике всегда были и продолжают существовать гуманистические направления, в которых самопознание учащимися своего внутреннего мира считается одной

из наиболее важных задач, индикатором истинной гуманности системы образования. «Если образование будет наполнено смыслом дать ученикам путь к самопознанию, к постижению в себе Истины, оно будет гуманным», – утверждает Ш.А. Амонашвили [Цит. по: 1]. К числу школ, реализующих такое образование, исторически относят школу М. Монтессори, Вальдорфскую школу Р. Штайнера, Школу Саммерхилл А. Нейла (Нилла), «Школу жизни» Ш.А. Амонашвили, Школу самоопределения А.Н. Тубельского, «Школу доминанты самосовершенствования личности» Г.К. Селевки и другие, делающие акцент на создании условий для самопознания и самореализации школьников.

Цель данной статьи: рассмотреть самопознание и самореализацию школьников с позиции педагогики индивидуальности, основателями которой являются калининградские ученые Олег Семенович и Татьяна Борисовна Гребенюк. Согласно основным положениям разработанной концепции, индивидуальность предстает как интегральная психологическая характеристика человека, отражающая семь сфер психики (интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции) [2, с. 24].

В нашей практике педагогически организованное самопознание на основе идей педагогики индивидуальности было реализовано через программу психолого-педагогического сопровождения на этапе перехода учащихся из начальной школы в среднее звено. Именно в этом возрасте, по мнению Г.А. Цукерман, «на границе детства и отрочества ... школьникам необходимо помочь в том трудном деле, которым они полубессознательно начинают заниматься: в постановке задач саморазвития и поиске средств их решения» [Цит. по: 6, с. 17].

Поскольку важнейшим средством решения таких задач является самопознание, необходимо было сразу уточнить: какие знания о себе, своем внутреннем мире могут помочь школьнику в его саморазвитии и самоопределении? Какова структура этих знаний? В контексте основных идей педагогики индивидуальности объектами самопознания школьников в нашей практике стали характеристики семи сфер индивидуальности, которые были адаптированы для занятий с младшими подростками (*которые были уточнены в соответствии с возрастными особенностями младших подростков*). Самоисследование индивидуальности (*самоисследование индивидуальности / исследование собственной индивидуальности*)

было организовано с использованием специально разработанных рабочих тетрадей. Интерпретация полученных результатов обеспечивала психологическую безопасность учащихся в атмосфере безоценочного принятия индивидуальных особенностей каждого ученика. Каждая сфера рассматривалась как ресурс, который приводит к успеху, либо как потенциал, который может стать ресурсом в случае его развития.

Особое значение имело расширение лексического запаса учащихся, обогащение его словами-понятиями и словами-характеристиками для активизации речемыслительного процесса, который позволяет сравнивать, анализировать, делать выводы, понимать сущность процессов и явлений, связанных с собственной психикой. Когнитивная оснащенность представлений о себе – важнейший фактор, снижающий зависимость человека от мнений и оценок других людей, средств массовой информации. Для подростка это еще и профилактика опасных экспериментов со своими актуальными и потенциальными возможностями, цель которых – получить ответ на главные для них вопросы: Кто я? Какой я?

Исследования, направленные на познание своей индивидуальности, сопровождались реализацией адаптационных проектов: «Наши новые учителя», «Чем пятиклассник отличается от ученика начальной школы», «Что мы можем сделать сами для улучшения нашей школьной жизни». Продуктами проектов стали интернет-справочник и слайд-шоу «Наши новые учителя», статьи в школьную газету. Один из традиционных проектов в гимназии – волонтерское движение «Пятиклассники для первоклассников», где младшим подросткам предоставляется возможность побыть в роли старших, более опытных, знающих и умеющих руководителей группы первоклассников.

Линия проектов и исследований в процессе самопознания индивидуальности продолжается в организации индивидуальных исследований под руководством учителей-предметников, родителей, библиотекаря, психолога, старшеклассников гимназии, имеющих опыт собственных исследований. Сегодня ученые придают большое значение исследовательской деятельности учащихся для их самопознания. По мнению В. И. Слободчикова, «...освоение исследовательской культуры – это не только и не столько познание мне противостоящей Природы, сколько *освоение Себя*. Это субъективация, *авторизация собственной самости* ... Именно в этом глав-

ный смысл освоения культуры исследовательской деятельности – в просвещении, выявлении и проявлении своей собственной самости. Кто – я? Зачем – я? Куда – я?» [Цит. по: 4, с. 194].

Занимаясь исследованием, подросток получает много знаний о себе: своей *мотивационной сфере* (почему я выбрал это направление: интересно получить новые знания, выбрал то, что легче дается, или нравится этот учитель), *интеллектуальной сфере* (трудно ли было формулировать цель, задачи, гипотезу, работать с литературой, делать выводы и т.д.), *сфере саморегуляции* (как я планировал работу, укладывался ли в сроки и т.д.), *волевой сфере* (какие волевые качества помогали преодолевать возникающие в процессе работы трудности), *предметно-практической сфере* (чему я научился, о каких своих способностях узнал), *эмоциональной сфере* (какие чувства испытывал чаще всего, когда занимался исследованием), *экзистенциальной сфере* (что в этой работе для меня было самым главным, в чем ценность работы).

В своем опыте педагогической организации самопознания учащихся гимназии № 32 г. Калининграда мы исходили из того, что

- самопознание является приоритетом подросткового возраста, целесообразно начинать специальную работу по организации самопознания индивидуальности с младшими подростками на этапе перехода учащихся из начальной школы в среднее звено;

- результатом самопознания младших подростков могут стать представления о своей индивидуальности, структурированные на основе концепции индивидуальности (О.С. Гребенюк);

- основная организационная форма может быть представлена деятельностью ученической психологической лаборатории, предоставляющей учащимся возможность познавать свою индивидуальность в процессе освоения содержательных характеристик сфер индивидуальности, самодиагностики, реализации проектов и исследований, направленных на познание собственной индивидуальности и индивидуальности других людей;

- организация самопознания младшими подростками своей индивидуальности осуществляется в единстве с урочной и внеурочной деятельностью, объединяя усилия всего педагогического коллектива школы;

- результаты самопознания индивидуальности становятся основой для индивидуализации процесса образования, максимальной самореализации каждого школьника.

Таблица 1 – Тематическое содержание модулей программы психолого-педагогического сопровождения «Я – пятиклассник»

<b>Модуль I. «Я – индивидуальность» («Я познаю себя»)</b>	
<b>№ занятия</b>	<b>Тема</b>
1	Я – индивидуальность
2	Мои чувства, эмоции, настроение
3	Можно ли управлять своими эмоциями
4	Воля
5	Самое главное в моей жизни
<b>Модуль II. «Я в мире других людей» Подпрограмма «Проекты и исследования»</b>	
<b>Аудиторные занятия</b>	<b>Практические (внеурочные) по желанию учащихся в группах сменного состава</b>
1. Проект и исследование. Как они могут помочь стать настоящим пятиклассником.2. Наши первые проекты.3. Какими бывают проекты. Планирование работы над проектом. 4. Проектный продукт.5. Оформление проекта. Презентация. 6. Критерии оценивания.7. Чем исследование отличается от проектирования? Цель и задачи исследования. Главное умение исследователя.8. Пути и методы исследования. Наблюдение. Эксперимент. 9. Определение понятий. Классификация. Суждение, умозаключение, вывод.10. Компьютер. Как он может помочь исследователю. 11. Подготовка к защите. 12. Возможные пути дальнейшего изучения	<b>Проектная деятельность:</b>
	1 группа: «Наши новые учителя»
	2 группа: «Чем пятиклассник отличается от младшего школьника»
	3 группа: «Что мы можем сделать для улучшения нашей школьной жизни»
	<b>Волонтерское движение в 1-х классах:</b>
	1 группа: «Как стать настоящим учеником»
	2 группа: «Азбука правовых знаний»
	3 группа: «Движение – это жизнь»
	<b>Исследовательская деятельность:</b>
	1 группа: Эколого-валеологическое направление
	2 группа: Лингво-гуманитарное направление
	3 группа: Историко-краеведческое направление

<b>Подпрограмма «Общение: необходимость и роскошь»</b>	
<b>№ занятия</b>	<b>Тема</b>
1	Мои имена. Я глазами других
2	Настоящий друг
3	Как я общаюсь. Мои «колючки» и «магнитики»
4	Что такое одиночество? Я не одинок в этом мире
5	Агрессия и агрессивность
6	Агрессия во взаимоотношениях между родителями и детьми
7	Маски, которые мы надеваем
8	Доверяю себе – доверяю другим людям
9	Уверенность в себе и ее роль в развитии человека
10	Источники уверенности в себе
11	Конфликты и их роль в развитии индивидуальности. Сигналы конфликта
12	Способы поведения в конфликте
13	Конструктивное разрешение конфликтов
14	Конфликт как возможность развития
15	Готовность к разрешению конфликта
16	Мы начинаем меняться
17	Самое важное – захотеть меняться
18	Заключительное занятие
<b>Модуль III. Подпрограмма «Я – это Я»</b>	
<p>Формы самопрезентации: конкурсы проектов; научно-практическая конференция учащихся; выставка достижений учащихся 5-х классов (стенд); соревнования, концерты, конкурсы творческих работ (сочинений, рисунков, поделок и т.д.)</p>	<p>Цель: формирование целостного представления о себе, собственной индивидуальности, развитие способности презентовать свои достижения в устной, письменной и других формах</p>

## Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Истина школы / Ш.А. Амонашвили[Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nsportal.ru/gp/amonashvili-sha-istina-shkoly-m-2006> (дата обращения: 06.01.2017).
2. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
3. Перминова, Л.М. Инновационная и методологическая функция самопознания в образовательном процессе / Л.М. Перминова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 39-47.
4. Слободчиков, В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2006. – №3. – С.14-19.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 47 с.
6. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для

*Н.В. Старовойт*

## **ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

В настоящее время феномен «инклюзивная культура» становится предметом научного осмысления. Ученые исследуют инклюзивную культуру социальных сервисов (В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова), инклюзивную культуру молодежной политики (В.Н. Ярская, И.В. Бабаян, К.Е. Медведев), инклюзивную образовательную культуру (Е.В. Самсонова), инклюзивную культуру педагогов (Е.В. Богданова, Т.В. Емельянова, А.А. Синявская, В.В. Хитрюк). Растет число публикаций, посвященных формированию инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса в детском саду, школе, вузе. Также интересуют исследователей и такой аспект как формирование инклюзивной культуры в социуме (С.О. Брызгалова, А.В. Кубасов).

Несмотря на активное использование учеными и практиками понятия «инклюзивная культура педагога» не определены его содержательные дефиниции. В рамках данной статьи представим результаты теоретического исследования, ориентированного на сравнительный анализ подходов ученых к описанию данного феномена, выделению его компонентов, генезиса. Также наметим исследовательскую позицию рассмотрения инклюзивной культуры в контексте педагогики индивидуальности О.С. Гребенюка.

Инклюзивная культура является одной из составляющих профессионально-педагогической культуры учителя. Ее выделение обусловлено трансформацией системы образования, реализацией инклюзивной практики на всех уровнях образования.

Опираясь на подход И.Ф. Исаева, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова [5] к пониманию сущности профессионально-педагогической культуры, выделим содержательные характеристики инклюзивной культуры педагога (*таблица 1*).



Таблица 1 – Дефиниции понятий «профессионально-педагогическая культура» и «инклюзивная культура педагога»

<b>Профессионально-педагогическая культура</b>	<b>Инклюзивная культура</b>
Универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в разных формах своего существования	Одна из форм существования и проявления профессионально-педагогической культуры, наряду с культурой методологической, коммуникативной, управленческой, психологической, экологической и др.
Интериоризированная общая культура	Интериоризированная культура инклюзии общества, инклюзивной образовательной культуры
Системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов	Интегративное образование, включающее в себя ряд компонентов
Единицей анализа выступает творческая по своей природе педагогическая деятельность	Единицей анализа выступает педагогическая деятельность в условиях инклюзивного образования
Особенности реализации и формирования обуславливаются индивидуально-творческими, психофизическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом	Особенности реализации и формирования обусловлены возрастными, индивидуальными характеристиками личности учителя, его профессиональным опытом

Ученые выделяют следующие компоненты профессионально-педагогической культуры: аксиологический (система педагогических ценностей), технологический (способы и приемы педагогической деятельности), личностно-творческий (индивидуально-профессиональные качества, педагогическое творчество в деятельности и общении).

Обратимся к анализу феномена «инклюзивная культура педагога».

В.В. Хитрюк рассматривает инклюзивную культуру как составляющую профессионально-педагогической культуры и определяет ее как «интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка» [7, с. 81]. Основными составляющими (и этапами формирования) инклюзивной культуры педагога, по мнению исследователя, являются инклюзивная готовность, инклюзивная грамотность, инклюзивная компетентность.

Авторы статьи «Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования» Т.В. Емельянова и А.А. Синявская [4], рассматривают инклюзивную культуру будущих педагогов как нравственную составляющую их профессиональной готовности к работе в условиях инклюзивного образования. На основе синтеза понятий общей и профессионально-педагогической культуры педагога исследователи определяют инклюзивную культуру как «личностное качество учителя, интегрирующее его собственную позицию по отношению к инклюзивному образованию» [4, с. 40]. Слагаемыми инклюзивной культуры педагогов являются: аксиологический, мировоззренческий, личностный и поведенческий компоненты. Исследователи делают вывод, что «инклюзивная культура является основой, первым этапом формирования готовности студентов педагогических вузов к работе в инклюзивной образовательной среде» [4, с. 41].

Е.В. Богданова [2] раскрывает феномен «инклюзивная культура» через этические нормы общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья, поскольку неотъемлемой частью культуры педагога, в том числе и работающего в условиях инклюзии, являются коммуникативные навыки.

Зарубежный исследователь J. Corbett предлагает четыре составляющие инклюзивной культуры, которые необходимо формировать у педагога: уважительное отношение учителей ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте; осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и акаде-

мическим статусом; признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка; осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям; формирование умения у педагогов работать в команде, организовывать коллективное сотрудничество [8].

Сравнение представленных подходов показывает, что ученые по-разному определяют дефиниции, компоненты исследуемого феномена, динамику становления инклюзивной готовности и инклюзивной культуры.

Следующий вопрос, важный для понимания феномена «инклюзивная культура педагога», это вопрос о соотношении индивидуальности и культуры.

Современные исследователи проблемы индивидуальности в культурном измерении вводят понятие «культурно-психологический потенциал индивидуальности» и определяют его через единство отношений к высшему началу бытия, обществу, культуре, своей природе, своему «Я», противоречиям жизни, своему жизненному пути, другому человеку, рациональное, деятельное и творческое отношение. «Акцент на «отношения» позволяет подчеркнуть психологически главное в культурном становлении индивидуальности – свободно иницируемую внутреннюю и внешнюю активность личности», – отмечают ученые [6].

Каждый из выделенных модусов индивидуальности представляется перспективным направлением для расширения смысла инклюзивной культуры педагога.

О.С. Гребенюк, автор концепции педагогики индивидуальности, считает, что индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной [3].

Анализ работ, посвященных готовности педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования (инклюзивной готовности, инклюзивной компетентности, инклюзивной культуре), свидетельствует о достаточно большом перечне необходимых профессионально важных качеств, знаний, умений, компетенций.

Интеллектуальная сфера педагога пополняется новым профессиональным видом мышления – инклюзивным педагогическим мышлением, направленным на решение специфических пе-

дагогических задач, определяемых условиями и особенностями инклюзивного образовательного пространства. Важно заметить, что инклюзивное мышление рассматривается как компонент инклюзивной культуры педагога.

Новой характеристикой экзистенциальной сферы можно считать «экзистенциальную позицию личности педагога инклюзивного образования», которая определяет отношение педагога к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и их родителям, профессиональное педагогическое общение и деятельность.

Эмоциональная сфера включает чувства, эмоции, переживания, обусловленные педагогической деятельностью в условиях инклюзивного образования; возможность регуляции переживаний, профилактику эмоционального выгорания. Эмпирические исследования свидетельствуют, что педагоги инклюзивного образования испытывают серьезные психологические «барьеры»: страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональную неуверенность, нежелание изменяться, психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми [1, с. 84].

Исследователи называют такие профессионально-важные качества педагога инклюзивного образования, как эмоциональное принятие ребенка с особенностями в развитии, эмпатийность, толерантность, отзывчивость, милосердие, эмоциональная устойчивость, педагогический оптимизм (жизнерадостность). Это также компоненты эмоциональной сферы.

Мотивационная сфера представлена совокупностью мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного образования. Составляющими этой сферы являются личностная ценность педагогической деятельности в условиях инклюзии, осознанный выбор и сформированность мотивации педагогической деятельности, направленность на профессиональное саморазвитие.

Достаточно обширный набор качеств, необходимых педагогу, представлен и в других сферах: волевой, предметно-практической, сфере саморегуляции.

Уже аксиоматично звучит фраза: «Учитель – «золотое» сечение инклюзии». Важно определить разумный «набор ПВК» педагога с целью его дальнейшего формирования в рамках профессионального образования. Концепция индивидуальности предоставляет такую возможность.

## Список литературы

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Богданова, Е.В. Инклюзивная культура как составляющая педагогической культуры педагога в условиях инклюзивного обучения / Е.В. Богданова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве: сборник материалов I Международного Интернет-симпозиума (7 сентября – 7 октября 2015 г.) / Под ред. Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2015. – С. 19-23.
3. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
4. Емельянова, Т.В., Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования / Т.В. Емельянова, А.А. Синявская // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 7, часть X. – С. 38-41.
5. Слостенин, В.А. Педагогика: Учебник / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с.
6. Старовойтенко, Е.Б. Самопознание и творчество индивидуальности в культуре // Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Е.Б. Старовойтенко; под науч. ред. В.Д. Шадрикова, Е.Б. Старовойтенко. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – С. 147-196.
7. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – №1. – С. 80-84.
8. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Inkljuzivnoe obrazovanie i shkol'naja kul'tura] [Jelektronnyj resurs]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. – 1999. – Vol. 3, No.1. – P. 53-61. – URL: <http://www.tandfonline.com/> (07.01.2017).

*А.В. Герасимова, М.Ж. Киракосян*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ**

Прикладной аспект педагогики индивидуальности в процессе подготовки бакалавров направления 38.03.03 «Управление персоналом» представляет собой значительный интерес как с педагогической, так и с управленческой точки зрения по ряду причин. Во-первых, актуален поиск новых способов развития индивидуальности бакалавра управления персоналом в процессе обучения в высшей школе. Во-вторых, ФГОС высшего образования по направлению 38.03.03 «Управление персоналом» убедительно доказывает необходимость развития индивидуальности бакалавров управления персоналом, декларируя, что будущие бакалавры в процессе профессиональной деятельности должны будут демонстрировать как сформированные профессиональные компетенции, так и общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а в рамках информационно-аналитической деятельности они должны будут изучать профессиональные, деловые и личностные качества работников с целью их рационального использования.

Актуальные проблемы, выявленные нами в ходе практической подготовки бакалавров, позволили определить направления совершенствования образовательного процесса, выстроить свою педагогическую систему, апробировать ее в практике подготовки бакалавров.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе реализации идей педагогики индивидуальности в процессе подготовки бакалавров направления 38.03.03 «Управления персоналом» в ФГБОУ ВО «КГТУ» БГАРФ.

Основы реализации идей педагогики индивидуальности были заложены при разработке учебного плана направления 08.04.00 «Управления персоналом» и в дальнейшем при переходе на стандарты 3+ направления 38.03.03 «Управления персоналом». В целях развития интеллектуальной сферы бакалавров в учебный план были включены дисциплины, ориентированные на развитие твор-

ческого мышления, формирующие аналитический склад ума, образное мышление, способствующие сообразительности, гибкости, способности самостоятельно действовать при решении профессиональных задач, а именно: «Психология», «Культура речи и деловое общение», «Психология труда», «Организационное поведение». Данные дисциплины позволили выпускникам не только узнать методы и технологии психологии, но и научиться их применять в профессиональной деятельности.

Включение таких дисциплин как «Основы организации труда», «Управление изменениями, управление проектами», «Исследование систем управления», «Кадровое консультирование» позволяет бакалаврам развивать такие познавательные умения, как умение поставить вопрос, вычленив и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания, сформировать целостную систему общекультурных и профессиональных компетенций.

В целях развития эмоциональной сферы бакалавра управления персоналом в учебный план были включены также следующие дисциплины: «Конфликтология», «Психофизиология профессиональной деятельности», «Организационная культура».

Профессиональная деятельность менеджера по персоналу неразрывно связана с процессом сотрудничества с трудовым коллективом. Менеджер по персоналу, с одной стороны, является транслятором идей руководства, с другой стороны, умелым дипломатом и человеком, к которому в первую очередь обратятся линейные менеджеры при решении сложных, конфликтных задач, следовательно, умение управлять своей эмоциональной сферой – необходимое качество современного менеджера по персоналу.

Развивая мотивационную сферу бакалавра управления персоналом, мы посчитали целесообразным включить следующие дисциплины: «Мотивация и стимулирование трудовой деятельности», «Основы управленческого консультирования», «Кадровое консультирование». Данные дисциплины позволяют, с одной стороны, построить цепь взаимосвязей от потребностей, испытываемых сотрудниками до разработки и реализации системы вознаграждения, с другой стороны, приводят к пониманию системы мотивации и стимулирования персонала (в том числе оплаты труда).

Реализация идей педагогики индивидуальности в процессе подготовки бакалавров управления персоналом предполагает

повышение качества образовательных программ в системе высшего образования за счет выстраивания тесного взаимодействия между образовательными учреждениями и работодателями. С целью анализа степени сформированности общекультурных и профессиональных компетенции, а также реализуемых идей педагогики индивидуальности в процессе подготовки бакалавров управления персоналом был проведен опрос работодателей, которые имели возможность оценить бакалавров в ходе прохождения практик.

В ходе прохождения учебной практики работодатели оценивали три общекультурные компетенции: ОК-10 – знает и умеет использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности; ОК-13 – осознает социально-экономическую значимость будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; ОК-14 – способен диагностировать и анализировать социально-экономические проблемы и процессы в организации. Каждая компетенция могла быть оценена в трех уровнях, а именно: пороговый уровень дает общее представление о виде деятельности, основных закономерностях функционирования объектов профессиональной деятельности, методов и алгоритмов решения практических задач; базовый уровень позволяет решать типовые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения по известным алгоритмам, правилам и методикам; повышенный уровень предполагает готовность решать практические задачи повышенной сложности, нетиповые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неполной определенности, при недостаточном документальном, нормативном и методическом обеспечении. На *рисунке 1* представим распределение мнений работодателей о сформированности общекультурных компетенции у бакалавров направления 38.03.03 «Управление персоналом».



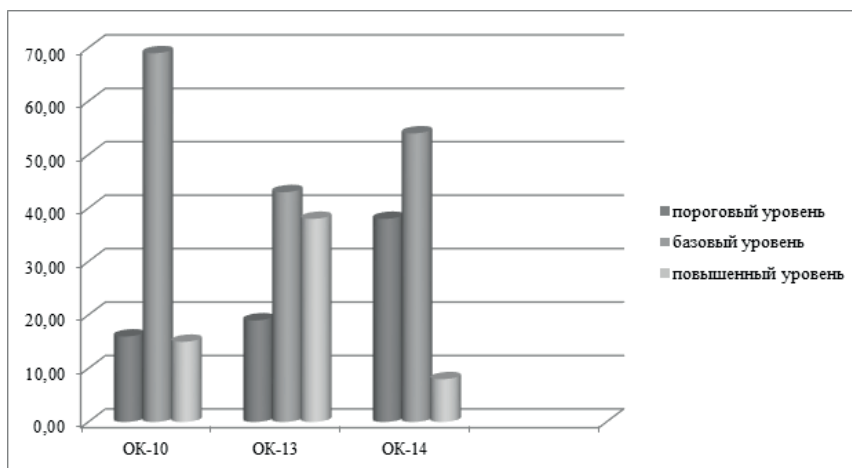


Рисунок 1 – Распределение мнений работодателей о сформированности общекультурных компетенции у бакалавров направления 38.03.03 «Управление персоналом»

Рисунок 1 наглядно демонстрирует, что 16% работодателей считают, что общекультурная компетенция ОК-10 сформирована на пороговом уровне, 69% работодателей считают, что на базовом уровне, и 15% работодателей указывают на повышенный уровень. 38% работодателей посчитали, что бакалавры демонстрируют сформированность ОК-13 на повышенном уровне.

Работодатели оценивали и уровень освоения профессиональных компетенций: ПК-22 – знает Трудовой кодекс Российской Федерации и иные нормативные правовые акты, содержащие нормы трудового права; ПК-34 – владеет навыками ознакомления сотрудников организации с кадровой документацией и действующими локальными нормативными актами, результаты представлены на *рисунке 2*.

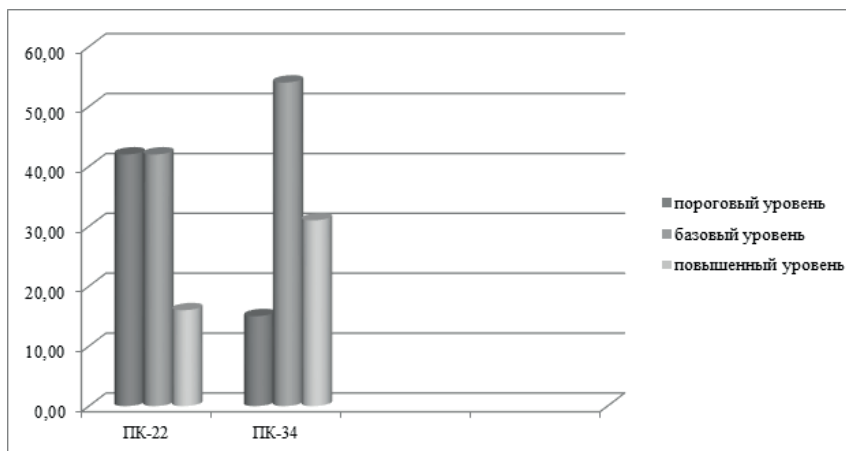


Рисунок 2 – Распределение мнений работодателей о сформированности профессиональных компетенции у бакалавров направления 38.03.03 «Управление персоналом»

54% работодателей высказывали мнение, что профессиональная компетенция ПК-34 у бакалавров освоена на базовом уровне, а 31% посчитали, что на повышенном, что, в целом, свидетельствует о высоком уровне сформированности компетенций.

Воплощение идей педагогики индивидуальности в процессе подготовки бакалавров при помощи построения учебного плана, ориентированного на развитие индивидуальности каждого обучающегося и активного привлечения работодателей с целью оценки степени сформированности компетенций у бакалавров, обосновано социальным заказом и интересами личности и предполагает непосредственное проектирование студентами собственной образовательной деятельности, планирование ими конкретных действий по овладению основами управления персоналом, а также принятие ими ответственности за собственное образование, осознание его цели и на этой основе понимание ими особенностей своего профессионального выбора. Специально смоделированная деятельность студентов, преподавателей и работодателей способствует не только целенаправленному формированию общеобразовательных и профессиональных компетенций, но и целенаправленному становлению личности будущего бакалавра управления персоналом, формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности, потребности в самосовершенствовании, самоактуализации, самоорганизации своей жизнедеятельности.

*Л.В. Линевич*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

На одной из последних встреч Всемирного Экономического Форума в Давосе был назван список десяти профессиональных компетенций, которые будут востребованы в 2020 году:

1. Комплексное многоуровневое решение проблем.
2. Критическое мышление.
3. Креативность.
4. Умение управлять людьми.
5. Взаимодействие с людьми.
6. Эмоциональный интеллект.
7. Формирование собственного мнения и принятие решений.
8. Клиентоориентированность.
9. Умение вести переговоры.
10. Когнитивная гибкость.

Востребованы социальные компетенции – готовность и способность создавать и поддерживать отношения, способность рационально взаимодействовать с другими. Другая тенденция связана с интеллектуальными способностями: думать и действовать решающим способом, генерировать новые проекты и идеи. Акцент смещается на самого человека, его индивидуально-личностные качества, такие как независимость, критические способности, уверенность в себе, надежность, ответственность и чувство долга, умение выбирать и реализовывать жизненные планы. Все эти навыки и умения уже востребованы в профессиональной сфере.

Не напрасно в настоящее время в концепции высшего образования уделяется внимание созданию психологической службы вуза для психологического обеспечения развития личности студентов. Психологизация профессиональной подготовки рассматривается как универсальное условие, способствующее повышению эффективности овладения любой профессией. Психологическое направление в профессиональной подготовке студентов выражается не в изучении ими соответствующего цикла дисциплин, а в изучении самого студента, его психики, личности, индивидуальности, что позволяет перейти в организации учебного процесса на новые спо-

собы обучения, учитывающие психологические механизмы развития и саморазвития человека и способствующие более эффективной подготовке компетентного специалиста.

В инновационной концепции индивидуальности, разработанной О.С. Гребенюком, индивидуальность рассматривается как сущностная характеристика человека, как его психический мир, отражающий в единстве семь сфер психики (интеллектуальную, мотивационную, волевую, эмоциональную, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции) [1. с. 104-107]. В педагогике индивидуальности человек выступает и как объект социализации, и как ее субъект. Индивидуальность человека представляет собой высшую ценность. Достижение целей социализации осуществляется путем развития природных задатков в различных сферах человека (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и др.) и предполагает изменение этих сфер в соответствии с идеалами общества. Отсюда следует, что первое решает задачи развития, совершенствования психических качеств, основных сфер человека – его индивидуальности, второе – воспитания личности. Рассмотрение индивидуальности как педагогической категории привело к новому взгляду на цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания.

Педагогика индивидуальности представляет собой область науки, образующуюся на стыке психологии, педагогики и андрагогики. Ее задача – раскрыть, каким образом достижения психологии можно применить в педагогическом процессе, чтобы в нем сложились благоприятные условия для оптимизации взаимодействия участников педагогического процесса с целью развития всех свойств психики обучающегося, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Андрагогика выявляет общие закономерности обучения взрослых. В теории обучения взрослых ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. С точки зрения андрагогики готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных проблем [2, с. 82]. Поэтому обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы выяснить свои потребности. Учебные программы в этом

случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни: основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося.

При андрагогическом подходе курс обучения взрослых строится на основе развития сфер индивидуальности, определенных профессиональных компетенций обучающихся и ориентируется на решение их жизненных задач. Взрослый обучающийся характеризуется достаточно развитой интеллектуальной сферой и связанными с этим фактом возможностями проявления студентом креативности, самостоятельности, свободой и индивидуализацией обучения, а также достаточно развитой мотивационной сферой, присущими ей мотивациями достижения успеха в жизнедеятельности и волевой сферой индивидуальности. Волевая сфера взрослого обучающегося характеризуется наличием высоких уровней настойчивости, сознательной мобилизацией волевых усилий и целеустремленностью. К возрастным особенностям эмоциональной сферы взрослого обучающегося мы относим наличие самообладания, навыки управления эмоциональными состояниями, связанными с тревожностью, эмоциональную избирательность, самооценку. К возрастным особенностям предметно-практической сферы взрослого обучающегося мы относим наличие профессиональных знаний, навыков целеполагания, профессионально важных качеств, необходимых будущему специалисту. Характерными признаками сферы саморегуляции взрослого человека являются рефлексия, самоанализ и самооценка профессиональной деятельности и себя как специалиста. Умение соотносить свою деятельность, свой индивидуальный стиль общения с профессиональным социальным опытом, умение определять собственные достоинства и недостатки, как в собственном развитии индивидуальности, так и в профессиональной деятельности и поведении. Экзистенциальную сферу взрослого обучающегося характеризует уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция, осознанное отношение к себе, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой, сознательное отношение к своим действиям, стремление к профессиональному самосовершенствованию. Взрослому человеку важно уметь адекватно оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее.

Выявленная структура индивидуальности студента-будущего специалиста дает возможность представить цели 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 [3, с. 20-21].

Взрослый – один из равноправных субъектов процесса обучения. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого к самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, компетенций. Так как взрослые обучающиеся имеют значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения, то функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опы-

та последнего. Изучение результатов знаний и умений взрослых обучающихся независимо от способа их приобретения и времени, проведенного в образовательном учреждении, выявило необходимость такого подхода. Это является важным для обеспечения широкого доступа к обучению и карьерного роста для тех, кто имел меньше возможностей для систематического образования и обучения, но развил компетенции на основе собственного опыта.

Учебный предмет является основой, но не целью профессиональной подготовки. Поэтому задачами преподавателя-андрагога являются:

1) вовлечь студентов в совместную деятельность по достижению поставленных целей (развитие мотивации достижения, аффилиации);

2) активизировать речевую активность и творчество обучающихся (развитие предметно-практической и интеллектуальной сферы);

3) помочь испытать позитивное эмоциональное состояние от познавательного общения (эмоциональная сфера);

4) помочь осознать необходимость достижения и вступления в познавательное общение (мотивация достижения, потребность в самовыражении);

5) понизить уровень тревожности и снять психологические барьеры при изучении предмета (эмоциональная сфера);

6) помочь обучающемуся оценить свою позицию в коллективе, придать уверенности в себе, в своих возможностях (экзистенциальная сфера);

7) формировать терпеливость, настойчивость в достижении цели, бойцовские качества и целеустремленность (волевая сфера).

Андрогогическая модель обучения базируется на сочетании индивидуальной и групповой работы. Группа становится не только объектом воздействия преподавателя, но и активным субъектом учебного процесса, помощником преподавателя. Используя ресурсы, которые несет в себе групповое мнение, групповое решение и групповая дискуссия, преподаватель умножает силу своего педагогического воздействия за счет андрогогически целесообразной организации общения. Именно в коллективной учебной деятельности в наибольшей степени реализуются возможности формирования профессионально важных качеств индивидуальности будущих специалистов, которые будут работать с людьми, управлять

коллективами, создаются благоприятные условия для решения поставленных целей обучения и развития самореализации каждого участника общения. Через систему эмоционально-положительных межличностных отношений преподаватель оказывает воздействия на сферы будущих специалистов, развивает у них умения сотрудничать, общаться, креативность, умение решать проблемы (конфликтные ситуации, затруднения), конкурентоспособность (предметно-практическая сфера).

Растущая потребность в образовании в течение всей жизни и в более гибкой организации обучения показывают не только необходимость развития новой парадигмы образования, где студент является субъектом учебного процесса, но и необходимость сосредоточиться на управлении овладения знаниями.

#### Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
2. Змеев, С.И. Основы андрагогики / С.И. Змеев. – Москва: Изд-во Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
3. Линевич, Л.В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе / Л.В. Линевич // Материалы научно-практической конференции 23-26 сентября 2002 г., г. Светлогорск. Часть II. – Калининград: Изд. КГУ, 2002 г. – С. 18-23.



*Н.В. Грувер*

## **ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА**

В педагогике индивидуальности (О.С. Гребенюк) индивидуальность определяется как совокупность характерных особенностей и свойств, отличающих одного индивида от другого, как своеобразие психики и личности индивида, его неповторимость и уникальность. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которые заметно отличают данного человека от других людей. Как известно, возникновение индивидуальных особенностей связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нем свои различные типологические особенности, в том числе и в процессе педагогического на него влияния.

Обучение в вузе как значимый этап в жизни человека содержит в себе огромные возможности влияния на развитие его индивидуальности посредством разных способов образовательного воздействия. Одним из таких способов является волонтерская деятельность, широко используемая на современном этапе развития высшего образования.

Значительность ресурса волонтерской деятельности в аспекте развития индивидуальности ее участников выражается в том, что эта деятельность выступает как форма побудительной социализации молодежи. Побудительная модель социализации в качестве главных способов влияния предполагает оказание всестороннего содействия, доверия, поддержки, участия, заботы и помощи в проявлении развивающейся личностью студента своей целостности в пространстве социума. Данная деятельность направлена на побуждение индивида к активным самостоятельным действиям в качестве субъекта социализации. При этом студент не растворяется в социуме, а сохраняет свою автономию, оригинальность, непохожесть и выступает носителем своего уникального образа жизнедеятельности. Исходя из ценности позитивной свободы и спонтанной деятельности, волонтерская деятельность побуждает студента к проявлению надситуативной (неадаптивной) активности, усиле-

ния влияния на социум, в котором он пребывает, то есть создаются такие условия, при которых сама личность воздействует на общество, принося свой вклад в дело его развития. С этой целью при целенаправленной организации волонтерской деятельности вуз делегирует личности часть полномочий и компетенций, как бы побуждая ее стать активным участником социальной жизни и тем самым вызвать процесс самосоциализации.

Мотивационной основой являются стремление личности к самореализации. Полагаясь на внутреннее стремление индивида к росту и совершенству, участие в волонтерской деятельности прививает студенту опыт внутренней ответственности и активной позиции как субъекта социализации. Таким образом, волонтерская деятельность как общественно-полезная форма активности актуализирует базовый внутренний механизм социализации молодежи – социально позитивный эффект проявления индивидуальности в многочисленных ситуациях самостоятельных инициативных действий [4].

По мнению С.Г. Екимовой, педагогическая сущность волонтерской деятельности заключается в том, что она является антропологическим, аксиологическим и деятельностным ресурсом для внутреннего самоизменения студента и развития его индивидуальности [2].

*Антропологический ресурс* позволяет развивать у участников волонтерской деятельности потребность в более бережном и внимательном отношении к людям, их проблемам. Взаимодействие с категорией населения, которая попала в трудные жизненные ситуации, способствует глубинным внутренним самоизменениям студентов в их мотивационной, интеллектуальной, экзистенциальной сферах, развивает высокую личную ответственность.

*Аксиологический ресурс* развития индивидуальности студентов мощно регулирует их ценностные ориентации, поведение, жизненные и профессиональные цели, ценностное отношение ко всему окружающему, к другим людям, к себе и своей деятельности.

*Деятельностный ресурс* акцентирует внимание на поиске такого построения внешне задаваемой волонтерской деятельности студента в процессе обучения в вузе, которое поможет изменить его внутреннюю деятельность, мотивацию, иерархию ценностных ориентаций, развить такие профессионально значимые качества личности, как эмпатия, толерантность, рефлексивность [2].

Рассматривая волонтерскую деятельность в вузе как значимый педагогический ресурс, можно выделить психологические механизмы, способствующие развитию индивидуальности студентов.

Во-первых, это рефлексия, которая позволяет студенту, занимающемуся волонтерской деятельностью, не только получать личностный, профессиональный, эмоциональный опыт общения с различными категориями населения и опыт решения практических социально-значимых задач, но и осознавать, осмысливать и анализировать этот опыт, свои поступки, свои возможности, соотносить себя и собственные действия, свой индивидуальный вклад с конкретной предметной ситуацией, прогнозировать свое дальнейшее индивидуальное развитие, находить пути самоизменения и самосовершенствования. В дальнейшем рефлексия позволит будущему специалисту оценить свои профессиональные способности, соотнести их с целями и ожидаемыми результатами, позволит сделать всего себя предметом практического преобразования и сформировать индивидуальный стиль деятельности.

Возможность перехода к осознанию себя как самостоятельной личности и оценки своей эффективности в процессе волонтерской деятельности может быть создана путем развития умения контролировать собственные действия при решении общей поставленной задачи; осуществления диалектического подхода к анализу ситуации, позиции «наблюдателей», преобразование объяснения наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий; использование теоретических методов познания с целью анализа знания о сущности волонтерства.

Также стимулирование выхода студентов в рефлексивную позицию обеспечивается использованием следующих приемов: введение «индивидуальных карт», дневников самонаблюдения; создание рефлексивных портфолио; проведение рефлексивной диагностики (выявление ожиданий, диагностика мотивов, выявление проблемных направлений в образовательной деятельности, диагностика развития лидерского потенциала и др.); обоснование метода выхода в позицию «самонаблюдения» (метод наводящих вопросов; алгоритм выхода в рефлексивную позицию). Высокий показатель выхода в рефлексивную позицию подтверждается в том случае, если студент демонстрирует умение оценивать собы-

тия и в зависимости от этого вырабатывать программу деятельности, осознать и интегрировать в деятельность свой жизненный опыт [3].

Во-вторых, психологическим механизмом, способствующим развитию индивидуальности студентов, выступает интериоризация, которая дает возможность студентам, участвующим в волонтерской деятельности, не только накопить позитивный субъективный опыт взаимодействия с различными категориями населения (дети-сироты, инвалиды, пожилые люди и др.), но и осознать, осмыслить, пережить, прочувствовать, принять его как эмоциональный, коммуникативный и профессиональный опыт, который дает возможность развить иное ценностное отношение к людям, способствует их внутренним преобразованиям, влияющим на развитие личностно-профессиональных качеств, свойств, способностей и способов поведения будущего специалиста.

Также следует подчеркнуть, что в ходе волонтерской деятельности у студента возникает новая доминанта, которая определяет «стратегическое» направление его деятельности, обеспечивает мотивацию, ориентацию, профессиональную установку на выполнение целенаправленной и системной деятельности, выраженной в сформированной потребности заботы о других, служении и помощи людям, признании будущим специалистом человека как высшей ценности, его важности и индивидуальности. Тем самым новая доминанта способствует обращению студента к своему внутреннему миру и потребности в его самоизменении [2].

Непосредственно участвуя в волонтерской деятельности, студенты корректируют свои знания о ее сущности, ее роли в жизни человека, ее ценности и важности; осознают причины уровня развития своей индивидуальности в зависимости от собственной активности, умения контролировать, осуществлять диалектический подход к анализу, объяснять наблюдаемые в социуме явления и процессы; приобретают потребность в развитии своего лидерского потенциала, проявлении эмоционально-ценностного отношения к своей индивидуальности и к ее проявлению в любых видах деятельности.

Анализируя возможности и потенциал волонтерской деятельности, организованной среди студенческой молодежи, считаем правомерными следующие утверждения:

- в процессе волонтерской деятельности обеспечивается продуктивная социализация студенческой молодежи и обеспечивается их направленность на благо, помощь и поддержку других людей в обществе;

- посредством вовлечения студентов в волонтерскую деятельность актуализируется их самостоятельность, а также аккумулируются их познавательные, личностные, творческие ценностные ориентации;

- в волонтерской деятельности обеспечивается интегративное сочетание содержательного, операционального, коммуникативного и мотивационно-ценностного компонентов, которые содержат необходимые для выполнения будущими специалистами профессиональной деятельности знания, умения и установки, позволяющие в совокупности решать как социальные, общественно-полезные, так и комплексные профессиональные задачи.

В заключение подчеркнем, что рассматривать волонтерскую деятельность в вузе как значимый педагогический ресурс в аспекте развития индивидуальности студентов нам позволили основные концептуальные идеи педагогики индивидуальности [1]. Напомним их:

- формирование и развитие целостной индивидуальности обучающегося в педагогическом процессе (как педагогическая задача) – развитие всех психических сфер обучающегося в единстве;

- развитие индивидуальности и личности обучающегося в единстве (как составляющая гуманистической парадигмы образования – обеспечение эффективной социализации человека благодаря развитию его психических сфер, развитию способности воспринимать осмысливать, оценивать, рефлексировать и др.);

- создание условий для саморазвития индивидуальности обучающегося и индивидуальности педагога, направленность на субъектность участников педагогического процесса;

- переструктурирование педагогического процесса с целью активизации всех психических сфер обучающегося в единстве (психологизация процесса обучения и воспитания).

Все названные концептуальные положения в полной мере обеспечиваются в вузе посредством целенаправленной организации волонтерской деятельности среди студенческой молодежи.

## Список литературы

1. Гребенюк, Т.Б. Педагогика индивидуальности: Учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» / Т.Б. Гребенюк, С.А. Любишина. – М.: Издательский дом Академия Естествознания, 2014. – 80 с.
2. Екимова, С.Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екимова Светлана Григорьевна. – Хабаровск, 2010. – 226 с.
3. Инякина, И.В. Структурно-функциональная модель развития лидерского потенциала старшеклассника средствами педагогического стимулирования / И.В. Инякина // Молодой ученый. – 2009. – №12. – С. 372-373.
4. Мкртумян, Л.С. Анализ педагогического потенциала волонтерской деятельности / Л.С. Мкртумян // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 592-596.

*А.Б. Ларина*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СФЕР ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

Изменения, происходящие в школе в настоящее время, требуют от педагога не только изучения ряда нормативных документов, освоения новых компетенций в соответствии требованиями профессиональных стандартов, но и осознания новой философии образования.

Идеи и необходимость разработки специальных стандартов обсуждались еще с начала 90-х годов. В этот же период поводилась экспериментальная проверка авторской концепции педагогики индивидуальности человека (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк). Педагогика индивидуальности – это педагогика, ориентированная на каждого человека, педагогика, провозгласившая идею «человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке», его индивидуальности на основе развития интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной сфер и сферы саморегуляции [1, с. 4, 33-38]. Именно в педагогике индивидуальности предлагается определять процесс социализации как педагогический процесс, специально организованный на основе исследования сущности развития и формирования индивидуальности человека [1, с. 10].

Социализация обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, по мнению ряда исследователей [например, 2, 3, 4], неразрывно связана с индивидуальными трудностями сенсорного, перцептивного, коммуникативного, двигательного развития. Особые образовательные потребности школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата определяются сложностью двигательных нарушений и своеобразием нарушений психического развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограничен-

ными возможностями здоровья [6], реализуемый с сентября 2016 года, – необычайно гибкий документ, учитывающий многообразие образовательных потребностей школьников.

В число планируемых результатов одного из вариантов адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования, разработанной для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, входят личностные результаты, включающие «овладение жизненной компетенцией, обеспечивающей готовность к вхождению обучающегося в более сложную социальную среду, социально значимые ценностные установки обучающихся, социальные компетенции, способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей; принятие и освоение социальной роли обучающегося, формирование и развитие социально значимых мотивов учебной деятельности; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей» [Цит. по: 5, с. 34-35]. Успешность выпускников наших школ, имеющих разные образовательные потребности, во многом зависит от эффективности реализуемых программ воспитания и социализации. В современных условиях представляется актуальным изучение особенностей формирования сфер индивидуальности обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе концепции развития семи сфер (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) [1, с. 40-367].

Основной особенностью формирования интеллектуальной сферы школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата является неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций [3, с. 23-25]. Развитие познавательных процессов сопровождается повышенной утомляемостью, истощаемостью всех психических процессов, выражается в замедленном темпе выполнения мыслительных операций, нарушении координированной деятельности различных анализаторных систем.

Среди характерных проблем можно назвать недостаточную осмысленность запоминаемого материала, быстрое забывание усвоенного материала, фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности представлений (например, в образе объекта могут отсутствовать некоторые детали).



Трудности, возникающие при овладении программным материалом, требуют разработки опор с детализацией в форме алгоритмов для конкретизации действий, увеличения сроков, необходимых для освоения навыков.

Имеющее место у некоторых обучающихся снижение общей и познавательной активности затрудняет своевременное развитие различных видов деятельности и, прежде всего, сенсорно-перцептивной, становление которой идет в условиях ограничения контактов.

Развитие мотивационной сферы школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата проявляется в меньшей активности при познании окружающего мира, снижении интереса к учебной работе, что обусловлено невысокой работоспособностью, быстрым утомлением в связи с проблемами общей моторики, координации мелких движений, которые создают трудности при выполнении разного рода действий.

Формирование эмоциональной, волевой сфер и сферы саморегуляции школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата во многом связано со степенью ограничения самостоятельности, наличием стремления прикладывать собственные силы для саморазвития. Наиболее часто специалисты [2] указывают на высокий уровень тревожности, неадекватную самооценку, отсутствие уверенности в себе, повышенную внушаемость.

Характерны проблемы, связанные с анализом качества выполняемых операций, увеличения сроков автоматизации полученных навыков, осуществления контроля за выполняемыми действиями, что ярко проявляется как в овладении предметными, так и метапредметными умениями. Снижение уровня развития самоконтроля, недостаточная самостоятельность, безынициативность, проявление иждивенчества могут быть обусловлены гиперопекой со стороны родителей.

У части обучающихся нарушения опорно-двигательного аппарата сочетаются с другими, например, зрительными нарушениями. В таком случае, еще сильнее снижается работоспособность, выносливость, стабильность психоэмоционального состояния, двигательная активность. Коррекционная работа, направленная на сохранение и поддержание физического и психического здоровья, профилактику и коррекцию вторичных нарушений, создание условий для социальной адаптации, выстраивается с учетом всех выявленных индивидуальных особенностей обучающихся.

Специфика развития предметно-практической сферы обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата также обусловлена индивидуальными особенностями: передвигается ли школьник при помощи специальных средств или не имеет возможности самостоятельно передвигаться, есть ли нейросенсорные нарушения, ограничение манипулятивной деятельности.

В общении школьники данной группы могут проявлять наивность суждений, низкий уровень ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни. Проблемы коммуникативного характера в учебной деятельности часто обусловлены недостатками развития психомоторных функций. На фоне общего снижения работоспособности преобладает моторное утомление. Обучающийся закрывает глаза, опускает голову. На фоне снижения моторных функций затруднено освоение практических действий с предметами.

Как следствие нарушения взаимодействия разных систем проявляется снижение координации движений, замедленное освоение зрительных образов букв, геометрического материала, трудности зрительного контроля при выполнении заданий, требующих согласованных движений глаз, многократных переводов взора с объекта на объект. Возникают трудности при овладении измерительными навыками, затруднено выполнение заданий, связанных со зрительно-моторной координацией, зрительно-пространственным анализом и синтезом, вследствие чего увеличиваются сроки овладения предметными умениями и навыками.

Своеобразие речевого развития также напрямую связано с нарушением моторных функций и проявляется речевыми расстройствами разной степени выраженности. В ряде случаев могут наблюдаться снижение объемов и структурированности языковых средств, неточность употребления лексики, неустойчивость связи речевых оборотов с предметным содержанием.

Среди речевых проблем отмечаются недостаточность накопления словарного запаса, неточность использования имен существительных, обозначающих схожие объекты, имен прилагательных, предложно-падежных конструкций, глаголов. Недостатки освоения грамматического строя, трудности при формировании фонематических процессов, языкового анализа и синтеза, проблемы использования неязыковых средств общения (мимики, пантомимики, интонации) создают сложности при осуществлении коммуникативной деятельности (трудности взаимодействия, ин-

терпретации полученных инструкций, продуцирования средств общения). Большинство школьников нуждаются в специальных занятиях по коррекции произносительной стороны речи, формированию умения использовать речь в разных коммуникативных ситуациях.

Учителю необходимо учитывать, что для детей с тяжелыми нарушениями речи при детском церебральном параличе необходимы специализированные устройства в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации. Например, специальные коммуникационные приспособления, в которых используются голосовые синтезаторы, сенсорные экраны.

Своеобразие физического развития обусловлено тяжестью нарушения. Но даже при легкой степени проявляются проблемы координации, точности, нарушении объема движений, сочетания движений глаз, головы, тела, рук, пониженной двигательной активности, трудности при формировании двигательных навыков.

Сложности развития экзистенциальной сферы обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата обусловлены трудностями в воспитании позитивного самоотношения, умения управлять собой, потребности к самосовершенствованию, осознанию проявления нравственных качеств, необходимых для гармонизации чувств, поступков, осознания последствия своих действий.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья расширяет сферу компетенций учителя, осуществляющего педагогический процесс на уровне начального общего образования. При составлении коррекционных программ учителю необходимо учитывать индивидуальные образовательные потребности обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Представления об особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на основе концепции развития семи сфер, понимание образовательных потребностей обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата обеспечат актуализацию механизмов построения нового образовательного пространства, позволят учителю минимизировать негативное влияние нарушений на освоение школьниками адаптированной образовательной программы.

## Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.

2. Долгова, В.И. Особенности самооценки и морально-нравственного развития младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата / В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, А.А. Рожкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 115–121 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56984.htm> (дата обращения: 06.01.2017).

3. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

4. Мастюкова, Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – М.: Просвещение, 1985. – 170 с.

5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-narusheniyami-oporno-dvigatel'nogo-apparata/> (дата обращения: 06.01.2017).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://fgos-ovz. Herzen.spb.ru/?page\\_id=556](http://fgos-ovz. Herzen.spb.ru/?page_id=556) (дата обращения: 06.01.2017).

*М.А. Панюшкина*

## **СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В АСПЕКТЕ КОНЦЕПЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

Проблема формирования квалиметрической компетентности рассматривается в нашем исследовании в рамках уникальной концепции педагогики индивидуальности, разработанной О.С. Гребенюком [1].

При построении модели квалиметрической компетентности автор данной статьи включил личностные и психологические составляющие в характеристики сфер индивидуальности, указывающие на внутренние факторы становления квалиметрической компетентности, критерии ее оценки и возможности саморазвития [2]. Что позволило посмотреть по-новому на проблему обучения оцениванию.

Каким же образом происходит процесс формирования квалиметрической компетентности? Какие методы и средства легли в его основу?

Комплекс методов и средств, направленный на развитие у студентов навыков самооценки и взаимооценки, разрабатывался и апробировался в рамках концепции педагогики индивидуальности.

Основной упор был сделан на обучение взаимодействию будущих педагогов, поскольку именно оно выступает одним из основных условий эффективного обучения оцениванию. Вместе с тем комплекс методов и средств формирования квалиметрической компетентности предназначен для развития у будущих педагогов осмысленного понимания оценочной деятельности как неотъемлемой составляющей их профессиональной деятельности, а также для выработки ценностного отношения к данному компоненту и умения управлять своими психическими состояниями в процессе оценивания.

Остановимся подробнее на каждой сфере индивидуальности и рассмотрим методы и средства, применяемые при формировании квалиметрической компетентности.

Для обеспечения изменений в *интеллектуальной сфере* применялись: метод тестирования, анализ результатов учебной деятельности и анализ оценочной деятельности. В рамках учебного процесса были использованы бланки, разработанные на основе алгоритмов оценивания устных работ студентов: докладов, рефератов, защиты проектов и т.д. Будущие педагоги обучались умению оценивать ответ с опорой на алгоритм. Также в работе по формированию квалитетической компетентности были использованы различные педагогические ситуации оценивания, требующие проявления у студентов умения применять полученные знания на практике. Развитие данной интеллектуальной сферы способствовало формированию умения анализировать учебную деятельность, объяснять собственную оценочную позицию и прогнозировать результаты учебной деятельности, что крайне важно для будущего педагога.

Формирование квалитетических компонентов мотивационной сферы потребовало, прежде всего, применения метода шкалирования. Для этого был адаптирован опросник, разработанный О.С. Гребенюком [1], с учетом специфики оценочной деятельности. Применение шкалирования мотивации оценочной деятельности позволило определить уровни развития мотивации и распределить студентов по соответствующим уровням. Результаты такой диагностики студенты воспринимали как стартовые позиции для самосовершенствования мотивации, что естественно способствовало становлению квалитетических потребностей, целей и мотивов будущего педагога.

Изменения в *эмоциональной сфере* отслеживались путем применения методов наблюдения и анализа оценочной деятельности. При этом были использованы схемы наблюдения за оцениванием, включающие следующие вопросы: какие эмоциональные состояния возникали у студентов на различных этапах оценочной деятельности, какие эмоции проявляли студенты при подведении итогов оценивания и т.д. В процессе участия студентов в создаваемых специально ситуациях оценивания формировалась профессиональная эмоциональная установка, что способствовало культивированию чувства объективности и справедливости при осуществлении оценочных действий.

При формировании квалитетической компетентности в *предметно-практической сфере* были использованы метод анкетиро-

вания, анализ оценочной деятельности и анализ взаимодействия студентов в процессе оценивания. Анкета по проблеме оценивания позволила зафиксировать отношение студентов к оценочной деятельности педагога, показала доверие (недоверие) к его действиям при оценивании, выявила проблемы при оценивании (субъективизм, личное отношение к обучающемуся и т.д.). Задания и задачи на оценивание, выполняемые студентами, требовали квалитетических умений. Активно взаимодействуя, студенты оттачивали свои умения оценивать. Так, например, студентам предлагалось задание на составление собственной анкеты, которую впоследствии должны были оценить другие студенты. Оценивание осуществлялось на основании совместно разработанного алгоритма. При таком взаимодействии будущие педагоги получали полезный опыт, необходимый в дальнейшей профессиональной деятельности.

С точки зрения развития *экзистенциальной сферы* полезными оказались такие методы как наблюдение, беседа, анализ результатов учебной деятельности и ранжирование. Студентам было предложено задание по ранжированию ценностей оценочной деятельности педагога. Выполнение этого задания позволило активизировать у студентов рефлексивные процессы и способствовать их самооценке ценностной составляющей оценивания. Включение схем наблюдения за оцениванием, задач и ситуаций оценивания в учебный процесс позволило сформировать у студентов четкую оценочную позицию, правильные взгляды на оценивание.

Наблюдение, самооценка, анализ взаимооценивания студентов, анализ и самоанализ оценочной деятельности, включенные в учебный процесс, позволили сформировать квалитетические компетенции в *сфере саморегуляции*. С помощью карты самооценки квалитетической составляющей индивидуальности были получены представления студентов о собственной квалитетической компетентности. При этом использование названных выше методов и средств было направлено на развитие рефлексивных процессов, на выработку умения мыслить конструктивно, находить положительное и негативное (позитивное и негативное / положительное и отрицательное) при оценивании и т.д.

Обобщенно комплекс методов и средств формирования квалитетической компетентности будущего педагога представлен в *таблице 1*.

Таблица 1 – Способы формирования квалиметрической компетентности будущего педагога

Сферы индивидуальности	Методы	Средства
Интеллектуальная сфера	Метод тестирования	Тест на определение квалиметрических знаний
	Анализ результатов учебной деятельности	Алгоритмы оценивания (использование оценочных бланков)
	Анализ оценочной деятельности	Ситуации оценивания
Мотивационная сфера	Шкалирование	Опросник для шкалирования мотивации оценочной деятельности
Эмоциональная сфера	Наблюдение	Схема наблюдения за оцениванием
	Анализ оценочной деятельности	Ситуации оценивания
Предметно-практическая сфера	Анализ оценочной деятельности	Задачи и задания оценивания
	Анализ взаимодействия студентов	Задание на составление анкеты и оценивание ее качества
	Метод анкетирования	Анкета по проблеме оценивания
Экзистенциальная сфера	Наблюдение	Схема наблюдения за оцениванием
	Беседа	Задания и ситуации оценивания
	Анализ результатов учебной деятельности	Схема анализа при оценивании
	Ранжирование	Список ценностей оценочной деятельности педагога
Сфера саморегуляции	Самооценка	Карта самооценки квалиметрической составляющей индивидуальности
	Наблюдение	Схема наблюдения за оцениванием
	Анализ взаимооценивания студентов	Задания и ситуации взаимооценивания
	Самоанализ оценочной деятельности	Задания и ситуации самооценивания
	Анализ оценочной деятельности	Задания и ситуации оценивания



Таким образом, представленные методы и средства формирования квалиметрической компетентности, дифференцированные по сферам индивидуальности, позволяют преподавателю более точно и направленно действовать при организации процесса формирования компетентной оценочной деятельности у будущих педагогов.

#### Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
2. Гребенюк, Т.Б. Моделирование квалиметрической компетентности на основе концепции индивидуальности / Т.Б. Гребенюк, М.А. Панюшкина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. (Серия: Филология, педагогика, психология). – Калининград: изд-во БФУ им. И Канта, 2016. – №2. – С. 81-91.

*Г.Ф. Розатюк*

## **МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА – ОРГАНИЗАТОРА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Внеурочная деятельность школьников – это совокупность всех видов деятельности обучающихся (кроме учебной), в которой в соответствии с основной образовательной программой образовательного учреждения решаются задачи воспитания и социализации, развития интересов обучающихся, формирование у учащихся универсальных учебных действий [2].

Организация внеурочной деятельности сегодня – одна из профессиональных компетенций современного педагога, руководящегося нормативной документацией: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ, Федеральным государственным образовательным стандартом и другими.

Позиция, с точки зрения психологии, определяется, в первом томе энциклопедического словаря, под общей редакцией А.В. Петровского, как: 1) устойчивая система отношений человека к определенным сторонами действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках. Позиция – развивающееся образование. Зрелость позиции характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью; 2) интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре [3, с. 132].

П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова рассматривают лично-профессиональную позицию педагога как воспитателя как способ реализации педагогом собственных базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка. Гуманистический характер данной позиции определяется, во-первых, тем, насколько ценности гуманизма являются базовыми для педагога, а, во-вторых, тем, насколько адекватны ценностям избираемые педагогом формы, методы и средства воспитательной деятельности [4].

В нашем исследовании мы профессиональную позицию студента – будущего педагога, опираясь на концепцию индивидуальности профессора О.С. Гребенюка [1], рассматриваем как интегральную психологическую характеристику будущего специалиста, включающую экзистенциальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, предметно-практическую, интеллектуальную сферы и сферу саморегуляции [Там же]. Составляющие модели позиции педагога – организатора внеурочной деятельности обучающихся, можем представить в совокупности профессионально важных компонентов каждой из сфер:

- в интеллектуальной сфере – расширение и углубление своих профессиональных знаний в сфере воспитания; продуктивное, дивергентное мышление, обеспечивающее устойчивость профессиональной позиции; умение определить пути обогащения развития и воспитания школьников; широкий спектр психолого-педагогических знаний; гибкость ума, нестандартное мышление; способность рационально проектировать процесс воспитания и обучения; понимание содержательного аспекта структурной и интегративной моделей организации внеурочной деятельности; умение оценивать свои способности организации внеурочной деятельности, гражданские качества; умение использовать разнообразный диапазон форм организации в соответствии с целью, задачами внеурочной деятельности; осознание критериев и показателей эффективности внеурочной деятельности; понимание содержательного аспекта структурной и интегративной моделей организации внеурочной деятельности; способность вносить что-то свое, отличное от известного в решение задач внеурочной деятельности и др.;

- в мотивационной сфере – педагогическое целеполагание; мотивация усиления самобытности и неповторимости индивидуального планирования внеурочной деятельности; мотивация обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) к участию во внеурочной деятельности, сохранению состава обучающихся в течение срока обучения; стремление к достижению высшего результата; мотивация творческого вклада во внеурочную деятельность и др.;

- в эмоциональной сфере – переживания за судьбы своего общества, народа, государства, за выполнение своего гражданского долга; умение оценивать свои способности организации внеурочной деятельности, гражданские качества; стрессоустойчивость; отсут-

ствие тревожности и страха; умение предотвращать эмоциональное напряжение; оптимальная степень эмоционального возбуждения, не нарушающая нормального поведения человека; приемы создания благоприятной эмоциональной атмосферы внеурочной деятельности; эмоциональная привлекательность; открытость; способность к эмоциональному переключению (гибкость эмоциональных реакций); педагогическая эмпатия; экспрессивность; уверенность в себе; социальная эмоциональность; выраженное переживание ответственности за результаты внеурочной деятельности обучающихся; сформированность адекватных способов эмоционального реагирования; адекватная педагогическая самооценка возможностей организатора внеурочной деятельности; умение объективно оценивать ситуацию, анализируя процесс и результат внеурочной деятельности и отдельных занятий обучающихся; «иммунитет» против неудач; социальная пластичность и др.;

– в волевой сфере – педагогическая целеустремленность; инициативность; настойчивость в достижении педагогической цели, уровней воспитательных результатов, воспитательных эффектов; способность подчинить инстинктивно-потребностное социально-значимому; наличие опыта волевого поведения связанного с преодолением и достижением в интересах группы; способность занять и отстаивать социально ориентированную позицию, организуя внеурочную деятельность; самомобилизация на участие в работе институтов гражданского общества, на противоборство с антиобщественными проявлениями во внеурочной деятельности и др.;

– в предметно-практической сфере – умения работать над собой, заниматься самосовершенствованием; общая социальная активность; умения воспитательной работы; профессиональное этическое поведение; способность влиять на людей; привлекать ресурсы общества для достижения своих целей; умения сотрудничать с коллегами, организующими разные направления внеурочной деятельности, в достижении личностных, метапредметных и предметных планируемых результатов; умения осуществлять педагогическую диагностику результативности внеурочной деятельности; умения работать с родителями учащихся, общаться с коллегами, учащимися и их родителями; исследовательские возможности внеурочной деятельности; умения научно-методической работы; умения осуществить презентацию своих достижений и др.;

– в сфере саморегуляции – осознанный подход к выбору целей и средств, руководствуясь понятиями совести, добра, справедливости; способность ощущать собственные внутренние состояния в связи с конкретными педагогическими воспитывающими ситуациями; контроль и коррекция процесса и результатов внеурочной деятельности; осуществлять самоанализ и самоконтроль при проведении внеурочных занятий; постановка и принятие целей профессиональной деятельности при организации внеурочной работы в избранной области деятельности; формирование программы исполнительских действий; умение критично и разносторонне мыслить, соотносить свое поведение с действиями других людей; анализировать и корректировать систему собственных гражданских отношений в связи с событиями общественной и государственной жизни и др.;

– в экзистенциальной сфере – наличие «Я-концепции», выражающей профессиональную позицию, свобода и уверенность в своей педагогической позиции организатора внеурочной деятельности; педагогическое самосознание (способность сознавать свои мысли, действия, поступки в педагогических ситуациях, направленность на самосовершенствование в педагогической деятельности); руководство во внеурочной деятельности принципами гуманизма, свободы, справедливости, общественного блага, личной ответственности за судьбу страны, патриотизма, при сохранении безусловного приоритета общечеловеческих ценностей над всеми другими; абсолютное неприятие всех форм насилия над личностью, дискриминации, ксенофобии, расизма, шовинизма, фашизма; национальная и культурная самоидентификация при уважении и признании других национальных и культурных традиций; признание и принятие как основных в своей деятельности демократических норм и правил; педагогический оптимизм (вера в свои возможности как педагога – организатора внеурочной деятельности, вера в возможности обучающихся); навыки социального взаимодействия, способности быть лидером или членом команды, умение устанавливать продуктивные социальные взаимосвязи; педагогическая рефлексия (способность оценить свою позицию ситуации внеурочной деятельности); самоанализ и самооценка себя как педагога – организатора внеурочную деятельность и др.

Модель позиции педагога – организатора внеурочной деятельности, представленная на основе концепции индивидуальности,

позволит более эффективно решать задачи формирования данной позиции, при подготовке педагогических кадров, благодаря дифференцированной характеристике профессионально важных качеств по сферам индивидуальности.

#### Список литературы

1. Гребенюк, Т.Б. Педагогика индивидуальности: Учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» / Т.Б. Гребенюк, С.А. Любишина. – М.: Издательский дом Академия Естествознания, 2014. – 80 с.

2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: Пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

3. Общая психология. Энциклопедический словарь в шести томах / Под общ. ред. А.В. Петровского. – Том 1. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

4. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. – М.: Академия: АПКИПРО, 2003. – 82 с.

*Н.И. Ермакова*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Главная претензия современного общества к школе и вузу заключается в том, что они более нацелены на передачу знания, нежели на формирование личности и индивидуальности школьника и студента.

Уходит в прошлое ориентация на унифицированную социализацию личности, нивелирующую ее индивидуальность, в наши времена происходит смещение внимания на развитие внутреннего мира и самобытных особенностей человека. Традиционная педагогика всегда была направлена на передачу подрастающему поколению накопленного социально-культурного опыта. «Педагогика индивидуальности направлена на освоение самого человека, его собственного мира, на развитие его сущностных сил» [Цит. по: 4, с. 8]. Представляется, что обращение к концепции индивидуальности в качестве основы для психологизации педагогического процесса является чрезвычайно актуальным в современных условиях.

Под развитием индивидуальности человека авторы концепции доктор педагогических наук, профессор Олег Семенович Гребенюк и доктор педагогических наук, профессор Татьяна Борисовна Гребенюк понимают «развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной» [Цит. по: 1, с. 9].

В 2007-2008 учебном году в Институте современных образовательных технологий РГУ им. И. Канта (в настоящее время БФУ им. И. Канта) было начато преподавание дисциплины «Формирование индивидуальности младшего школьника» студентам, обучающимся по специальности 03.12.00 «Педагогика и методика начального образования» [2, с.108].

Автору довелось принять участие в работе со студентами-заочниками. Вначале будущие специалисты проходили диагностику сфер индивидуальности. При этом использовалась карта самооценки, с помощью которой студентам необходимо было определить

уровень развития у себя семи сфер по 7-бальной шкале: минимальной оценке соответствовал 1 балл, максимальной – 7 баллов.

Работая с картой самодиагностики, студенты также выбирали одну из позиций в списке «Профессионально важные для педагога компоненты» и выписывали эту позицию в свою рабочую тетрадь. Заполненный бланк карты самооценки сдавался преподавателю.

При дальнейшей организации аудиторной работы студенты мотивировались преподавателем к самообразованию и знакомились с этапами этого процесса: принятие решения о необходимости самоизменения; разработка программы самосовершенствования; работа по реализации программы; корректировка хода работы или самой программы при необходимости; самоанализ выполнения программы; постановка перед собой новых целей и задач.

Включиться в процесс саморазвития студенту помогало выполнение заданий в рамках самостоятельной работы студентов (СРС): например, поиск статьи психолого-педагогического содержания, посвященной исследованию выбранной студентом позиции из списка «Профессионально важные для педагога компоненты» и др. [3, с. 39].

К итоговой форме контроля студент представлял педагогу отчет о саморазвитии: не менее трех определений развиваемого качества; информация об ученых, изучавших это важное для педагога качество; три методики диагностики этого компонента; три рекомендации для развития этого качества. При этом проходила повторная самодиагностика сфер индивидуальности студента, построение профиля и анализ полученных результатов.

Второй частью итогового контроля по дисциплине была защита проекта «Развитие индивидуальности младшего школьника на уроке (по выбору студента) или в кружке (по выбору студента)». Для успешного выполнения этого задания студенты знакомились с идеями педагогики индивидуальности; изучали организационно-педагогические условия, благоприятные для формирования индивидуальности детей младшего школьного возраста; определяли значение мониторинга развития индивидуальности для подготовки программы, способствующей оптимальному развитию индивидуальности младшего школьника.

Опыт организации работы со студентами в преподавании дисциплины «Формирование индивидуальности младшего школьника» используется в настоящее время и в работе с бакалаврами.



В данном эмпирическом исследовании принял участие 81 респондент. Все они являются студентами Балтийского федерального университета им. И. Канта. Обучающиеся представляют Институт гуманитарных наук (10 студентов 4 курса заочной формы обучения по направлению «Психолого-педагогическое образование», 23 студента 3 курса очной формы обучения по направлению «Психолого-педагогическое образование», 25 студентов 1 курса очной формы обучения по направлению «Педагогическое образование») и Институт живых систем (23 студента 4 курса очной формы обучения по направлению «Химия»).

Студенты 4 курса заочной формы обучения Института гуманитарных наук в течение двух семестров изучают дисциплину «Педагогическая психология». К экзамену они готовят отчет о саморазвитии, дважды проводят диагностику сфер индивидуальности с использованием карты самооценки. С ее помощью студенты 02 июня 2016 г. (далее-Д1) и 12 декабря 2016 (далее-Д2) определяли уровень развития у себя семи сфер по 7-балльной шкале: 1 балл отмечали при минимальной оценке, а 7 баллов – при максимальной. В таблице 1 представлены результаты этой части исследования.

Таблица 1 – Динамика развития сфер индивидуальности у студентов 4 курса направления «Психолого-педагогическое образование»

Номер респондента	Сфера индивидуальности							
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная	
1	Д1	5,1	6,3	5,3	5,4	5,4	5,7	6,1
	Д2	5,8	6,4	7,0	6,3	6,4	6,7	6,6
<b>Сдвиг показателя</b>		0,7	0,1	1,7	0,9	1,0	1,0	0,5
2	Д1	4,7	4,8	5,1	5,4	5,1	5,3	5,3
	Д2	5,6	6,0	6,0	6,3	5,9	6,1	6,3
<b>Сдвиг показателя</b>		0,9	1,2	0,9	0,9	0,8	0,8	1,0
3	Д1	5,3	5,5	3,5	5,8	5,5	4,3	4,2
	Д2	5,6	5,6	5,7	6,0	5,7	5,3	5,3

Номер ре- спондента	Сфера индивидуальности						
	Интел- лекту- альная	Моти- ваци- онная	Эмоцио- нальная	Волевая	Пред- мет- но-прак- тическая	Само- регу- ляция	Экси- стенци- альная
<b>Сдвиг показателя</b>	0,3	0,1	2,2	0,2	0,2	1,0	1,1
4 Д1	4,6	5,0	3,0	2,8	4,5	2,8	4,0
Д2	5,8	5,5	3,6	3,0	5,0	2,9	5,0
<b>Сдвиг показателя</b>	1,2	0,5	0,6	0,2	0,5	0,1	1,0
5 Д1	3,0	3,5	3,1	2,8	3,9	3,3	2,8
Д2	4,4	4,7	4,8	4,6	6,0	5,0	4,7
<b>Сдвиг показателя</b>	1,4	1,2	1,7	1,8	2,1	1,7	1,9
6 Д1	3,1	3,1	3,8	3,2	3,2	3,0	2,2
Д2	4,6	5,3	6,1	4,1	4,0	4,0	4,2
<b>Сдвиг показателя</b>	1,5	2,2	2,3	0,9	0,8	1,0	2,0
7 Д1	5,1	5,0	4,9	5,1	4,9	5,1	5,0
Д2	6,1	6,1	5,5	6,0	5,6	5,6	6,0
<b>Сдвиг показателя</b>	1,0	1,1	0,6	0,9	0,7	0,5	1,0
8 Д1	4,9	5,9	4,8	5,1	5,8	5,0	3,1
Д2	5,5	7,0	5,9	7,0	6,2	6,9	6,1
<b>Сдвиг показателя</b>	0,6	1,1	1,1	1,9	0,4	1,9	3,0
9 Д1	4,3	5,6	3,8	4,4	5,0	4,6	4,0
Д2	5,7	6,1	5,2	5,5	5,9	5,3	5,7
<b>Сдвиг показателя</b>	1,4	0,5	1,4	1,1	0,9	0,7	1,7
10 Д1	4,3	4,2	5,7	5,1	5,5	6,0	5,1
Д2	5,1	6,3	5,8	6,5	6,3	6,1	5,7
<b>Сдвиг показателя</b>	0,8	2,1	0,1	1,4	0,8	0,1	0,6
<b>Средний по группе сдвиг показателя</b>	1,0	1,0	1,3	1,0	0,5	0,9	1,4

Данная таблица демонстрирует, что в показателях развития сфер индивидуальности произошли некоторые изменения. Максимальный средний по группе сдвиг показателя у экзистенциальной сферы (1,4 балла), а минимальный у предметно-практической (0,9 балла). Отметим, что индивидуальный сдвиг показателя лежит в интервале 1,2-3,0. Интересы студентов при выборе направления саморазвития затронули почти все сферы индивидуальности, а наиболее «популярной» является эмоциональная: ее выбрали 30% респондентов. Студенты заочной формы обучения видят основной причиной сдвига показателей целенаправленное выполнение программы саморазвития.

Большинство участников второй части эмпирического исследования (71 респондент) выполнили самодиагностику сфер индивидуальности и построение профиля в декабре 2016 г. Результаты диагностики представлены в таблицах 2-4. В течение одного семестра эти студенты изучали следующие дисциплины: «Психология и педагогика» (4 курс, направление «Химия»), «Педагогическая психология» (3 курс, направление «Психолого-педагогическое образование»), «Педагогика с практикумом» (1 курс, направление «Педагогическое образование»).

Таблица 2 – Результаты самооценки развития сфер индивидуальности у студентов 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование»

Номер респондента	Сфера индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
1	4,8	5,8	5,0	5,9	6,0	6,5	6,0
2	3,6	5,5	5,3	6,3	4,0	6,5	5,7
3	5,9	6,6	4,0	4,7	6,2	5,0	5,1
4	4,8	5,3	4,9	4,1	3,7	4,3	5,0
5	5,0	4,3	5,6	4,3	4,7	5,5	5,7
6	4,7	5,9	5,9	5,0	6,3	6,5	6,3
7	5,0	5,5	5,5	5,7	5,9	6,5	5,0
8	4,2	5,3	3,6	3,4	4,3	4,3	3,1
9	5,0	5,2	5,3	5,0	5,0	5,2	5,3

Номер респондента	Сфера индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
10	4,7	5,1	5,6	5,3	5,1	5,0	5,0
11	4,5	6,1	5,9	6,4	5,4	5,0	6,1
12	5,9	6,4	6,5	6,0	6,3	6,3	6,3
13	5,3	5,1	4,6	5,0	5,0	5,3	5,4
14	5,9	5,0	5,1	6,0	6,9	6,1	4,9
15	5,1	6,3	6,1	6,0	6,0	6,1	5,8
16	3,8	3,4	3,1	3,1	3,0	3,8	2,8
17	5,2	5,1	4,7	5,1	5,2	4,5	5,3
18	5,8	7,0	6,4	6,7	4,4	6,5	7,0
19	5,8	4,5	5,0	5,5	6,3	5,0	5,2
20	4,7	4,8	5,0	5,5	5,8	5,5	4,9
21	3,7	3,2	3,0	4,0	3,7	3,5	3,9
22	4,9	6,5	4,8	4,3	5,1	5,3	5,7
23	5,5	6,4	5,7	6,2	5,9	5,3	5,2
<b>Среднее по группе</b>	<b>4,9</b>	<b>5,4</b>	<b>5,1</b>	<b>5,2</b>	<b>5,2</b>	<b>5,2</b>	<b>5,2</b>

Согласно представленным в таблице данным у студентов наиболее развита мотивационная сфера. Почти три четверти опрошенных – 74% (17 из 23 респондентов) – оценили собственный показатель в 5 и более баллов. Наименее развитой, по самооценке студентов 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование», является интеллектуальная сфера: средний показатель по группе составил 4,9 баллов.

Таблица 3 – Результаты самооценки развития  
сфер индивидуальности у студентов 1 курса направления  
«Педагогическое образование»

Номер респондента	Сфера индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
1	3,8	4,8	4,0	4,1	4,8	3,8	4,5
2	4,6	5,6	5,1	6,1	4,3	5,2	4,3
3	4,2	6,1	4,1	5,0	4,3	4,3	6,1
4	3,2	2,3	3,0	3,7	2,2	3,0	2,1
5	4,2	4,9	4,0	3,9	2,1	2,8	3,0
6	5,3	4,8	4,6	5,4	4,1	5,0	4,7
7	3,6	4,3	3,4	4,7	2,6	2,3	3,3
8	3,9	5,6	4,0	4,9	3,1	3,7	4,1
9	5,4	6,1	4,3	5,3	4,9	5,6	5,7
10	4,4	5,8	5,3	5,7	3,3	5,3	4,6
11	3,6	5,1	2,6	3,8	3,3	3,0	4,3
12	4,3	5,9	4,1	4,7	5,5	4,8	5,3
13	3,9	3,8	3,6	3,6	3,9	2,7	4,4
14	4,3	6,4	5,7	6,4	4,6	4,5	5,4
15	4,3	4,8	4,4	3,4	3,5	2,6	3,1
16	3,3	6,0	4,9	6,4	4,1	4,2	4,4
17	2,9	3,6	2,4	2,9	4,2	3,5	3,4
18	2,8	5,8	6,1	6,0	3,9	3,8	4,4
19	4,3	4,3	4,0	5,0	4,2	3,5	4,1
20	4,7	4,2	3,4	3,7	2,3	3,1	3,5
21	3,1	3,8	3,8	3,3	2,7	3,3	3,3
22	3,4	3,5	3,6	3,0	3,2	4,2	4,0
23	5,7	6,0	4,9	6,3	5,9	5,3	5,3
24	5,2	6,1	4,2	4,2	4,8	3,8	4,8
25	3,5	5,1	3,2	4,4	3,8	4,3	5,0
<b>Среднее по группе</b>	<b>4,1</b>	<b>4,9</b>	<b>3,9</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	<b>3,9</b>	<b>4,3</b>

Наиболее развита, согласно данной таблице, у студентов мотивационная сфера. При этом даже на 1 курсе более половины студентов – 52% (13 из 25 респондентов) – уверенно оценили собственный показатель в 5 и более баллов. У этих студентов отмечим проблемы с предметно-практической (средний показатель по группе составил 3,8 баллов) и эмоциональной сферой (средний показатель по группе составил 3,9 баллов).

Таблица 4 – Результаты самооценки развития сфер индивидуальности у студентов 4 курса направления «Химия»

Номер респондента	Сфера индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
1	4,8	4,4	5,3	4,9	4,9	5,3	5,9
2	5,6	4,6	5,9	6,0	5,2	5,8	6,8
3	4,4	5,0	6,0	5,0	5,7	5,2	4,3
4	5,6	5,0	5,7	5,0	4,3	5,3	5,7
5	5,6	5,8	6,0	6,6	5,0	5,3	5,1
6	5,1	5,6	4,9	5,3	5,2	5,8	5,0
7	3,1	3,8	3,6	3,3	3,9	4,0	3,7
8	3,4	3,8	4,1	4,1	3,7	4,1	4,0
9	4,7	5,8	4,0	6,3	5,3	4,3	5,4
10	3,3	3,5	3,9	2,4	2,9	4,0	4,0
11	4,5	4,9	4,6	4,6	5,2	5,3	5,1
12	4,8	5,7	4,1	5,9	5,0	5,0	5,7
13	4,7	4,8	4,6	4,9	5,2	5,0	5,0
14	5,6	5,8	4,3	6,0	5,4	4,8	5,4
15	4,5	5,0	4,7	5,9	5,0	4,7	4,6
16	3,9	4,1	3,6	4,1	4,6	4,0	4,0
17	5,7	6,2	5,9	6,4	5,5	6,5	7,0
18	4,3	4,2	5,0	4,9	5,0	5,7	3,7
19	4,3	4,4	4,1	5,3	3,0	2,3	3,1
20	4,7	5,1	5,6	4,4	5,7	5,7	5,0
21	3,5	4,6	4,0	3,7	4,0	4,0	4,0
22	4,7	5,3	5,3	4,9	5,5	5,5	5,3

Номер респондента	Сфера индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
23	4,4	4,9	4,7	4,7	4,6	4,5	5,0
<b>Среднепо группе</b>	<b>4,4</b>	<b>4,8</b>	<b>4,8</b>	<b>5,0</b>	<b>4,6</b>	<b>4,9</b>	<b>4,9</b>

Данная таблица позволяет констатировать, что у студентов очной формы обучения Института живых систем (направление «Химия») наиболее развита волевая сфера. При этом почти половина студентов – 48% (11 из 23 респондентов) – оценили собственный показатель в 5 и более баллов. Наименее развитой, по самооценке студентов, является интеллектуальная сфера: средний показатель по группе составил 4,4 балла.

В рамках следующего этапа эмпирического исследования мы провели сопоставление средних по группе значений показателей для сфер индивидуальности (таблица 5).

Таблица 5 – Сравнительный анализ результатов диагностики развития сфер индивидуальности

Курс, направление подготовки	Средние показатели (в баллах) по сферам индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
3 «Психолого-педагогическое образование»	4,9	5,4	5,1	5,2	5,2	5,2	5,2
4 «Химия»	4,4	4,8	4,8	5,0	4,6	4,9	4,9
<b>Разница средних групповых показателей</b>	<b>0,5</b>	<b>0,6</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	<b>0,6</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>
3 «Психолого-педагогическое образование»	4,9	5,4	5,1	5,2	5,2	5,2	5,2

Курс, направление подготовки	Средние показатели (в баллах) по сферам индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
1 «Педагогическое образование»	4,1	4,9	3,9	4,6	3,8	3,9	4,3
<b>Разница средних групповых показателей</b>	<b>0,8</b>	<b>0,5</b>	<b>1,2</b>	<b>0,6</b>	<b>1,4</b>	<b>1,3</b>	<b>0,9</b>
4 «Химия»	4,4	4,8	4,8	5,0	4,6	4,9	4,9
1 «Педагогическое образование»	4,1	4,9	3,9	4,6	3,8	3,9	4,3
<b>Разница средних групповых показателей</b>	<b>0,3</b>	<b>-0,1</b>	<b>0,9</b>	<b>0,4</b>	<b>1,2</b>	<b>1,0</b>	<b>0,6</b>

Таблица 5 показывает, что у студентов 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование» и у студентов 4 курса направления «Химия» наиболее близки показатели развития волевой сферы: разница среднегрупповых значений составила 0,2 балла. Сравнение показателей по мотивационной и предметно-практической сферам демонстрирует наибольшую разницу, равную 0,6 балла, затем следует интеллектуальная (разница показателя равна 0,5), далее идут эмоциональная, экзистенциальная и сфера саморегуляции (разница показателя равна 0,3).

Показатели самооценки предметно-практической сферы у студентов 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование» и у студентов 1 курса направления «Педагогическое образование» имеют наиболее существенное различие, равное 1,4 балла. Далее следуют сфера саморегуляции (разница составляет 1,3 балла) и эмоциональная (1,2 балла). Наименьшее различие среднего по группе показателя – 0,5 балла – у мотивационной сферы.

Наибольшая разница среднего по группе показателя у студентов 4 курса направления «Химия» и у студентов 1 курса направления «Педагогическое образование» зафиксирована в отношении



предметно-практической сферы – 1,2 балла. Наименее, по результатам самооценки, различаются в этих двух группах показатели по интеллектуальной сфере (0,3 балла). Мотивация к педагогической деятельности оказалась и химиков ниже, чем у студентов 1 курса направления «Педагогическое образование», что отражает особенности их профессиональной подготовки.

Все студенты (71 респондент) в рамках аудиторного занятия подготовили свой индивидуальный профиль, построенный на основе результатов самодиагностики. Нас интересовал вопрос о качестве обобщенного профиля в каждой из трех групп студентов. Для этого мы проанализировали полученные результаты и представили их в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительный анализ результатов диагностики развития сфер индивидуальности для построения обобщенного профиля

Курс, направление подготовки	Средние показатели (в баллах) по сферам индивидуальности						
	Интеллектуальная	Мотивационная	Эмоциональная	Волевая	Предметно-практическая	Саморегуляции	Экзистенциальная
3 «Психолого-педагогическое образование»	4,9	5,4	5,1	5,2	5,2	5,2	5,2
<b>Разница со средним показателем (=5,2)</b>	<b>-0,3</b>	<b>0,2</b>	<b>-0,1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
4 «Химия»	4,4	4,8	4,8	5,0	4,6	4,9	4,9
<b>Разница со средним показателем (=4,8)</b>	<b>-0,4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,2</b>	<b>-0,2</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>
1 «Педагогическое образование»	4,1	4,9	3,9	4,6	3,8	3,9	4,3
<b>Разница со средним показателем (=4,2)</b>	<b>-0,1</b>	<b>0,7</b>	<b>-0,3</b>	<b>0,4</b>	<b>-0,4</b>	<b>-0,3</b>	<b>0,1</b>

Таблица 6 позволяет сделать вывод, что обобщенный профиль по группе студентов 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование» довольно гармоничен: разница между максимальным и минимальным значением баллов при оценке уровня развития сферы индивидуальности составила 0,5 балла. При этом по четырем сферам отличие от среднего показателя, имеющего величину в 5,2 балла, равно нулю.

Мы видим также, что обобщенный профиль по группе студентов 4 курса направления «Химия» чуть менее сбалансирован: разница между максимальным и минимальным значением баллов при оценке уровня развития сферы индивидуальности составила 0,6 балла. При этом только по двум сферам отличие от среднего показателя, имеющего величину в 4,8 балла, равно нулю.

Данная таблица позволяет констатировать, что обобщенный профиль по группе студентов 1 курса направления «Педагогическое образование» еще менее гармоничен: разница между максимальным и минимальным значением баллов при оценке уровня развития сферы индивидуальности составила 0,7 балла. При этом ни по одной из сфер отличие от среднего показателя, имеющего величину в 4,2 балла, не равно нулю.

В заключение отметим следующее. Все участники эмпирического исследования (81 респондент) проявили большой интерес к идеям концепции педагогики индивидуальности и заинтересованность в составлении, выполнении программы саморазвития. Сделаны выводы о имеющихся различиях в результатах самооценки студентами уровня развития у них сфер индивидуальности в зависимости от формы, курса и направления обучения и необходимости учета этих различий при организации педагогического процесса.

#### Список литературы

1. Гребенюк, О.С. Авторская концепция педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк // Актуальные проблемы педагогики индивидуальности: Материалы научно-практической конференции 25-26 сентября 2002 г., г. Светлогорск. Часть I. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 138 с.

2. Ермакова, Н.И. Педагогика индивидуальности: история становления / Н.И. Ермакова, Я. Бальсене // Современная стратегия развития российского образования и ее реализация в Калининградской области: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. /

Отв. ред. А.П. Клемешев. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – С.107-110.

3. Ермакова, Н.И. Организация самостоятельной работы студентов вуза / Н.И. Ермакова // Пути совершенствования качества подготовки специалистов в вузовском образовании: Материалы межвузовской научно-практической конференции 28 ноября 2008. – Калининград: Калининградский юридический институт МВД России, 2009. – С. 38-41.

4. Современные проблемы педагогики индивидуальности. Эмпирические исследования / Под ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. – 103 с.

*Т.А. Цуркан*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОМУ САМОУТВЕРЖДЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

В процессе формирования мотивационной сферы учащихся старшего школьного возраста открываются новые резервы мотивации, которые напрямую зависят от возрастного развития ребенка. Внутренняя сила, которая заставляет ребенка добиваться необходимого результата, будет активно проявляться при его качественной работе над собой. Главную роль в этом играет умение в этом возрасте обратить внимание школьника на самого себя и на свое сознание, возможность переосмысления целей дальнейшей работы. Для того, чтобы выявить новые резервы мотивации и осуществить эффективную рефлексивную деятельность учащегося, необходима педагогическая поддержка. Каждый учащийся индивидуален и уникален, и у каждого есть свое предназначение. Чтобы открывать его способности и веру в самого себя, учителю необходимо содействовать своевременной коррекции образовательного пути учащегося, а также во время процесса обучения уделять внимание осознанию субъектом образования своей деятельности.

Самооценочно-рефлексивный механизм обеспечивает осознание и соотнесение внутренних условий с внешней необходимостью и последующую их объективацию в системе выбора стратегии жизнедеятельности.

Нельзя забывать о том, что формирование мотивации учеников должно быть основано на ценностно-смысловом самоутверждении каждого школьника как личности.

Проблема выбора, осознанный поиск смысла жизни характеризуют социальную ситуацию развития в старшем школьном возрасте. Быстро изменяющиеся обстоятельства, в которых и осуществляется самоутверждение личности, приводят к тому, что личность, включаясь в новые системы социально-психологических связей, оказывается перед необходимостью формирования адаптивной ценностно-смысловой структуры, определяющей общую стратегию жизни.

Изучение и формирование мотивации школьников на основе ценностей и смыслов, а также качественная диагностика, осуществляющиеся в ходе образовательного процесса, безусловно, зависят от степени сформированности мировоззрения и ценностно-смыслового самоутверждения учащихся. А от этого, в свою очередь, напрямую зависит социальная и профессиональная самореализация личности.

Мотивационный фактор является одним из главных условий включения ребенка в процесс определенной эффективной деятельности, в которой главным мотивом выступает мотив достижения.

Проблема формирования мотивации учебной деятельности и достижений лежит на стыке обучения и воспитания, является центральной проблемой современного процесса обучения. Изучение мотивов учебной деятельности старших является ведущей деятельностью, соответственно, мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для старших школьников.

Существуют взаимосвязи между мотивационной сферой личности ученика и видами внутриличностного конфликта. Именно педагоги при помощи воспитательных воздействий могут целенаправленно влиять на становление мотивации учащихся. Учителю будет проще понять ученика, поняв взаимосвязь внутренних конфликтов и развития школьной мотивации.

Самоутверждение, как и любое проявление «самости», с одной стороны направлено на свой внутренний потенциал, а с другой – на внешний мир (общество). Таким образом, можно говорить не о самоутверждении как деятельности, а о деятельном самоутверждении, поэтому мы рассматриваем деятельно-смысловую составляющую ценностно-смыслового самоутверждения.

В своем труде «Мотивация человека» Д. Макклелланд утверждал, что людям присущи три основные потребности: потребность власти, потребность в достижениях, потребность в причастности (аффилиации). Выражением любой потребности являются готовность к активности и возникновение эмоционального возбуждения. А в качестве мотивов им рассматриваются так называемые драйвы (влечения), а также сигнальные раздражители, которые он называет естественными мотивами. К естественным мотивам автор относит также состояние эмоционального возбуждения и действие, которое он называет итоговым. Данное действие направлено на удовлетворение возникшей потребности [1, с. 113].

Особое значение в концепции Д. Макклелланда придается мотивации достижения цели. По его мнению, есть три важных условия, обеспечивающих высокую мотивацию достижения цели:

1. Персональная ответственность за решение проблемы или исполнения задания.

2. Наличие обратной связи о результатах исполнения. Обратная связь обеспечивает улучшение результатов.

3. Наличие выполняемой задачи, т.е. задачи достаточно сложной, но не слишком.

На сегодняшний день существуют разные методики определения и формирования мотивации учащихся старшего школьного возраста, среди которых методика изучения мотивов учебной деятельности [2, с. 98]. Применить данную методику рекомендуется по окончании первого класса, при переходе из начальных классов школы, по окончании 9-го класса, в 11-м классе.

Необходимо заметить, что изучение мотивации деятельности учащихся позволяет получить информацию о качестве работы образовательного учреждения. Мотивационная составляющая определяет способность ученика ставить и успешно решать учебные задачи. Анализ данных, полученных в результате проведения исследований, выявляет количественные и качественные показатели мотивации учения: итоговый уровень развития мотивации в целом и уровни развития ее отдельных составляющих (наличие личностного смысла учения, способность к целеполаганию; преобладание познавательных или социальных мотивов, внешней или внутренней мотивации, стремления к достижению успехов или к недопущению неудачи, реализация учебных мотивов в поведении или отсутствие таковой). Полученные результаты позволяют наметить пути решения выявленных проблем, направить внимание педагогов на способы повышения учебной мотивации у учащихся определенного возраста.

Качественный анализ при сравнении процентных показателей количества школьников с высоким, средним и низким уровнем учебной мотивации на всех этапах диагностики позволяет сделать вывод о преобладании тех или иных мотивов среди учащихся определенного возраста. Имея такие данные по разным возрастным категориям, педагог имеет возможность отследить тенденцию в изменении характера мотивов в зависимости от возраста и организации образовательного процесса.

Деятельность образовательной организации с точки зрения оказания влияния на развитие мотивации учения школьников может быть признана успешной и эффективной в том случае, если от этапа к этапу происходит значительное увеличение процентных показателей количества учащихся с высоким и очень высоким уровнем учебной мотивации и значительное уменьшение количества учащихся с низким уровнем учебной мотивации (за счет перехода с низкого уровня на средний и высокий). Положительная динамика в развитии мотивации обучения является подтверждением высокой результативности образовательного процесса в данной образовательной организации [3, с. 221].

Успешная адаптация и социализация предполагают осознанное обращение к разного рода ценностным ориентирам, определяющим мировоззренческие установки. Государству нужен не только рост социальной ответственности, но и рост деловой активности, принятие бизнесом на себя части ответственности за поиск решений, создание рабочих мест и формирование бюджета. Содействие ценностно-смысловому самоутверждению школьников является одним из направлений педагогической деятельности, которое должно занимать ведущее место в целостном образовательном процессе. Особая важность содействия педагога состоит в качественных дополнительных знаниях, практических знаниях, навыках и умениях, социальных установках и ценностях, формируемые в результате самоутверждения старшеклассников. Педагогическое содействие ценностно-смысловому самоутверждению старшеклассников во многом определяют жизнеспособность и социальные перспективы выпускников школы и других образовательных организаций, а в более узком аспекте – качество корпуса управленческих кадров различного уровня, начиная от местного самоуправления до высших эшелонов государственной власти, то есть будущее страны.

#### Список литературы

1. Макклеланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. – СПб: Питер, 2007 – 210 с.
2. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2013 – 312 с.
3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост, 2000. – 352 с.

*В.П. Гурова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

В последнее время образование рассматривается в качестве важнейшего фактора обеспечения не только познания мира, но и становления и развития личности и индивидуальности. Это должно обеспечиваться образовательным процессом, основная функция которого – организация единого пространства познания и индивидуального развития [3, с.13].

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 [7].

Когда мы говорим об индивидуальном подходе, то имеем в виду не приспособление целей и основного содержания и воспитания к отдельному ученику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроюктированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонности и дарований каждого ученика.

Одной из функций педагогики индивидуальности является педагогизация всех сторон жизни человека и общества, интеграция педагогики с общественными, естественными и психологическими науками, отражающими триединство природы, общества и человека [2, с.17].

Многолетний опыт школьной практики убеждает в том, что школьники недостаточно компетентны не только в области жизнедеятельности человека, способов самопознания, но и в понимании собственной мотивации учения.



Мотивацию учения О.С. Гребенюк рассматривает как систему мотивов, побуждающую человека овладевать знаниями, относиться к учению сознательно. Как интегративное свойство личности мотивация учения включает осознание роли изучаемых наук в научно-техническом прогрессе, осознание значимости изучения предметов для себя лично, осознание необходимости систематического изучения предмета; познавательную потребность, интерес, долг как мотив учения, мотивы престижности, самосовершенствования [5, с. 15].

Мотивационная сфера школьника включает, как известно, цели, потребности, мотивы, стремления и другие компоненты. Поэтому важно создать условия для развития у школьника способности познавать себя в целом и познавать свою мотивационную сферу, которая играет стержневую роль в становлении его как индивидуальности и как личности.

Актуализация мотивов имеет важное значение для руководства учебной деятельностью. Учитель должен активизировать учащихся для достижения цели. Если учитель знает, какие мотивы действуют привлечению школьника к учебе, то он может усилить действие одних или ослабить действия других (нежелательных) мотивов. Формирование мотивационной компетентности – одна из задач педагога.

Мотивация учения старшеклассника нуждается в совершенствовании и помочь им в этом может педагог. При условии, что его мотивационная профессиональная деятельность включает: стремление и способность к развитию у детей общественно значимых мотивов. Мотивационная компетенция педагога предполагает способности педагога создать условия для саморазвития этих мотивов у детей. Учитель должен помочь учащимся в развитии общественно значимых мотивов [3, с. 24].

При формировании мотивации педагогу необходимо соблюдать ряд условий. Во-первых, формирование мотивации следует начинать с диагностики мотивационной сферы, с выявления исходного состояния мотивации учения у большинства учащихся. Постановка целей воспитания мотивации является вторым важным требованием научно обоснованного процесса ее развития. Третье – отбор и применение педагогических средств развития мотивации.

К педагогическим средствам можно отнести приемы побуждающего воздействия, связанные с содержанием учебного материала.

ла, методами и формами обучения, наглядными и техническими средствами обучения, дидактическими материалами, личностью преподавателя, общественным мнением группы (коллектива). В формировании и развитии мотивации невозможно отдать предпочтение тому или иному средству, потому что они разноплановы и одно средство никогда не сможет заменить другое.

Структурная модель мотивационной компетентности старшего школьника должна включать познавательный, целевой, корректирующий и оценочный компоненты. Можно научить учащихся: 1 – ставить цели и достигать их; 2 – развивать интерес к деятельности; 3 – использовать коллектив для побуждения к деятельности данного человека [4].

С целью выяснения уровней развития мотивации учения и мотивационной компетентности мною были использованы следующие методики:

- 1) шкалирование мотивации (*тест: «Мои ценности в учении»*);
- 2) тесты, изучающие ценности в учении (*сочинение: «Мой самоанализ мотивации учения»*);
- 3) анкета *«Что такое самопознание»*.

Была составлена *программа мероприятий по формированию мотивационной компетентности*, в основу которой положено анкетирование, тестирование, разработка индивидуальных программ саморазвития и самореализации, мини сочинения и беседы, проведение семинаров, составление монографических характеристик, создание специальных ситуаций, вовлечение в исследовательскую и проектную деятельность, наблюдение.

В результате проведенных экспериментальных исследований, посвященных вопросам формирования и развития компетентности учащихся в области мотивации учения, были выявлены и обоснованы *психолого-педагогические условия*, способствующие этому явлению [4]. Это: *а)* формирование мотивационной компетентности у старшеклассников должно стать одной из целей процесса обучения и воспитания; *б)* данный процесс должен рассматриваться как единство двух взаимосвязанных деятельностей – педагогической и учебной; *в)* позиция учителя должна отражать его отношение к мотивационной компетентности как одной из ценностей школьника.

Мотивация задает рамку индивидуального развития и роста компетентности. Опыт показывает, что в старшем школьном возрасте дети еще недостаточно представляют свою мотивацию.

В связи с этим была разработана модель процесса формирования мотивационной компетентности учащихся (*таблица 1*).

Таблица 1 – Модель формирования мотивационной компетентности учащихся

Компоненты процесса	Деятельность учителя	Деятельность учащегося
Диагностический	Наблюдение, беседы, анкетирование и др. Обсуждение результатов диагностики с учащимися, другими учителями, родителями	Определение у себя знаний о мотивации, уровня развития своей мотивации, способностей самопознания и пр.
Целевой	Определяет цели формирования мотивационной компетентности, соответствующие уровням ее развития	Намечают цели саморазвития мотивационной компетентности, осознают их значимость для себя
Содержательный	Определяет содержание занятий по вопросам мотивации учения, приведение примеров саморазвития и прочее	Усваивают информацию, необходимую для развития мотивационной компетентности
Процессуальный	Организует деятельность учащихся. проводит консультации, осуществляет поддержку учащихся в сфере самопознания и саморазвития	Осуществляют рефлексию, обмениваются опытом, проводят диагностику мотивации младших школьников, беседы и пр.
Аналитический	Анализирует процесс формирования мотивационной компетентности, определяет динамику развития	Осуществляют самооценку компетентности, намечают дальнейшие шаги для самосовершенствования

Мотивационная сфера достаточно динамична и легко подвергается изменению. Зная о мотивации своих учеников, можно актуализировать у них необходимые для учебной деятельности мотивы.

Замеры формирования мотивационной компетентности я провожу через «таксоны», где отслеживаю компоненты: аксиологический, диагностический, гностический, деятельностный, управленческий.

Анализируя деятельностный компонент, можно сказать, что при создании психолого-педагогических условий развития мотивационной компетентности, учащиеся достигают цели, добиваясь высоких результатов в учебной деятельности благодаря самосовершенствованию и самореализации, и выходят на формулу успеха:  $У = Сп + Мд + С$ , где  $У$  – успех;  $Сп$  – способность;  $Мд$  – мотивация достижения;  $С$  – ситуация (внешние факторы, благоприятные обстоятельства и т.п.).

Учащиеся VIII-XI классов, где я веду предмет «Химия», постоянно, в том числе за последние три года, показывают высокие результаты учебных достижений при их позитивной динамике. Средний балл и качество знаний по годовым отметкам за три последних года представлены в *таблице 2*.

Таблица 2 – Средний балл и качество знаний

Классы	2013		2014		2015	
	Ср. балл	% качества	Ср. балл	% качества	Ср. балл	% качества
8 - 9 - 10 «ит»	3,91	82,61	4,17	85,62	4,20	90,0
8 - 9 - 10 «м2»	4,29	95,83	4,33	92,59	4,63	96,3
8 - 9 «л1»	-	-	4,18	91,13	4,54	96,0
8 - 9 «ит»	-	-	3,92	87,69	4,03	93,08
10 - 11 «э»	-	-	4,67	95,24	4,72	100,0

Личностно ориентированный подход к обучению школьников мною реализуется через активные методы формирования экологических знаний учащихся в рамках программного изучения химии. Для этого реализуется *метапредметный подход в обучении и метапредметные образовательные технологии*. Одна из задач метапредметного подхода заключается в том, чтобы помочь понять

«Кто я в этом мире?» и «Развитие системы Природа-Человек-Общество» [6].

Химия как предмет, развивающий личность, – это не свод знаний и опытов, а определенная творческая ситуация, в которой выясняется не только что и почему, но и зачем человеку это надо? Каков смысл нашей экспансии в природу? Где граница дозволенного? За что предстоит ответить человеку как субъекту космосогенеза?

Формы работы с учащимися применяются разные:

– *индивидуальная* (подготовка докладов, сообщений, помощь в выборе тем научных исследований и подборе списка литературы, оказание консультативной помощи и т.п.);

– *групповая* (работа над исследовательскими проектами, требующими, как правило, расширения информационного поля на межпредметной основе);

– *массовая* (организация встреч с деятелями науки, совместная подготовка с учителями других дисциплин предметных недель, школьных олимпиад, участие в научно-практических конференциях и т.п.).

Применяется новая форма работы с учащимися: научное сотрудничество «Ученик – Учитель», за основу которой берется личная инициатива учащегося в достижении определенных целей. То есть, не учитель, а ученик выбирает объект и тему исследования и выходит с предложением по ее совместной разработке.

Для развития необходимых компетентностей в ходе обучения важно создавать специальные условия для организованной групповой и индивидуальной деятельности учащихся, обеспечивающей их мотивацию, развитие универсальных учебных действий в области самообразования, коммуникации, и готовности к самостоятельному действию. С этой целью активно вовлекаю обучающихся к участию в Международных и Всероссийских дистанционных олимпиадах и конкурсах по химии в рамках *Проекта «ИНФОУРОК»* (<http://infourok.ru/>). Результаты учащихся представлены в *таблице 3*.

Таблица 3 – Результаты учащихся 8-11 классов, участников международных дистанционных олимпиад и конкурсов проекта «ИНФОУРОК» (<http://infourok.ru/>)

Учебный год	Кол-во участников	Результаты [(количество чел. / ( %%)]			
		Дипломы			Сертификаты участников
		I-степени	II - степени	III-степени	
<b>Международная олимпиада по химии «Зима 2015»</b>					
2014/15 год	<b>63 чел.</b>	<b>40 / 63,5</b>	<b>12 / 19,0</b>	<b>6 / 9,5</b>	<b>5 / 8</b>
<b>Международная олимпиада по химии «Осень – зима 2015/2016»</b>					
«Осень – 2015»	<b>52 чел.</b>	<b>22 / 42,3</b>	<b>11 / 21,0</b>	<b>7 / 13,5</b>	<b>12 / 23,0</b>
«Зима – 2016»	<b>54 чел.</b>	<b>28 / 52,0</b>	<b>21 / 39,0</b>	<b>1 / 1,85</b>	<b>4 / 7, 15</b>
<b>I Международный конкурс для школьников «Мириады открытий»</b>					
2015/16 год	<b>49 чел.</b>	<b>3 / 6,12</b>	<b>5 / 10,2</b>	<b>1 / 2,0</b>	<b>40 / 81,6</b>
<b>Международная олимпиада по химии «Осень 2016»</b>					
2016/17 год	<b>67 чел.</b>	<b>51 / 76,1</b>	<b>13 / 19,4</b>	<b>1 / 1,49</b>	<b>2 / 2,98</b>

Достигнутые результаты в обучении и во внеурочной деятельности учащихся с их позитивной динамикой роста дают основание полагать, что психолого-педагогическое воздействие на основе педагогики индивидуальности оказывает и обеспечивает достаточно эффективное влияние на формирование и развитие мотивационной и других сфер индивидуальности школьника, формирование универсальных учебных действий, на личностное его развитие и саморазвитие.

#### Список литературы

1. Акулова, О.В. Компетентностный подход к обновлению школьного образования как необходимое условие интеграции России в мировое сообщество / О.В. Акулова, С.А. Писарева // Межрегиональный сборник научных трудов «Педагогика новому веку: идеи на будущее...» / Под ред. А.П. Тряпицыной и др. В 2-х ч. – Ч.1. – 2000. – С. 158-167.
2. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: Учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. ун-т, 2000. – 572 с.
3. Гребенюк, Т.Б. Формирование мотивационной компетентности у старшеклассников в учебно-воспитательном процессе: Мо-

нография / Т.Б. Гребенюк, В.П. Гурова. – Калининград: БГАРФ, 2007. – 95 с.

4. Гурова, В.П. Формирование мотивационной компетентности у старшеклассников в учебно-воспитательном процессе): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гурова Валентина Павловна. – Калининград, 2005. – 22 с.

5. Любишина, С.А. Научно-педагогическое наследие Олега Семеновича Гребенюка (1937-2003): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Любишина Светлана Александровна. – Калининград, 2015. – 23 с.

6. Устиловская, А.А. Метапредмет «Задача»: Учебное пособие для педагогов / А.А. Устиловская. – М.: НИИ Инновационных стратегий развития общего образования, Пушкинский институт, 2011. – 272 с.

*Т.Б. Гребенюк*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ (ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ)**

Известно, что в отличие от традиционной педагогики, обеспечивающей познание человеком внешнего мира, педагогика индивидуальности ориентирует на создание условий для познания человеком самого себя, для саморазвития. Эта одна из основных идей, высказанных когда-то О.С. Гребенюком, успешно претворяется в жизнь в научной и практической деятельности педагогов Калининградского региона и городов России.

На научно-практической конференции (17.02.2017) были представлены результаты исследований, творческих находок, свидетельствующих о том, что педагогика индивидуальности не только является ориентиром для педагогов в их работе, но и совершенствуется, развивается, обогащается новым знанием.

Развитие педагогики индивидуальности характеризуется сегодня усилением внимания к таким компонентам сфер, которые ранее не были в поле зрения ученых и практиков. Так, предметом специального исследования становится экзистенциальная сфера индивидуальности в целом и в частности такой ее компонент, как ценности – ценности учения, ценности профессиональной деятельности (ценности исследовательской, проектной, творческой, методической и других видов деятельности). Объяснение скрывается в наличии взаимосвязи ценностей человека и его мотивации. Установлено, что возникновение потребности в деятельности или поведении обусловлено наличием и актуализацией какой-либо ценности. Для образовательного процесса становится крайне важным обеспечить осознание учащимися (школьниками, студентами) в качестве ценностей ряда целей, выражающих овладение компетенциями. При этом, как отмечалось в Решении по вопросам качества общего образования в Российской Федерации «Об обновлении содержания общего образования с учетом ... стандартов педагогического образования» от 01 октября 2009 г., принципиально важно, чтобы, помимо предметных и межпредметных компетентностей, школа формировала у учащихся правильные ценностные



ориентиры. Чтобы воспитать современную личность, педагог сам должен ценностно и личностно принять актуальные требуемые изменения.

В материалах парламентских слушаний на тему «Нормативное правовое обеспечение модернизации системы педагогического образования» (13 апреля 2010 г.) были представлены данные исследований, достаточно убедительно свидетельствующие о необходимости восполнения пробелов в профессиональной характеристике педагога. В 2009 году при исследовании ряда педагогических колледжей Санкт-Петербурга были получены следующие данные: их преподавателями наиболее ценилось воспитание у учащихся чувства гражданственности (86,7%). Второе место по значимости было ими отдано воспитанию индивидуальности учащихся (56,7%). Третье место – воспитанию стремления к самовыражению (50%).

Исследование, проведенное на базе учреждений среднего профессионального образования, показало, что наиболее адекватно выражают современный образ педагога, его социально ориентированный вектор развития следующие индикаторы: любовь педагога к своей профессии; уважение педагогом личности учащихся; доброта педагога в отношении учащейся молодежи; наличие у него чувства юмора и его профессионализм; честность и открытость педагога; коммуникабельность педагога; его строгость и требовательность к учащимся; оригинальность личности педагога. В исследовании удалось выявить динамику прироста анализируемых индикаторов. Наивысшие показатели динамики за период 1998-2006 гг. (данные по Санкт-Петербургу) получили следующие индикаторы: любовь педагога к своей профессии (214,8%); уровень профессионализма педагога (170,3%); доброта педагога в отношениях с учащимися (166,0%); открытость педагога в отношениях с учащимися (157,7%); коммуникабельность педагога (142,6%); строгость и требовательность педагога (139%); способность педагога уважать учащихся (138,2%).

Это позволяет надеяться, что в современных условиях данные процессы станут своего рода «субъектной предпосылкой» коренной модернизации ценностно-смыслового содержания деятельности современных педагогических работников.

Обращение к практике обучения будущих педагогов в Институте гуманитарных наук БФУ им. И. Канта показало, что у студен-

тов нет четкого представления об аксиологической составляющей их будущей деятельности. Студенты назвали в качестве своих будущих профессиональных ценностей довольно значительный ряд (до 92 наименований!), при этом только две формулировки явно указывали на будущий предмет деятельности – это любовь к детям и желание работать с детьми (причем далеко не все опрошенные назвали эти качества). И неудивительно! В государственном стандарте высшего образования практически не уделяется внимание аксиологии как одной из актуальных педагогических отраслей знания. В разделе «Практическая педагогика» формулируется лишь одно положение как обязательное: Ценностно-смысловое самоопределение педагога в профессиональной деятельности.

Как отмечает в своей статье польский ученый Л. Хурло [1], значение ценностной ориентации личности педагога еще более возрастает в периоды реформирования образовательных систем в условиях социально-экономической трансформации общества. Говоря о новом субъектностном построении взаимоотношений учителя и ученика в рамках учебного пространства, необходимо осознавать, что истинным субъектом своей деятельности может быть только человек, обладающий определенной системой ценностей. Как справедливо замечает А. Котусевич, «учитель по определению призван передавать учащимся определенный образ мира, создавать условия для его понимания, для осознания и переживания ценностей» [1].

Вопрос о формировании аксиологических компетенций будущего педагога представляется сегодня чрезвычайно важным. Это связано с реформирующимся обществом. Л. Хурло пишет о том, что в такие переходные периоды, когда среди определенной части общества еще живы «старые идеалы», а молодое поколение жадно впитывает в себя те ценности нового мира, которые находятся на его поверхности, в общей ценностной структуре наступает хаос. В связи с этим в обществе усиливаются отрицательные тенденции, наблюдается рост наркомании, преступности, проституции и т.п. В этих условиях построение новой аксиологической системы нельзя пустить на самотек, новые ценности должны усваиваться сознательным образом, творчески перерабатываться и восприниматься в специфически национальном преломлении. А, следовательно, учитель сам должен иметь такую систему ценностей, которая, будучи личностным образом воспринята учениками, поможет им

строить достойную жизнь в достойном обществе [Там же]. Ученые приходят к выводу, что для решения важнейшей задачи в области формирования аксиологических компетенций обучаемых необходимо составление обучающей программы, представляющей собой ценностно-ориентированную педагогическую технологию. В этом видится одно из важнейших направлений развития педагогики индивидуальности. Реализация этого направления подтверждается исследованиями профессора М.И. Рожкова, посвященными созданию экзистенциальной педагогики. Еще десять лет назад Михаил Иосифович, выступая в Волгоградском социально-гуманитарном университете, сказал: «Основной идеей экзистенциального подхода к воспитанию является выделение в качестве идеальной цели – формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего её смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором. При этом важно отметить, что воспитание должно быть направлено не только на развитие личностных качеств человека, но и развитие его индивидуальности».

В связи с главной идеей педагогики индивидуальности следует остановиться на таком перспективном направлении, как овладение человеком самопознанием и самосовершенствованием. Польский ученый Збигнев Петрасиньский спрашивал у взрослых людей: «Что вы узнали в своей жизни? И что вы узнали слишком поздно?». Оказалось, что люди, как правило, узнают слишком поздно о возможности управления собственным развитием. А для того, чтобы управлять собой, создавать свой желаемый образ, необходимо научиться сначала понимать себя. К сожалению, образовательная практика не предусматривает специальную работу с учащимися над этой проблемой. Поэтому то, что предлагают молодые исследователи в своих диссертациях и статьях (И.И. Гончарова, Г.А. Лопушнян, Д.Б. Буянский и др.), свидетельствует о попытках сформировать у учащихся осознание важности и необходимости опыта самопознания. Наглядно и конкретно это представлено в статье И.И. Гончаровой.

Пока еще крайне мало исследований, направленных на поиск средств формирования у учащихся умений управлять своими психическими состояниями (мотивационными, эмоциональными, волевыми и др.). Особенно тревожная ситуация сложилась в обществе в связи с гипнотическим воздействием на сознание детей и

молодежи различных гаджетов, социальных сетей и т.п. Отказаться от их использования учащиеся не в силах – слабо развиты волевая, экзистенциальная сферы, сфера саморегуляции. И здесь видится еще одно крайне важное направление развития педагогики индивидуальности, отражающее поиски способов преодоления негативных последствий Интернета.

Вспоминаются слова Олега Семеновича о том, что концепция индивидуальности человека на много лет вперед определяет новизну научных поисков на ее основе. Всякий раз, когда молодые исследователи разрабатывают содержание изучаемых понятий, беря за основу структуру индивидуальности, они начинают осознавать, что дает им такой подход к описанию содержания понятия. А значение его в том, что рассматриваемые и распределяемые по сферам существенные признаки ориентируют на адекватные цели педагогической деятельности. Так, представлены гражданская компетентность школьника (Д.Б. Буянский), информационная компетентность учителя (Д.В. Голубин), квалиметрическая компетентность будущего педагога (М.А. Панюшкина) и др. В данных результатах – залог того, что содержательные модели названных понятий могут использоваться и на этапе самопознания, и на этапе саморазвития (подтверждением служат исследования Н.И. Ермаковой, М.А. Панюшкиной и др., результаты которых отражены в статьях сборника).

Еще один аспект педагогики индивидуальности представляется сегодня актуальным – это способности человека работать по поиску и переработке информации. Проблема видится в том, что приоритетной стороной такой работы выступают не умения искать и преобразовывать информацию, а выражать отношение к ней. Особенно это важно для педагога, который использует информацию сам и включает в процесс поиска и трансформации информации учащихся и студентов. Задача, на мой взгляд, заключается в развитии способности учащегося оценивать информацию, критически относиться к информации, извлекать из нее то, что отвечает современным научным критериям. В этом отношении перспективным является исследование В.П. Вейдт, посвященное формированию у педагога профессионального тезауруса, в котором рассматриваются способы развития таких способностей и взглядов. В связи с бурным обогащением педагогики и других наук терминами и понятиями важность решения поставленной проблемы долго не будет снижаться.

Обобщая сказанное по поводу некоторых аспектов развития педагогики индивидуальности, следует признать, что основной акцент приходится на экзистенциальную сферу. Именно ее развитие в целом, ее отдельных компонентов – ценностных ориентаций, ценностей, позиций, концепций и др. – необходимо для актуализации других психических процессов и состояний, способствующих функционированию психики человека на более высоком уровне. Отсюда в качестве перспективы развития педагогики индивидуальности следует предложить педагогическую проблему развития экзистенциальной сферы учащегося и педагога в образовательной среде.

#### Список литературы

1. Хурло, Л. К вопросу об аксиологических компетенциях учителя / Л. Хурло // Проблемы профессиональной подготовки будущего учителя в системе университетского образования. Вып.2 / Под ред. Т.Б. Гребенюк, Н.В. Самсоновой. – Калининград: изд-во КГУ, 2003. – С.8-15.

## ОБ АВТОРАХ

**Любишина Светлана Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры промышленного и гражданского строительства Калининградского государственного технического университета (г. Калининград)

**Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор Казанского национального исследовательского технологического университета (г. Казань)

**Ибрагимова Елена Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики обучения праву Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань)

**Тамарская Нина Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики профессионального образования БГАРФ Калининградского государственного технического университета (г. Калининград)

**Лукьянова Маргарита Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова (г. Ульяновск)

**Пантюшин Олег Анатольевич** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Калининградского государственного технического университета (г. Калининград)

**Байбородова Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий, директор Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

**Рожков Михаил Иосифович** – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)

**Прозоров Андрей Витальевич** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Юридического института Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград)

**Клеменцова Надежда Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Калининградского государственного технического университета (г. Калининград)

**Безуглая Татьяна Искяндяровна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград)

**Вейдт Валерия Павловна** – проректор по научно-методической работе Калининградского областного института развития образования (г. Калининград)

**Лопушнян Герда Анатольевна** – кандидат педагогических наук, учитель физики МБОУ гимназия №7 г. Балтийска (г. Балтийск Калининградской области)

**Вольвач Людмила Николаевна** – кандидат педагогических наук, директор МАОУ г. Калининграда СОШ №7 (г. Калининград)

**Шарапова Елена Ивановна** – педагог-психолог МАОУ г. Калининграда СОШ №7 (г. Калининград)

**Гончарова Ирина Ивановна** – кандидат педагогических наук, педагог-психолог МАОУ г. Калининграда гимназия №32 (г. Калининград)

**Старовойт Наталья Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград)

**Герасимова Ася Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Управление персоналом» БГАРФ Калининградского государственного технического университета (г. Калининград)

**Киракосян Марина Жановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Управление персоналом» БГАРФ Калининградского государственного технического университета (г. Калининград)

**Линевич Людмила Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Калининградского государственного технического университета (г. Калининград)

**Грувер Надежда Всеволодовна** – заместитель заведующего магистратурой ОЧУВО «Международный юридический институт» (г. Москва)

**Ларина Александра Борисовна** – кандидат педагогических наук, заместитель директора, учитель-логопед ГБУ Калининградской области общеобразовательная организация для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Калининградская средняя общеобразовательная школа-интернат» (г. Калининград)

**Панюшкина Марина Александровна** – старший преподаватель Ресурсного центра иностранных языков Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград)

**Рогатюк Галина Федоровна** – старший преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин ГБУ ВО КО «Педагогический институт» (г. Черняховск Калининградской области)

**Ермакова Надежда Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград)



***Цуркан Татьяна Александровна*** – заместитель директора, учитель биологии МАОУ г. Калининграда СОШ №13 (г. Калининград)

***Гурова Валентина Павловна*** – кандидат педагогических наук, учитель химии, заведующая кафедрой естественных наук МАОУ г. Калининграда лицей №23, заслуженный учитель Российской Федерации (г. Калининград)

***Гребенюк Татьяна Борисовна*** – доктор педагогических наук, профессор, профессор Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград)

## ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Материалы научно-практической конференции,  
посвященной памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка,  
основателя научной школы «Педагогика индивидуальности»*

Ответственный за выпуск, составитель *В.П. Вейдт*  
Корректор *Е.В. Журавская*  
Компьютерная верстка *О.В. Закаминная*

Подписано в печать 01.02.2017. Формат 60x84/16.  
Бумага для цифровой печати. Гарнитура Cambria.  
Усл. печ. л. 10,3. Уч.-изд. л. 7,9. Тираж 100 экз.

Калининградский областной институт развития образования  
236016, г. Калининград, ул. Томская, 19.

Отпечатано в типографии издательства «Смартбукс»  
236022, г. Калининград, ул. Чайковского, 20-2.  
Тел. 8(4012) 99-20-93