

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Алешина, Светлана Александровна

1. Саморазвитие личности студента в
образовательном пространстве педагогического
колледжа

1.1. Российская государственная библиотека

Алешина, Светлана Александровна

Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки)

Общая педагогика, история педагогики и образования

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/03/0767/030767004.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,
находящемуся в фонде РГБ:

Алешина, Светлана Александровна

Саморазвитие личности студента в
образовательном пространстве педагогического
колледжа

Оренбург 2003

Российская государственная библиотека, 2003
год (электронный текст).

61:04-13/370-4

Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
**ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

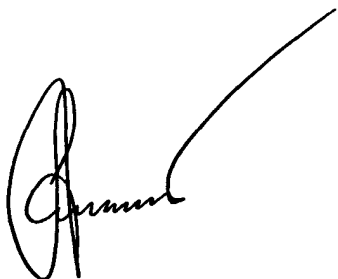
На правах рукописи

АЛЁШИНА Светлана Александровна

**САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
КОЛЛЕДЖА**

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики
и образования

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**



Научный руководитель:

кандидат социологических наук,
доцент **Т. А. ПАНКОВА**

Научный консультант:

доктор педагогических наук,
профессор **С. В. САЛЬЦЕВА**

Оренбург 2003

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
 Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	 13
1.1. Саморазвитие личности как психолого-педагогическая категория	13
1.2. Взаимосвязь процессов развития и саморазвития личности.....	28
1.3. Педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа	59
Выводы к первой главе.....	81
 Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО САМОРАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	 84
2.1. Диагностика состояния процесса саморазвития личности студента педагогического колледжа	84
2.2. Модель процесса саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.....	110
2.3. Результаты реализации педагогических условий саморазвития личности студента.....	128
Выводы ко второй главе	152
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	 157
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	161

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие мирового сообщества в последние десятилетия все более явно ставит в центр системы образования приоритет человеческой личности. Логика этого развития обострила потребность в тонком прикосновении к личности, возникла необходимость повернуться к ней лицом, помочь в становлении ее субъектности, определяющей жизненный путь человека, и пробуждении желания и интереса к самоопределению, самореализации, саморефлексии, к овладению культурой общения, поведения, что и будет обеспечивать в конечном итоге гармоничное развитие личности.

В этих условиях ключевой фигурой становится учитель как носитель общечеловеческих ценностей, как создатель творческой личности. Сложность и неоднозначность происходящих в нашем обществе перемен ставят учителя перед необходимостью ценностного самоопределения, требуют от него реализации демократических и гуманистических принципов в педагогической деятельности, что обуславливает серьезные перемены в системе подготовки учителя.

В связи с этим одним из главных направлений перемен в системе подготовки студента является решение задачи максимального раскрытия и развития индивидуально-своеобразного творческого потенциала каждой личности, ее субъектных качеств.

Логика развития научных направлений, их концептуальное осмысление и обобщение закономерно выдвигают проблему субъектного становления в число глобальных и актуальных задач для гуманитарных наук в целом, особенно для педагогической науки.

Динамизм социальных преобразований определяет важность поиска стратегической линии подготовки специалиста в педагогических образовательных учреждениях. Несмотря на существенные инновации в сфере содер-

жания и технологий обучения, современные педагогические образовательные учреждения не обеспечивают тот уровень личностной и профессиональной готовности учителя к творчеству, принятию нестандартных решений, сотрудничеству с учащимися, который бы соответствовал стремительно развивающемуся процессу обновления целевых, содержательных и процессуальных аспектов образования. Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования предполагают ориентацию учителя на личностную концепцию в понимании целей и социального смысла педагогической деятельности, творчески-конструктивное отношение к содержанию и технологиям образования.

Сущность концепции личностно ориентированного образования в соответствии с идеями лаборатории В. В. Серикова заключается в создании условий для перехода ученика от функционально-когнитивной к личностной регуляции учебной деятельности. Последнее предполагает включение обучающегося в систему задач и ситуаций субъект-субъектного общения, в которых оказываются востребованными личностные функции учителя и учащегося.

Реализация идей личностного подхода в педагогическом образовании возможна при условии существенных изменений в содержании и формах подготовки учителя, обеспечения их открытости различным инновациям, гибкости, вариативности, динамичности, соответствия требованиям настоящего и прогноза на будущее. Существующие цели, содержание образования в педагогических колледжах страдают «гипертрофированием узкопредметного аспекта» (Е. П. Белозерцев), что не позволяет преподавателям обеспечить целостное представление студентов о сфере педагогической деятельности, ее существенных чертах. Информационная модель обучения, преобладающая в подготовке учителей, приводит к отрыву теории от объективного учебного процесса в сознании педагогов. Так, по словам Н. Д. Никандрова, «молодого специалиста учат логике и методике педагогического воздействия, дают знания об объекте будущего воздействия, а технологией этого воздействия он

овладевает самостоятельно. Таково одно из серьезных противоречий существующего учебного процесса» (157, с. 60).

В исследованиях Е. П. Белозерцева, В. И. Данильчука, В. В. Серикова отмечается недостаточная профессиональная направленность преподавания специальных и общеобразовательных дисциплин в педагогических образовательных учреждениях. Повышение профессиональной ориентации специальных дисциплин рассматривается как важнейший резерв совершенствования педагогического образования, определяются пути превращения современного учителя из традиционного «учителя-предметника» в организатора сложной системы жизненных ситуаций, формирующих личность школьника (60, с. 13).

Таким образом, на практике психолого-педагогическая подготовка студента не ведется на субъектном уровне. Обучение по-прежнему направлено на формирование профессионально значимых качеств студента без учета структуры его индивидуальных особенностей. Получая в процессе обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении определенную сумму знаний, умений и навыков, студенты оказываются неспособными их соотнести с индивидуальными особенностями своей личности, не находят применение своему творческому потенциалу, не осознают свою позицию в рамках избранной педагогической деятельности, не владеют средствами и способами развития своих потенциальных возможностей. Данная ситуация может быть преодолена, если процесс профессионально-педагогической подготовки учителя будет включать механизм его саморазвития.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке широкое распространение получили концепции развития и саморазвития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн; А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Факторы и условия саморазвития личности исследованы в научных трудах В. И. Андреева, А. Б. Орлова, В. И. Слободчикова.

В работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, Е. И. Исаева, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова человек рассматривался как субъект своей деятельности, способный целенаправленно преобразовывать объективную действительность и осуществлять творческое саморазвитие. Вопросы общей профессиональной подготовки студентов педагогических образовательных учреждений изучали О. А. Абдуллина, А. С. Белкин, Е. П. Белозерцев, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, Т. А. Панкова, Т. С. Полякова, В. Г. Рындак, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин.

Психолого-педагогические исследования, отражающие процесс формирования профессионально значимых качеств личности, раскрывают особенности подготовки учителя с точки зрения личностного развития (К. М. Дурай-Новакова, С. Б. Елканов, Л. Н. Захарова, В. А. Кан-Калик, Н. И. Петрова, Л. Ф. Спирин, Л. И. Рувинский, Р. И. Хмелюк).

В последнее время появились исследования, посвященные проблеме развития сферы профессионального самосознания учителя (А. А. Бизяева, В. А. Маликова, Л. М. Митина, А. И. Шутенко), разрабатываются методики измерения педагогического потенциала учителя (А. М. Бондар, В. В. Горшкова, А. К. Колеченко), раскрывается механизм саморазвития учителя при смене объектной позиции на субъектную (С. М. Годник, Л. Н. Захарова, Е. Н. Шиянов). В целом интерес исследователей обращается к субъектности как к интегративному качеству личности педагога и учащегося (Е. В. Андриенко, Е. С. Волкова, А. В. Кирьякова, А. К. Маркова, В. П. Саврасов, С. В. Сальцева, Л. Б. Соколова, Ф. Ш. Терегулов). Однако в педагогической науке проблема саморазвития личности студента педагогического колледжа не являлась предметом специального исследования.

В ходе исследования обнаружены *противоречия* между потребностью общества в человеке как субъекте собственного развития и недостаточным уровнем саморазвития личности выпускников педагогических образователь-

ных учреждений; потребностью студента в саморазвитии и преобладанием информационной модели обучения; потребностью образовательной практики в научно-методическом обеспечении процесса саморазвития личности и недостаточной теоретической разработанностью данного вопроса в педагогической науке.

Практическая потребность в подготовке студентов, способных выявлять и развивать личностный творческий индивидуально-своеобразный потенциал в образовательном пространстве педагогического колледжа, и наличие необходимой теоретической базы позволили сформулировать **проблему** исследования. В теоретическом плане — это раскрытие сущности, структурных компонентов, содержания и методов саморазвития личности студента; в практическом — экспериментальная проверка педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Актуальность, недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической науке и практике обусловили выбор **темы** диссертационного исследования: «Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа».

Цель исследования — обосновать педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Объект: образовательное пространство педагогического колледжа.

Предмет: процесс саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Гипотеза исследования. В образовательном пространстве педагогического колледжа эффективность саморазвития личности студента и его субъектности как интегративного качества обеспечивается при условии:

- организации образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя;

- интеграции образовательных технологий саморазвития личности студента;

- актуализации рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

1. Уточнить педагогическую сущность понятия «саморазвитие личности студента».

2. Разработать модель саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

3. Определить критерии и показатели саморазвития личности студента.

4. Разработать научно-методические рекомендации по саморазвитию личности студента педагогического колледжа.

Теоретико-методологическую базу исследования составляют философские трактовки развития и саморазвития, теория деятельности и методология деятельностного подхода (А. С. Белкин, А. Н. Ксенофонтова, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина), теория субъектности и субъектного подхода (А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Е. И. Исаев, В. П. Зинченко, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков), концепция жизненного пути личности (К. А. Абульханова-Славская), концепция творческого саморазвития личности (В. И. Андреев), исследования по проблемам рефлексии как механизма саморегуляции личности (И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов, Ю. А. Шрейдер), теория проблемного обучения (И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов), концепция личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), теория ценностной ориентации личности (А. Г. Здравомыслов, А. В. Кирьякова, В. А. Ядов), психологические концепции саморазвития личности (А. Маслоу, К. Роджерс).

База исследования: педагогический колледж № 3 г. Оренбурга и его филиал в с. Илек Илекского района Оренбургской области.

Исследование проводилось в три этапа с 1998 по 2003 гг.

Первый этап (1998—1999 гг.) — определение методологических аспектов исследования; его темы, объекта, предмета, цели и задач; выдвижение гипотезы; изучение процесса педагогической практики в рамках исследуемой проблемы, определение и теоретическое обоснование педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа, критериев и показателей данного процесса; сбор эмпирического материала.

Основные методы исследования: теоретический анализ научной литературы, изучение передового педагогического опыта, ретроспективный анализ собственного опыта, наблюдение, беседы, опрос, анализ полученных результатов.

Второй этап (1999—2002 гг.) — проведение констатирующего этапа эксперимента, анализ и обобщение полученных данных, разработка и апробация модели саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа, проверка эффективности педагогических условий данного процесса, уточнение гипотезы исследования, корректировка содержания, форм и методов формирующего эксперимента.

Использовались следующие методы исследования: анкетирование, тестирование, наблюдение, опрос, метод экспертных оценок, моделирование, констатирующий и формирующий эксперимент.

Третий этап (2002—2003 гг.) — обработка, анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, формулировка и проверка выводов исследования, уточнение отдельных теоретических положений, разработка научно-методических рекомендаций и внедрение результатов исследования в педагогическую практику.

На этом этапе были использованы методы математической обработки данных, структурирования материала, табличной и диаграммной интерпретации данных, сопоставительный анализ экспериментальных данных.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- разработана модель саморазвития личности студента, структурно отражающая взаимосвязь теории, методики и практики соответственно целям, принципам, содержанию, педагогическим условиям, реализуемым в образовательном пространстве педагогического колледжа, и обеспечивающая конечный результат — личность студента с высоким уровнем саморазвития;

- определены критерии и показатели саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа: мотивационный (мотивы выбора профессии учителя и степень выраженности профессиональных мотивов и интересов); деятельностный (профессионально-педагогические знания, умения, познавательная активность и самостоятельность); рефлексивно-регулирующий (самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию личности, самооценка способностей к самоуправлению и особенностей коммуникативно-лидерских качеств личности);

- обоснованы педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа: организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя; интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента; актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в уточнении понятия «саморазвитие личности студента» как становления интегративного качества — субъектности, включающего мотивационный, деятельностный и рефлексивно-регулирующий компоненты;

- в обосновании структуры процесса саморазвития, протекающего в результате выбора деятельности вне педагогического руководства и развивающегося в условиях сотворчества и целевой поддержки преподавателями.

Практическая значимость исследования состоит в том, что автором разработаны специальные курсы по обеспечению саморазвития личности студента, программа диагностики саморазвития личности студента педагогиче-

ского колледжа, научно-методические рекомендации по организации преподавателями процесса саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. Материалы исследования могут быть использованы в профессиональной подготовке студентов педагогических образовательных учреждений.

Достоверность и обоснованность научных положений, выводов и рекомендаций, представленных в исследовании, обусловлена использованием совокупности теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету исследования, проведением опытно-экспериментальной работы в естественных условиях, репрезентативностью выборок, качественным и количественным анализом экспериментальных данных, обработкой результатов эксперимента методами математической статистики.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Саморазвитие личности обусловлено становлением ее интегративного качества — субъектности.
2. Модель саморазвития личности студента, имеющая в основе совокупность подсистем «Теория», «Методика», «Практика», целостность которых определяется целью, принципами, содержанием образования, педагогическими условиями, реализуемыми в образовательном пространстве педагогического колледжа, обеспечивает конечный результат — личность студента с высоким уровнем саморазвития.
3. Ориентация студентов на профессию учителя происходит при аксиологизации содержания образовательной подготовки и способствует саморазвитию личности в образовательном пространстве педагогического колледжа.
4. Интеграция технологий саморазвития способствует актуализации целеполагания студентов и преподавателей, обеспечивая самостоятельную творческую деятельность обучающихся.
5. Рефлексия является доминантой саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа, так как направле-

на на осмысление собственных деятельностных способностей, качеств личности и культуры педагогической деятельности.

Личный вклад автора состоит:

- в осуществлении теоретического анализа проблемы саморазвития личности студента;
- в организации и проведении педагогического эксперимента по исследуемой проблеме и систематизации эмпирического знания;
- в обосновании педагогических условий, обеспечивающих эффективность саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования докладывались и обсуждались на международной (Оренбург, 2001), Всероссийской (Орск, 1999), региональных (Самара, 2002; Оренбург, 2002—2003), вузовских (Оренбург, ОГПУ, 1999, 2000; Магнитогорск, МаГУ, 2000) научно-практических конференциях; методических и педагогических советах педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга (Оренбург, 1999—2003 гг.). Разработанные в ходе исследования специальные курсы внедрены в педагогический процесс образовательных учреждений среднего профессионального образования Оренбургской области.

Структура диссертации соответствует логике построения научного исследования в педагогической области; работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

1.1. Саморазвитие личности как психолого-педагогическая категория

В параграфе рассматривается сущность феномена развития, саморазвития личности, раскрываются внешние и внутренние факторы саморазвития личности.

Личность представляет собой онтогенетическое приобретение человека, результат сложного процесса его социального развития. Л. С. Выготский отмечал, что личность есть понятие социальное, она выражает все, что есть в человеке надприродного, исторического. Личность не врождена, но возникает в результате культурного и социального развития (50).

Такое понимание личности определяет главный принцип в рассмотрении и решении проблем ее становления — принцип развития.

Развитие ученые рассматривают сегодня как процесс движения от простого к сложному, от низшего к высшему, движение по восходящей линии от старого качественного состояния к новому, процесс обновления, рождения нового; и как процесс роста и созревания организма, который протекает в тесной взаимосвязи с психическим развитием, влияет на него; и как процесс духовного изменения во всех значимых для личности сферах: в деятельности, в отражении окружающей действительности, в познавательных процессах и т.д.

В философии развитие рассматривается как необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений: обратимость изменений характеризует процессы функционирования (циклическое воспроизведение постоянной системы функций); отсутствие закономерности характерно для случайных процессов катастрофического типа; при отсутствии направленности изменения не могут

накапливаться, и потому процесс лишается характерной для развития единой, внутренне взаимосвязанной линии. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры (т.е. возникновение, трансформация или исчезновение его элементов или связей). Способность к развитию составляет одно из всеобщих свойств материи и сознания.

Философы рассматривают развитие как необратимое, направленное законом изменение материи и сознания, их универсальное свойство... В результате развития возникает новое качественное состояние объекта — его состава или структуры (235, с. 157).

Понятие «развитие» акцентирует внимание на качественных изменениях объектов и систем, сохраняющих их основные формы и функции, обновляющих и «достраивающих» последние по меркам самих систем и объектов. Философское осмысление понятия «развитие» первоначально строится на традиционных противопоставлениях движения и покоя, изменчивости и устойчивости, преобразования и сохранения (236).

В педагогической науке развитие определяется через философскую категорию «перехода». Развитие — это изменение, представляющее собой переход от простого ко все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений (167).

Л. И. Анцыферова придерживается аналогичного понимания: «Развитие — возникновение качественно новых психологических образований, переход психологической системы на новый уровень функционирования, необратимые изменения» (25, с. 78).

Философская категория перехода поясняет, каким образом происходит развитие. Данный процесс осуществляется с помощью количественных и качественных изменений в личности. Первые связаны с появлением новообразований в структуре личности, а вторые устанавливают, что данные новооб-

разования различаются по своему содержанию и не являются подобием друг друга.

Выступая как высший тип движения, развитие представляет собой не простой, всеобщий и вечный рост, увеличение, а качественное преобразование, отличающееся рядом определенных закономерностей.

Процесс развития носит, во-первых, поступательный характер, когда пройденные ступени в какой-то мере повторяют известные черты, свойства низших, но на более высокой базе. Во-вторых, развитие характеризуется необратимостью, т.е. не копированием, а движением на новом уровне, новом витке спирали, когда реализуются результаты предыдущего развития. В-третьих, развитие представляет собой единство борющихся противоположностей, которые служат внутренней движущей силой данного процесса. Именно разрешение внутренних противоречий и приводит через скачок к новому этапу развития, переводя его на новый виток спирали, при взаимозависимости и неразрывной связи всех сторон развивающегося явления (234).

Процесс развития включает в себе и моменты инволюции (обратного развития, или отмирания старой формы), но определяющим здесь выступает появление новых образований, обеспечивающих движение, известный выход за пределы наличных возможностей. С. Л. Рубинштейн, например, видит подлинное развитие как изменение, качественное преобразование.

Непрерывное возникновение и образование нового, «не бывшего на прежних ступенях», характеризует «непрерывный процесс самодвижения» личности (51, с. 285).

Речь идет о самодвижении как двуедином процессе, включающем единство двух противоположных сторон:

- интериоризация существующих вовне социальных факторов, их усвоение;
- выход за пределы накопленного опыта, сформированных навыков, привычек, качеств личности.

Процесс становления личности, возникновения и роста этого особого системного качества индивида осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые он включается своей деятельностью, отрабатывая способность быть личностью, «делаясь личностью», развиваясь как личность. И хотя нормы этого развития заданы обществом, что обуславливает характер формирования социальных связей, отношений, социальной позиции личности, важнейшее значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, саморегуляции, к самоутверждению, самоопределению, самоосуществлению, создающая наряду с присвоением общественных норм и принципов условия для претворения задач преобразования — себя и окружающих (234).

Развитие человеческого индивида — обусловленный и одновременно активный саморегулирующийся процесс. «Развитие — это вместе с тем и саморегулирующийся процесс. Это внутренне необходимое движение, «самодвижение» от имеющихся... до высоких уровней развития» (26, с. 47—56).

С. Л. Рубинштейн рассматривал развитие как «движение по восходящей», т.е. движение к зрелости, к некоему «оптимальному высшему уровню». Оно осуществляется, во-первых, экстенсивным путем (в процессе социального развития, обучения, целенаправленной тренировки), который является необходимым, но недостаточным для решения проблемы. Во-вторых, интенсивным путем (в процессе решения значимых для личности задач). При этом важная роль принадлежит соответствующим эмоциям, потребностям, целям и задачам, стоящим перед личностью.

Данное понимание категории «развитие» свидетельствует о его тесной взаимосвязи с понятием «саморазвитие». Приставка «само», по мнению Д. И. Рувинского, «не отрицает роли человека в развитии собственной личности, не отделяет ее от всегда влияющих на это развитие социальных условий, а подчеркивает, что данное влияние осуществляется в процессе самодвижения психических процессов» (190, с. 21).

Гипотеза об опосредующей роли внутреннего психологического мира в отражательной деятельности организма была впервые выдвинута А. А. Ухтомским. Приобретая в процессе деятельности определенный опыт и качества (на основе внутренних потребностей), личность начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своей деятельностью, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению.

Такое развитие, которое определяется психическим содержанием, уровнем психического развития личности на данный момент, может быть названо психогенным, «самопсихическим» развитием, или саморазвитием.

Важнейшим для педагогики является факт, что человек развивается не только по заложенной в нем биологической программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от формирующихся в его психике опыта, потребностей, интересов, способностей.

Общепризнано, что потребности — основа, определяющая интенсивность и направление развития личности. Особо выделяются высшие человеческие потребности — социальные и духовные, которые представляют собой источники самодвижения человека, потребности улучшения и совершенствования личностью самой себя. Все высшие духовные потребности человека: в познании, самоутверждении, самовыражении, безопасности, самоопределении, самоактуализации — это стремления к саморазвитию, направленные на созидание, улучшение личностью самой себя (самосовершенствование).

Термин «саморазвитие» уточняет направление в развитии человеком собственной личности. Саморазвитие — это «такое самодвижение, которое ведет к коренному качественному изменению системы, ее меры, повышению уровня организации и другим изменениям, характерным для процесса развития» (135, с. 318).

Исследователь Л. Н. Куликова отмечает, что личностное саморазвитие — это, по существу, психологический механизм «человекообразования».

Оно образует (воспроизводит) коренное противоречие, выступающее движущей силой развития, между наличным и необходимым уровнями психосоциальной зрелости растущего человека, задает энергию самовоздействия в процессе любой деятельности, определяет углубление самопознания, самоосмысления, актуализирует ценностное самоопределение, служит разворачиванию целеполагания, создает смысловое пространство самосозидания.

Прежде всего, саморазвитие — это процесс, обусловленный первоприродно: в известной мере он предопределен биологически, через геном, снабжен уникальными самоусиливающимися механизмами разворачивания «человечности» — антиципацией, телеономичностью, интроверсией, рефлексией. В то же время это процесс, детерминируемый второприродно — воздействиями среды развития, воспитанием, а также личностными факторами, а именно: ценностями, целями, волей человека.

Особо важно подчеркнуть, что и сама социальная природа детерминирует саморазвитие человека неоднородно. Фактором, определяющим направленность и интенсивность самоизменения и одновременно степень его реализации, выступает не просто внешняя среда с ее непредсказуемостью и давлением на человеческое бытие, даже не само по себе воспитание как специально организованное влияние на человека других людей, а вырабатываемый самим человеком угол зрения на эти влияния, мера его понимания и принятия их для самого себя, то есть его личное решение, личностная позиция. А она обуславливается мерой личностной зрелости человека, сложившейся на момент его решения о самоизменении. Именно в способности «полагать себя», самоответственно формировать свои цели и назначать пути их достижения, способствуя этому неотступным «внутренним оком», то есть самоконтролем и волевыми усилиями, и выражается подлинная природа человека как творца самого себя (104).

Предвосхищая свое будущее, осознавая свои достижения и недостатки, человек стремится к становлению, самосовершенствованию посредством

собственной деятельности, учения, игры, труда и общения с другими людьми. Активно изменяя обстоятельства своей жизни, человек формирует себя как личность, как субъект деятельности (78).

Ведущей детерминантой личностного развития, по мнению Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, является творческая самодеятельность и самостоятельность личности. С. Л. Рубинштейну принадлежит идея формирования субъекта посредством его собственных действий: «Субъект в своих действиях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» (188, с. 153).

Эту точку зрения поддерживает А. В. Петровский: «Личность выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях, во взаимодействии с ним людей и в себе самом как в другом» (169).

В психологической науке известность получила точка зрения С. Л. Рубинштейна на развитие как «способность личности становиться субъектом, достигая в процессе этого становления большого уровня субъектности» (7).

По мнению А. В. Брушлинского, будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности.

В своей работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн обратился к трактовке категории субъекта не просто как источника и носителя активности (в гегелевском понимании), а как источника причинности всего бытия. Вообще же для С. Л. Рубинштейна субъект — это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире.

Непростое соотношение существует между понятиями субъекта и личности. Можно выделить два основных подхода в отечественной психологии к соотношению этих понятий. Согласно первому подходу, личностью следует обозначать высший уровень развития субъекта (Л. И. Анцыферова, В. В. Давыдов и др.). Л. И. Анцыферова, исходя из принципа «субъекта жизни», от-

мечала, что «развитие личности, в каком бы направлении оно ни шло, — это не то, что с личностью «случается»: личность — это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельности отношения к миру, в которых могут полнее всего проявиться, раскрыться и развиваться уникальные потенции конкретного «индивида».

Представители второго подхода (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев и др.) считают, что именно категория субъекта обозначает высший уровень развития личности. При этом личность становится индивидуальностью, достигая максимального уровня своей особенности, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня своей человечности, этичности.

К. А. Абульханова-Славская отмечает, что субъект постоянно решает задачу совершенствования и в этом его человеческая и постоянно возобновляющаяся и решаемая задача. В качестве критерия субъекта выступает способность разрешать противоречия, и без этой особенности личность не становится субъектом или утрачивается ее статус. К. А. Абульханова-Славская отмечала, что «потребности, которые представляют эпицентр системы «человек», которые социально сформулированы и социально детерминированы, никогда социумом не удовлетворяются. В полной мере субъект активен не потому, что потребности движут его активностью, а потому, что он разрешает противоречие между своими потребностями, возможностями, условиями и т.д. их удовлетворения» (8, с. 112).

Личность становится субъектом, лишь решая эти противоречия, и через найденные ею способы решения достигает большего или меньшего, временного или постоянного соответствия с действительностью, ее условиями и структурами. Субъект не потому субъект, что он совершенство, а потому, что он через разрешение противоречий постоянно стремится к совершенству, и в этом состоит его человеческая специфика. С. Л. Рубинштейн, разрабатывая концепцию человека как субъекта, дополнил классическое понимание дан-

ной категории как имманентной активности определениями его самодетерминации, саморазвития, самосовершенствования.

В работах Б. Г. Ананьева подчеркивается, что человек как субъект познается только в системе общественных связей и отношений, субъектность в человеке определяется сочетанием систем общественных связей и отношений, степени присвоения им общественного опыта и взаимодействием с окружающей средой, балансом процессов интериоризации-экстериоризации.

В. О. Татенко связывает субъектность со становлением внутреннего мира человека, когда для него «развитие собственной психики, души, духа является внутренней целью и ценностью и может осуществляться только внутренними собственными средствами» (223).

Субъектность человека означает свойство самодетерминации его бытия в мире, в философии для обозначения этой особого рода причинности используется термин «причина себя» (*causa sui*). Отечественные ученые отмечают, что субъектность — констатирующая характеристика личности.

Субъектность — системная целостность всех сложившихся и противоречивых качеств личности, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств его сознательного и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития (42).

В. Э. Чудновский, решая проблему источника развития, вводит понятие «ядра субъектной активности». «Ядро — это средоточие внутренней активности, как бы квинтэссенция внутреннего мира человека. Оно может включать в себя как проявления сознания и самосознания, так и неосознанные побуждения, обусловленные комплексом базальных задатков и потребностей и направленные на раскрытие, реализацию собственных потенций субъекта» (247, с. 92).

К. А. Абульханова-Славская отмечает, что активность — такой способ самовыражения, при котором обеспечивается целостность, сохраняется активность личности и достигается ее субъектность (8).

Активность — типичный для данной личности, обобщенный ценностный способ отражения, выражения и осуществления ее жизненных потребностей. В самом общем виде активность — это присущий личности способ объективизации, самовыражения и в деятельности, и в общении, и в жизненном пути в целом в соответствии с ее высшими потребностями в признании, ценности и т.д.

Личность посредством своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребности, регулирует отдельные действия и поступки и определенным образом моделирует, преобразует действительность. Личность воздействует на среду, производит в ней определенные изменения, это делает и среда по отношению к личности. Процесс развития в условиях постоянно изменяющейся среды приобретает черты целесообразности, избирательности и направленности. В этом случае активность личности детерминруется ее собственной целью или потребностью, в ней возникают различные механизмы (программы, модели) этой детерминации, несущие в себе цель. Активность обеспечивает достижение принимаемых человеком целей, реализуемых во всех областях: деятельности, социального поведения, общения, саморазвития и т.д. Данная активность имеет для него определенный смысл, по отношению к ней человек выступает как инициатор, творец.

Изменение внешней действительности в соответствии со своими мотивационно-смысловыми образованиями требует от человека наличия устойчивой цели. Следовательно, человек как субъект характеризуется способностью к целеполаганию. Цель деятельности всегда связана с сознанием и активностью, так как всегда осмысливаются и проигрываются в воображении возможные варианты действий для ее осуществления. Это и превращает цель в возможный инструмент овладения ситуацией. Пользование этим инструментом облегчается и общими возможностями осознания, и возможностями оперирования во внутреннем плане в виде умственных действий, поиска наиболее подходящих и эффективных способов достижения полученных результатов.

Активность человека имеет сознательный характер. Осознающий свои цели и задачи человек в процессе саморазвития выбирает условия, соответствующие очередной задаче, подбирает способы преобразования исходной ситуации, оценивает полученный результат и решает, нужно ли вводить какие-либо изменения в осуществляемые им действия, решает вопрос о том, какую из возможных и необходимых жизненных задач нужно выполнить в первую очередь, а что может подождать. Для того чтобы данный процесс был представлен субъекту на сознательном уровне и процесс целеобразования мог осуществляться, необходимо особое личностное образование — смыслообразование. Мотивационно-смысловые личностные образования не просто участвуют в побуждении, направлении, оценивании, регулировании, планировании поведения и деятельности. Они реально субъективируют отраженный мир, очеловечивают и оживляют его, задают психическому образу конкретно-индивидуальные, субъектно-пристрастные параметры.

К. А. Абульханова-Славская исходит из понимания того, что субъект сам развивает, организует и контролирует свою активность. «Индивид является субъектом психической деятельности в том смысле, что он благодаря психике изменяет объективные условия своей деятельности, организует, структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранные направления» (5). Отношение к человеку как к субъекту связано с признанием его активной позиции в повседневной жизнедеятельности. Подобная позиция характеризует человека как самостоятельного и творческого.

Таким образом, субъектность может быть обнаружена, во-первых, в отношении к вещам, событиям, явлениям, людям и самому себе, во-вторых, проявляться в действиях, когда человек превращает свое отношение в объект целенаправленных преобразований, начинает рассматривать, анализировать, комбинировать, использовать в качестве средств. Это преобразование может идти двумя путями: 1) предметные преобразования, 2) личностные преобразования, связанные с определением и коррекцией своих позиций. Возмож-

ность свободного выбора целей и необходимых для их осуществления действий достигается наличием самосознания в структуре личности, ведущего к тому, что человек начинает сознательно и целенаправленно «строить себя». Появляется избирательное отношение к своему прошлому опыту, что-то из него активно отвергается, что-то остается нейтральным, а что-то утверждается в качестве высшей ценности. Человек способен «сбросить с себя груз своей биографии» и как личность родиться заново» (210, с. 78).

Саморазвитие личности обусловлено диалектическим единством внутренних и внешних факторов. Одним из элементов содержания внутреннего фактора являются потенциальные возможности личности.

В научной литературе не сложилось единой точки зрения по вопросу природы потенциального. Потенциальное понимается, как:

- резерв и ресурс личности (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев);
- «незаконченные, фиксированные образования, еще более или менее лабильные схемы характерных для данного индивида форм поведения, которые в своей неопределенности таят еще различные возможности» (С. Л. Рубинштейн), аналогичное понимание потенциального можно найти у В. Штерна — энергии, обладающие неопределенностью (предрасположения);
- количественное накопление качественно новых элементов (А. В. Запорожец, В. Г. Асеев);
- качество личности, которое проявляется в отношениях (установках) (Ю. Н. Емельянов);
- структурное образование личности (Р. А. Максимова);
- свойство личности (А. В. Фомин) или система социально-психологических свойств, обеспечивающих тот или иной характер общения (В. В. Рыжов);
- спектр устойчивых возможностей, которые строго предопределены внутренними свойствами (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов).

Т. И. Артемьева и Л. И. Анцыферова выделяют два типа потенциального: как предпосылка развития — возможность, «зародыш» явления, наме-

чающиеся тенденции развития, начавшие формирование психические образования и как результат — сформированное свойство и качество, которое не проявляется и не функционирует в конкретных условиях, т.е. не имеет в настоящем инструментального значения, но образует резервы личности. Основная — первая зона, вторая обеспечивает преемственность развития, выступает одним из условий формирования новообразований.

Анализ характеристики потенциального позволяет выделить следующие признаки данного понятия:

- виртуальность (возможность явления, потенциальное может проявиться и должно проявиться при создании благоприятных условий);
- предопределенность потенциального внутренними свойствами личности;
- устойчивость;
- потенциальные особенности.

Понимание потенциального как основного источника содержания внутренних детерминант развития личности раскрывает механизм порождения новых эталонов формирования качественно нового внутри уже сложившегося. В благоприятных условиях существования и деятельности происходит не только трата, но и самосозидание и воспроизведение потенциалов субъекта.

Идея саморазвития личности лежит в основе гуманистического педагогического мировоззрения. Первоначально сформулированная как задача познания личностью себя в качестве необходимого условия творческого преобразования окружающего мира и самосозидания она трансформируется в педагогический принцип признания способности личности к саморазвитию, стремления ее к самосовершенствованию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности и возможности. Данный постулат получает в педагогике дальнейшее развитие как принцип уважения личности учащегося, необходимости развития в нем созидательной активности и оказания ему помощи в овладении способами творческого самовыражения и самосовершенствования.

Активное развитие субъектного подхода в образовании, рассмотрение самообразования и самовоспитания как сфер реализации «самости» личности, ее глубинного личностного потенциала закономерно обусловили появление педагогики творческого саморазвития.

В педагогической науке под влиянием теории учебной деятельности с позиций субъектного подхода разрабатывается идея подготовки учащегося к самообразованию как способу ориентации на творчество. Так, А. К. Громцева утверждает, что в самообразовательной деятельности развиваются способности ученика, его дарования, формируется активная готовность к преобразовательской деятельности (49). Для решения аналогичных задач В. Б. Бондаревский разрабатывает методику воспитания у школьников потребности в самообразовании как способ оказания им помощи в развитии своих индивидуальных творческих потенций (39).

В работах А. А. Нейтштадт, Н. Г. Григорьевой, М. И. Ситниковой и др. убедительно доказывается, что формирование потребности в непрерывном самообразовании и подготовке к нему являются, по сути, педагогическим обеспечением процесса саморазвития личности; вскрывается взаимосвязь самообразования с процессами самореализации, самоактуализации личности (153).

Выявляется характер взаимодействия и взаимосвязи процессов формирования готовности личности к самообразованию и готовности личности к развитию своего творческого потенциала, а также сопряженность названных видов готовности (105).

В области теории воспитания на основе разработанной предшественниками гуманистической концепции творческого саморазвития личности формулируется цель современного воспитания — помощь детям в конструировании их автономного внутреннего мира (53).

Разработанные О. С. Газманом новые ценности образования обусловили необходимость обращения к пониманию воспитания как деятельности,

основанной на свободном саморазвитии личности и ее педагогической поддержке.

О. С. Газман обращается в этой связи к педагогическому потенциалу сознания. Он отмечает, что сознание — целостная категория образования личности, имеющая три взаимосвязанных компонента: «образ мира», «образ мыслей», «образ Я», в связи с чем эти категории «наиболее точно характеризуют личность как субъект сознания... сознание творит деятельность, а значит, и самого человека». При этом в качестве особого педагогического процесса, обеспечивающего саморазвитие человека, выделяется педагогическая поддержка. Суть педагогической поддержки автор данного термина О. С. Газман определяет как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с самоопределением» (53).

Солидарна в этом плане с названной выше позицией Г. А. Цукерман. Она квалифицирует идею саморазвития как признак новой, только зарождающейся в настоящее время педагогики, в основе которой лежит логика развития субъектности. Формулой новой педагогики она определяет «переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития ребенка» (245).

Разработку концептуальных основ педагогики творческого саморазвития личности в настоящее время активно осуществляет В. И. Андреев. Он определил данный процесс как особый вид творческой деятельности субъектно-субъектной ориентации, направленной на повышение и интенсификацию процессов «самости», выделил наиболее существенные его черты. По его мнению, суть саморазвития состоит в том, что изменения в личностной сфере обуславливаются не влиянием извне, а происходят при целенаправленном воздействии личности на самое себя (21). Кроме того, заметные изменения происходят не только в мотивационной, познавательной и интеллектуальной сферах личности, но и в активизации так называемых процессов «самости» (самопознания, самосовершенствования, самореализации, саморегуляции).

В. И. Андреев дифференцирует понятия «саморазвитие» и «самовоспитание». Основное различие этих двух процессов, по его мнению, состоит в том, что в процессе самовоспитания личность выступает по отношению к себе педагогом, а в процессе саморазвития — и педагогом, определяя методы самовоздействия, и философом, выбирая цели самосовершенствования, и психологом, рефлексирова по поводу происходящих в своем внутреннем мире изменений. На этом основании автор делает правомерный вывод о том, что второй подход является более широким, целостным по отношению к личности, он включает в себя самовоспитание как один из компонентов саморазвития.

Педагогика творческого саморазвития в настоящее время обосновывает не только необходимость субъектного подхода к личности в процессе ее обучения, постепенно усиливается акцент на перевод обучаемого в субъектную позицию по отношению к собственному развитию.

1.2. Взаимосвязь процессов развития и саморазвития личности

В параграфе анализируются зарубежные и отечественные концепции и теории развития личности, в их рамках рассматриваются источники и механизмы процессов развития и саморазвития личности.

В научной литературе выделяются четыре теоретические модели развития личности. При биогенетической ориентации исследования исходным основанием является филогенетическая программа; при социогенетической ориентации во главу угла ставятся процессы социализации, определяющие характер развития личности в зависимости от сдвигов в структуре социальной деятельности; при персонологической ориентации в основу развития внутреннего мира ставятся сознание и самосознание как фундаментальные условия творческой реализации личностью собственных целей и ценностей;

при деятельностном подходе развитие личности осуществляется в ходе деятельности, где личность творит самую себя.

Рассмотрим наиболее известные теории личности посредством анализа источников и механизмов развития личности, имеющих педагогические приложения.

Биогенетические концепции (теория психоанализа З. Фрейда) рассматривают источник развития личности в биологической сфере человека: З. Фрейд считал врожденные влечения или инстинкты движущей силой развития личности; А. Адлер к движущим силам относил чувство компенсации слабых сторон личности за счет сильных сторон и за счет социальных связей; К. Хорни рассматривал чувство беспокойства, стремление к безопасности, удовлетворение своих желаний в качестве движущих сил развития личности. У Э. Фромма — это отчуждение человека от природы и других людей, потеря своей «самости».

З. Фрейд ввел в анатомию личности три основные структуры: ид, эго и суперэго. Данное трехчастное деление личности известно как структурная модель психической жизни, хотя Фрейд полагал, что эти составляющие следует рассматривать скорее как некие процессы, чем как особые «структуры личности». Слово «ид» происходит от латинского «оно» и по Фрейду означает исключительно примитивные, инстинктивные и врожденные аспекты личности. «Ид» по З. Фрейду функционирует целиком в бессознательном и тесно связано с инстинктивными биологическими побуждениями (еда, сон и др.), которые наполняют наше поведение энергией. Согласно З. Фрейду, «ид» — нечто темное, биологическое, хаотичное, не знающее законов, не подчиняющееся правилам. «Ид» сохраняет свое центральное значение для индивидуума на протяжении всей его жизни. Эго (от лат. ego — «я») — это компонент психического аппарата, ответственный за принятие решений. «Эго» стремится выразить и удовлетворить желания «ид» в соответствии с ограничениями, налагаемыми внешним миром. «Эго» получает свою структуру и функцию от «ид», эволю-

ционирует из него и заимствует часть энергии для своих нужд, чтобы отвечать требованиям социальной реальности. Таким образом, «эго» помогает обеспечивать безопасность и самосохранение организма.

«Суперэго» — последний компонент развивающейся личности, представляющий интернализованную версию общественных норм и стандартов поведения. С точки зрения З. Фрейда, организм человека не рождается с суперэго. З. Фрейд разделил суперэго на две подсистемы: совесть и эго-идеал (223).

Психоанализ основывается на идее о том, что поведение человека определяется не столько его сознанием, сколько бессознательным, к которому относятся те желания, влечения, переживания, в которых человек не может себе признаться и которые поэтому либо не допускаются до сознания, либо вытесняются из него, исчезают, забываются, но в реальности остаются в душевной жизни и стремятся к реализации, побуждая его к тем или иным поступкам, проявляясь в искаженном виде (в сновидениях, творчестве, невротических нарушениях, фантазиях и т.д.)

Это происходит в силу того, что они не соответствуют тем правилам, запретам, идеалам, которые вырабатываются у человека под влиянием взаимодействия с окружением — в первую очередь взаимоотношений с родителями в детстве. Эти желания, переживания как бы аморальны, но, по З. Фрейду, они естественны для человека. Подавленные желания, конфликт влечения и запрета (внутренний конфликт) — причина тех сложностей, страданий, которые испытывает человек в психологическом плане, вплоть до невротических состояний.

Стремясь к реализации, бессознательное как бы находит способы обойти цензуру. Сновидения, фантазии, оговорки и пр. — все это своеобразный язык символов, который может быть прочитан и расшифрован.

Выявить скрытое, сделать бессознательное содержание осознаваемым, а значит, доступным осмыслению и отчасти контролю — задача психоанализа как терапевтического метода.

Педагогические приложения теории З. Фрейда заключаются в акцентировании психосексуального развития личности, роли семейного воспитания, идеи психологических защит.

Австрийский психиатр и психолог А. Адлер понимал человека не только как целостную систему взаимосвязей, взятую в отдельности, но также как интегральную составную часть больших систем — семьи, общества. Ведущим в теории Адлера является положение, согласно которому все поведение человека происходит в социальном контексте и суть человеческой природы можно постичь только через понимание социальных отношений. Более того, у каждого человека есть естественное чувство общности, или социальный интерес, — врожденное стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества. Акцент на социальных детерминантах поведения настолько важен в концепции Адлера, что он приобрел репутацию первого социального психолога в современной теории психологии.

А. Адлер сформулировал следующие педагогические выводы из своей концепции: «Главнейшим в воспитании личности... является воспитание в детях упорства и самостоятельности, терпения в трудных ситуациях, отсутствие любого бессмысленного принуждения, всякого унижения, насилия, наказаний. Самое главное — ни один ребенок не должен терять веру в свое будущее» (11).

К. Г. Юнг рассматривает развитие личности как динамический процесс, как эволюцию на протяжении всей жизни. С точки зрения Юнга, человек постоянно приобретает новые умения, достигает новых целей и реализует себя все более полно. Он придавал большое значение такой жизненной цели индивида, как «обретение самости», являющейся результатом стремления различных компонентов личности к единству. Он ввел понятие коллективного бессознательного как запечатленного опыта человечества в теорию развития личности, каждая личность — его носитель в силу принадлежности к человеческому роду и культуре, именно этот пласт бессознательного является тем

глубинным, сокровенным, что определяет особенности поведения, мышления, чувствования личности. Содержание коллективного бессознательного составляют архетипы — первообразы, своего рода образцы поведения, мышления, виденья мира. Проявляются они в феноменах культуры, мифах.

Центральное место в аналитической психологии К. Г. Юнга занимает индивидуация — процесс поиска человеком душевной гармонии, интеграции, целостности, осмысленности. Душевная жизнь выступает как бесконечное странствие внутри себя, открытие потаенных, бессознательных структур, требующих осознания и включения в душевную целостность. Душа наполнена противоположностями (сознательное и бессознательное, экстравертированное-интровертированное и т.д.), проблема заключается в том, что в силу ряда причин, прежде всего социокультурного плана, человек видит и развивает в себе только одну сторону единой противоречивой пары, тогда как другая остается скрытой, непринятой, в процессе индивидуации человек должен «открыть себя» и принять. Игнорировать — значит вести к дезинтеграции, невозможности саморазвития, кризисным переживаниям и заболеваниями. Конечная цель индивидуации заключается в достижении высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур.

Педагогический аспект теории К. Г. Юнга заключается в возможности использования психологических характеристик типов личности, в основе которых лежит преобладание одной направленности над другой: экстраверсия — интроверсия, мыслительный тип — эмоциональный, сенсорный — интуитивный и др. (266).

Интровертированный тип отличается тем, что главным образом ориентируется на свою оценку предмета или события, а не на объект как таковой. Поступки интроверта не зависят напрямую от внешних воздействий; они определяются в первую очередь его собственной внутренней установкой. Иногда это ошибочно расценивают как субъективизм. К. Г. Юнг отмечал, что нет даже критерия для суждения о мире, полностью независимого от субъек-

та и его взгляда на этот мир: наблюдатель не может совершенно отделить себя от наблюдаемого объекта. Познание обязательно подразумевает наличие познающего. Система внутренних установок, таким образом, может играть в жизни человека не менее важную роль, чем любые давления внешнего мира.

В своем поведении экстравертированный тип ориентируется на данные, полученные из внешнего мира. Деятельность экстраверта, как правило, полностью направлена на объект и определяется этим объектом. В объекте он видит преобладающую ценность. Его жизненная энергия почти вся направлена в сторону объекта: именно поэтому одно из самых ярких его свойств — «во всем себя растрчивать и распространяться».

Экстраверт живет так, что явления внешнего мира явным образом оказывают на его поступки большее воздействие, чем его собственное мнение о них. Интерес экстраверта следует за объективными событиями, и прежде всего за теми из них, которые тесно с ним связаны.

Люди мыслительного типа прекрасно разбираются в объективных закономерностях окружающего мира, легко выделяют в любом деле главное и второстепенное.

Для людей эмоционального типа любые эмоции, как положительные, так и отрицательные, представляют ценность: через эти эмоции они воспринимают мир, реагируют на все происходящее.

Люди ощущающего типа через ощущения полнокровно воспринимают окружающий мир.

Интуитивный тип прекрасно чувствует и предвидит будущее, новые перспективы и возможности как объектов, так и людей.

Данные характеристики позволяют дифференцировать природные возможности учителя, осознать индивидуальные черты.

Социогенетические концепции рассматривают источник развития в социальной сфере. Э. Эриксон видит источник развития личности в кризисе между физиологическим созреванием человека и требованиями общества к воз-

можностям человека. В. Штерн противоречия между внутренними собственными целями личности и целями внешними (общества, культуры) рассматривает в качестве движущих сил развития личности. В. А. Петровский считал, что источником развития личности является противоречие между потребностями индивида в персонализации и объективной заинтересованностью общности, референтной для индивида, принимать те проявления его индивидуальности, которые соответствуют нормам, условиям функционирования и развития этой общности. Ф. Ш. Терегулов утверждает, что неограниченное развитие человека становится возможным лишь при гармоничном сочетании биологического и социального. Благодаря образованию у каждого вновь родившегося представителя человеческого рода прижизненно вырабатывается «биосоциальный орган». Именно образование ознаменовало появление человека как по горизонтали, так и по вертикали человеческого измерения (225). В теории ролей (М. Мид, М. Кун, И. Блумер и др.) выбор и смена социальных ролей рассматриваются как движущая сила развития личности.

В противоположность тезису психоанализа об антагонизме личности и общества Э. Эриксон подчеркивал биосоциальную природу и адаптивный характер поведения личности, центральным, интегративным качеством которой выступает психосоциальная идентичность. Идентичность личности — это интегрированное начало, центральное качество, которое дает человеку ощущение неразрывной связи с окружающим социальным миром. В теории Э. Эриксона развитие личности рассматривается как прерывная последовательность качественно отличающихся друг от друга стадий. На каждой стадии человек должен сделать жизненно важный «выбор» между двумя полярными отношениями к миру и к себе (между доверием и недоверием к миру, между инициативой и пассивностью, компетентностью и чувством неполноценности и т.д.). Моменты перехода от одной стадии развития к другой являются критическими, т.е. становятся поворотными пунктами, решающими моментами выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой.

На каждой стадии происходит столкновение ребенка со средой, причем окружение передает ребенку свои специфические представления и понятия, направляет развитие его по пути, оптимальному для его психологического благополучия в условиях данной культуры. Определяя целостный жизненный путь личности, Э. Эриксон выделяет восемь стадий развития, охватывающего путь человека от рождения до смерти, каждая стадия представлена как кризис, ставящий человека перед условным выбором в сторону усиления «эго» или его ослабления. Педагогическое содержание данной теории проявляется в наиболее полной концепции личностного развития (265).

Противоречие между внутренними собственными целями личности и целями внешними (общества, культуры) лежит в основе социогенетической концепции В. Штерна. Весь мир, по В. Штерну, — это взаимосвязанная система персон, где верхнюю позицию занимает личность человека. Личность (персона) — это особая уникальная и неповторимая сущность, целостность и активность которой сама создает те или иные особенности внешнего мира во взаимодействии с ним.

Развитие личности, по мнению В. Штерна, не только последовательная цепь событий, но осмысленное саморазвертывание личности как целого. Такое развертывание идет не без взаимодействия с миром. Данный процесс В. Штерн называет конвергенцией. Личность всегда обладает своими собственными целями, которым противостоят внешние цели (общества, культуры, групповые цели).

Избегать конфликта помогает третья целевая установка — интроекция, т.е. превращение чужих целей в собственные цели личности. Внешняя цель может стать внутренней только в том случае, если на нее направлено какое-либо внутреннее стремление самой личности. И только те внутренние установки могут реализоваться и изменить жизнь личности, для которых имеются соответствующие внешние условия. Этот процесс внешнего и внутреннего согласия и есть конвергенция.

В. Штерн сформулировал наиболее общие координаты структурно-динамического подхода к личности:

- Целое означает, прежде всего, структуру... Но понятие «структура» не отражает всю меру этой взаимной связанности. Личность не столько расчленена снизу доверху, но ей по большей части присуще то качество, которое мы можем назвать неоформленностью, неопределенностью, диффузностью. Целостность личности никогда не представляет собой законченную конструкцию, но она всегда неоднозначна, она существует одновременно реально и потенциально.

- Это приводит к тому, что перед личностью открываются различные перспективы развития и поэтому она постоянно изменяется.

- Это осмысленное разворачивание личности как целого.

- Личность несет в себе внутренние потенции, энергии, не имеющие часто фиксированной направленности, так называемые диспозиции. Они особенно неопределенны в начале жизни, но в процессе конвергенции с миром они все больше развиваются в определенном направлении, т.е. становятся однозначными. Развившиеся предрасположения превращаются в свойства личности.

- Личность гибка лишь до определенных пределов: на предрасположения можно воздействовать, а со свойствами нужно считаться.

- Только включенность психики в личность придает ей смысл, чем больше организована личность, тем больше несет в себе содержаний, событий и ценностей.

Отсюда В. Штерн делает вывод, что педагогика не может претендовать на формирование личности по заданному образцу, но должна помочь личности выбрать свой путь в рамках своего предрасположения.

Продуктивная социогенетическая концепция развития личности была предложена отечественным психологом А. В. Петровским. В ней процесс развития личности рассматривается как подчиненный закономерности един-

ства непрерывности и прерывности. Непрерывность в развитии личности как системы выражает относительную устойчивость ее переходов от одной фазы к другой в данной для нее референтной общности. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия.

Единство непрерывности и прерывности обеспечивает целостность процесса развития личности. А. В. Петровский выделяет два типа закономерности развития личности.

Источником в первом типе психологических закономерностей развития личности выступает противоречие между потребностью индивида быть личностью и объективной заинтересованностью референтных для него общностей принимать лишь те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам, ценностям. Это обуславливает становление личности как в результате вхождения в новые для человека группы, выступающие в качестве институтов его социализации, так и вследствие изменения его социальной позиции внутри относительно стабильной группы. Во втором типе закономерностей развития личности развитие детерминировано извне включением индивида в тот или иной институт социализации или же обусловлено объективными изменениями внутри этого института. Так, колледжный возраст как стадия развития личности возникает в связи с тем, что общество констатирует соответствующую систему образования, где колледж является одной из «ступеней» образовательной лестницы.

Процесс развития личности, не может быть сведен к сумме развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, хотя и неотделим от них.

А. В. Петровский строит две модели развития личности.

Первая модель рассчитана на относительно стабильную социальную среду, развитие личности в ней подчинено внутренним психологическим закономерностям, воспроизводимым в связи со специфическими характери-

ками той общности, в которой оно совершается. Этапы развития личности в относительно стабильной общности показывают фазы развития личности. Если индивид входит в относительно стабильную социальную общность, он закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности.

Первая фаза становления личности предполагает усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности, т.е. фаза адаптации.

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и не удовлетворенной на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. Это характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности, т.е. фаза индивидуализации.

Третья фаза детерминируется противоречием между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и потребностью общности принять, одобрить, культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности. В результате эти выявившиеся отличия принимаются и поддерживаются группой — происходит интеграция личности в общности. Третья фаза — фаза интеграции. Каждая из фаз выступает как момент становления личности в ее важнейших проявлениях и качествах — здесь протекают микроциклы ее развития.

Вторая модель предполагает становление личности в изменяющейся среде. Три фазы развития личности внутри этой модели предполагают:

- адаптацию — усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения в условиях взаимодействия с другими людьми;
- индивидуализацию — стремление личности найти в себе нечто, выделяющее ее среди других;

- интеграцию — гармонизацию неосознаваемого стремления личности обозначить своими действиями собственную неповторимость и готовность принять только то, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для нее задаче.

Педагогическая значимость данной концепции заключается в том, что открывает пути осмысления и соотношения детерминант развития личности, складывающихся в общностях, в которые субъект оказывается не только последовательно, но и параллельно включен.

Персонологические теории (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) рассматривают источником развития мотивационную сферу личности.

Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер исходят из понимания развития личности как необходимости максимальной творческой самореализации, что означает истинное психическое здоровье. Эти теории объединяют следующие положения:

- личность представляет собой уникальную и неповторимую целостность, изучать которую необходимо во всей ее конкретной данности;

- в природе человека заложены потенции к непрерывному саморазвитию. Главное в личности — ее устремленность в будущее, поэтому познание человека должно быть сосредоточено не столько на изучении ее прошлого, сколько на анализе того, к чему она устремлена, как она представляет себе свое будущее;

- гуманистическая психология противостоит теориям, опирающимся на принцип противоположностей в источнике развития личности. Представители этого направления считают, что сам способ существования личности есть процесс постановки и достижения все новых и более сложных целей. Ведущими движущими силами развития личности выступают присущие человеку мотивы развития, побуждающие его к постоянному поиску творческого напряжения;

- любое воздействие на личность должно быть не прямым, а косвенным, исключая прямое внушение (в том числе и воспитательное). Учитель

должен с глубоким уважением относиться к индивидуальным особенностям ребенка, сопереживать ему и выступать в качестве его второго «Я».

Американский психолог А. Маслоу выдвинул в центр своей концепции саморазвития личности понятие самоактуализации как потребность личности в совершенствовании, в реализации своих потенциальных особенностей.

В понятие «самоактуализация» А. Маслоу вкладывал множество смыслов, но наиболее значимым для гуманистической педагогики является следующее: «Самоактуализация — это стремление к самоосуществлению, к актуализации того, что содержится в качестве потенций. Поясняя свою мысль, А. Маслоу уточнял: «Самоактуализация — это желание человека самоосуществиться, а именно — его стремление стать тем, чем он может быть». Это полное использование самим человеком талантов, способностей, возможностей и т.п. А. Маслоу в своей концепции самоактуализации предлагает такую трактовку природы личности: человек от природы хорош и способен к самосовершенствованию, люди — сознательные и разумные создания, сама сущность человека постоянно движет его в направлении личностного роста, творчества, самодостаточности. А. Маслоу рассматривал человека как уникальную, целостную, открытую и саморазвивающуюся систему. Развитие человека в этой теории представляется как восхождение по лестнице потребностей, имеющей уровни, в которых «высвечивается», с одной стороны, социальная зависимость человека, а с другой — его познавательная природа, связанная с самоактуализацией. Автор полагал, что «люди мотивированы для поиска личных целей и это делает их жизнь значительной и осмысленной». Вопросы мотивации являются центральными в гуманистической теории личности и описывают человека как «желающее существо», редко достигающее удовлетворения.

А. Маслоу рассматривает все потребности человека как врожденные. Иерархия потребностей, по А. Маслоу, прослеживается с первого уровня, который составляют физиологические потребности, связанные с поддержанием

внутренней среды организма. По мере насыщения этих потребностей возникают потребности следующего уровня. Второй уровень составляют потребности в безопасности, стабильности, уверенности, свободе от страха, защищенности. Третий уровень включает потребность в любви и привязанности, общении, общественной активности, в желании иметь свое место в группе, семье. Четвертый уровень составляют потребности в уважении, самоуважении, независимости, самостоятельности, мастерстве, компетентности, уверенности перед миром, в желании иметь определенную репутацию, престиж, известность, признание, достоинство. Неудовлетворенность потребностей этого уровня приводит человека к чувству неполноценности, бесполезности, ведет к различным конфликтам, комплексам и неврозам. Последний, пятый уровень потребностей — потребность в самоактуализации, самореализации и творчестве. Иерархия потребностей, по А. Маслоу, представляет собой пирамиду от низших потребностей (нужды) до высших потребностей (потребности роста). Потребность в самоактуализации — это особый вид потребности — это «потребность «роста» в отличие от потребностей «дефицита», к которой относятся потребности четырех нижележащих уровней». А. Маслоу писал, что самоактуализация означает «желание человека самоосуществиться, а именно его стремление стать тем, чем он может быть» (132).

А. Маслоу дает феноменологическое описание самоактуализирующейся личности: такой человек отличается адекватной самооценкой, принимает других, независимо от условностей, прост и демократичен, обладает чувством юмора и др.

А. Маслоу описывает способы поведения, ведущие к самоактуализации:

- самоактуализация означает полное, живое, бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью. Тем самым личности дается возможность прочувствовать истинное внутреннее состояние;

- необходимо представить себе жизнь как процесс постоянного выбора. В каждый момент имеется выбор: продвижение или отступление. Либо дви-

жение к еще большей защите, боязни, либо выбор продвижения и роста. Выбрать развитие вместо страха — значит продвинуться к самоактуализации;

- постоянно прислушиваться к самому себе: своим потребностям, мотивам, желаниям и т.д.;

- брать на себя ответственность, а это значит — обращаться к самому себе в ситуации сомнения, пытаться быть правдивым;

- человек, который совершает перечисленные выше поступки в ситуации выбора может осознать то, что конституционно ему подходит. Он начинает понимать, что является его предназначением, в чем смысл его жизни. Человек не сможет сделать правильный жизненный выбор, пока он не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному «Я» в каждый момент своей жизни, а это значит, что человек должен быть отличным, не зависимым от других;

- самоактуализация — это процесс актуализации личностью своих возможностей, личность должна стремиться в любой деятельности добиваться лучших результатов;

- отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе, понимание того, для чего ты непригоден, что не является твоим потенциалом;

- найти самого себя, раскрыть, что ты собой представляешь, что для тебя хорошо, что плохо, какова цель твоей жизни — все это требует разоблачения собственной психопатологии. Для этого нужно выявить свои защиты и после этого найти в себе смелость преодолеть их (112, с. 109—110).

Согласно А. Маслоу, тенденция к самоактуализации составляет сущность, ядро личности, это есть стремление человека постоянно воплощать, реализовывать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность, но реализовывать, воплотить себя человек может только в деятельности. Потребность в деятельности и потребность в самореализации являются едиными для личности.

С позиций саморазвития главной движущей силой развития личности, по мнению Ш. Бюлер, является потребность личности в самоосуществлении.

Человеческая жизнь, по Ш. Бюлер, характеризуется четырьмя сосуществующими базисными тенденциями: удовлетворением потребностей, адаптивным самоограничением, творческой экспансией и установлением внутренней гармонии. Каждая из них может преобладать в различные периоды жизни личности, самоосуществление которой возможно в рамках любой из этих тенденций.

Ценностные ориентации концепции самоосуществления личности Ш. Бюлер сконцентрированы вокруг идеи уникальности жизненного пути, активности и самообусловленности субъекта, направленности на реализацию цели, смыслов и ценностей. Вместе с тем интеграция этой активности осуществляется личностью, по мнению Ш. Бюлер, без участия сознания. Личность рассматривается как изначально данное духовное образование, не изменяющееся по своей сути на протяжении всей жизни (104).

Феноменологический подход к личности наиболее выражен в работах К. Роджерса, который оказал огромное влияние на формирование педагогически-образовательных современных стратегий. К. Роджерс утверждал, что все человечество обладает естественной тенденцией двигаться в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости, т.е. все люди имеют фактически неограниченный потенциал для самосовершенствования.

Все поведение регулируется объединяющим мотивом — тенденцией к актуализации, тенденцией развивать свои способности, чтобы сохранять и развивать личность. Важнейший мотив жизни человека — это актуализировать, то есть сохранять и развивать себя, максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы.

Человек, как и другие живые организмы, полагает К. Роджерс, имеет врожденную тенденцию жить, расти, развиваться. Все биологические потребности подчинены этой тенденции — они должны быть удовлетворены в целях позитивного развития, и процесс развития протекает, несмотря на то, что на его пути встают многие препятствия.

По мнению К. Роджерса, человек изначально добр и не нуждается в контроле со стороны общества: именно контроль заставляет человека поступать плохо. Поведение, ведущее человека по пути к несчастью, не соответствует человеческой природе. Жестокость, незрелость и т.д. — результат страха и психологической защиты, человек должен открыть свои позитивные тенденции, которые на глубоких уровнях присутствуют у всех.

Первоначально все переживания, весь опыт оцениваются личностью через тенденцию к самоактуализации. Удовлетворение приносят те переживания, которые соответствуют этой тенденции. Такая ориентация характерна для человека как ведущая до тех пор, пока формируется структура «Я», т.е. и у личности возникает потребность в положительном самоотношении. При такой ситуации возникает опасность, что личность в своих действиях будет руководствоваться теперь не тем, что соответствует актуализирующей тенденции, а тем, насколько вероятно получение одобрения. Возникает ситуация отказа от собственных оценок, что приводит к отчуждению между опытом человека и его представлением о себе, их несоответствию друг другу. Данную ситуацию К. Роджерс обозначил термином «неконгруэнтность», что означает нецельность личности.

Выделим личностные характеристики, общие для полноценно функционирующих людей:

- открытость к переживанию, способность тонко осознавать свои самые глубокие мысли и чувства, а не подавлять их и не искажать. Полноценно функционирующий человек достаточно благоразумен, чтобы осознавать свои чувства и действовать рассудительно в любой момент времени;

- экзистенциальный образ жизни, тенденция жить полно и насыщенно в каждый момент существования, так, чтобы каждое ощущение воспринималось как свежее и уникальное, отличное от того, что было ранее. Такие люди гибки, адаптивны, терпимы и непосредственны;

- в выборе действий в любой ситуации они опираются не только на социальные нормы, суждения других или свой прежний опыт, а способны при-

нимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора поведения: внутреннее ощущение типа «я поступаю правильно» является значимым и заслуживающим доверия руководством для истинно хорошего поведения;

- человек способен жить свободно, так, как он хочет, без внешних ограничений и запретов, способен делать выбор и руководить собой, осознавая свою эмпирическую свободу по принципу «единственный, кто отвечает за мои собственные действия и их последствия, — это я сам», не перекладывая ответственность на других;

- для оптимальной психологической зрелости присущи креативность, творческий образ жизни, способность жить конструктивно и адаптивно, создавая продукты творчества (идеи, проекты, действия), гибко, творчески приспособляясь к изменяющимся условиям (К. Роджерс).

Конечной целью развития, считает психолог, является верность собственным чувствам, самостоятельная оценка мира.

Основываясь на теоретических посылах К. Роджерса, можно определить одну из главных задач педагога — формирование адекватной самооценки личности, позволяющей ей гибко реагировать на постоянно меняющиеся условия, сохраняя при этом свою целостность. Помочь личности сделать свою самооценку более гибкой педагог может, только демонстрируя свою доброжелательность, заинтересованность, создавая атмосферу «принятия личности». Теоретические взгляды К. Роджерса были развиты в отечественных психолого-педагогических исследованиях, в которых показано влияние самооценки на познавательную деятельность человека, место самооценки в системе межличностных отношений, определены приемы формирования адекватной самооценки, а в случае ее деформации — преобразований путем воспитательных воздействий на личность.

Деятельностный подход, где источником развития выступает деятельность личности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), а движущей силой —

противоречие в системе предметной деятельности (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец); развитие познавательной сферы ребенка, смена ведущих деятельностей (Д. Б. Эльконин); осознание противоречия, что объективно доступно объекту в деятельности, и тем, что в данный момент ему недоступно в рамках потенциальных возможностей (Т. И. Артемьева); базовые, интегральные свойства личности (активность личности в теории К. А. Абульхановой-Славской); сознание и самосознание (В. В. Столин), детально разрабатывался в отечественной психологии и педагогике.

Проблема жизненного пути личности поднята в трудах С. Л. Рубинштейна. Им выдвинут и обоснован принцип развития личности в деятельности, которая раскрывается через диалектику субъекта и объекта, в результате чего изменяется не только объект, но и сам субъект. С. Л. Рубинштейн впервые включает человека в структуру его бытия не как рядоположный с другими уровнями бытия элемент, а как активный, преобразующий бытие субъект. При этом определяющим фактором выступает сознание субъекта.

В отличие от большинства гносеологически ориентированных концепций сознания, сводящих его к отражению, Рубинштейн рассматривает сознание как выражение отношения субъекта к миру, как возможность его самоопределения. Психика, сознание не самодостаточны, не существуют в себе, принадлежат личности. Связь сознания и деятельности становится личностно опосредованной. В мире сознания как в совершенно особом измерении личность способна выходить за свои пределы. Обладающая сознанием личность особым образом строит свои отношения с миром.

Прослеживая единство сознания и деятельности, С. Л. Рубинштейн показал, что сознание как высший психический процесс является способом личностной регуляции складывающихся в деятельности отношений. Сознание осуществляет по меньшей мере три взаимообусловленных функции: регуляцию психических процессов, регуляцию отношений, регуляцию деятельности и всей жизни субъекта.

В разработанной С. Л. Рубинштейном структуре личности представлены психологические модальности деятельности — потребности, способности, направленность.

В «Основах общей психологии» личность определяется через триединство — что человек хочет (направленность как мотивационно-потребностная сфера), что он может (способности, дарования) и что он есть (характер). Эти модальности образуют целое, не заданное изначально, не зафиксированное, не статичное: в жизнедеятельности человек проявляет свою направленность, реализует дарования, формирует характер.

Деятельность придает единство не только внутренней структуре личности, но и целостность, системность связям личности с миром. Личность не растворяется в деятельности, через нее она изменяет мир, выстраивая свои отношения с ним, другими людьми, жизнью как таковой. Самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того как она реально становится самостоятельным субъектом. Этапы развития самосознания являются этапами вычленения личности из непосредственных связей с окружающим миром, овладения этими связями и отношениями посредством действий. Человек осознает свою самостоятельность лишь через отношения с окружающими людьми, приходя к самосознанию через познание других людей. Самосознание — не только рефлексия но и переосмысление своей жизни.

Самосознание не является прямым самоотношением, не опосредованным всеми жизненными проявлениями субъекта. Понимание его как основания идентичности, тождества многообразно проявляющегося субъекта — это понимание самосознания как рефлексии активности субъекта, рефлексии его деятельностных возможностей, практических достижений.

Личность целесообразно рассматривать не только как субъект деятельности, но и как субъект жизненного пути и как устойчивый психический склад человека. Она самостоятельно организует свою жизнь, несет за нее ответственность, становясь все более избирательной и уникальной.

А. Н. Леонтьев представил свою концепцию структуры и развития личности, в которой центральное место отводил понятию деятельности. Личность в теории деятельности А. Н. Леонтьева — это внутренний момент деятельности, некоторое неповторимое единство, выполняющее роль высшей интегрирующей инстанции, управляющей психическими процессами, целостное психологическое новообразование, которое формируется в жизненных отношениях индивида в результате преобразования его деятельности.

Исторически и социально обусловленная деятельность человека находится в постоянном движении, изменении, развитии. В ходе этого развития появляются различные виды и формы деятельности, которые объединяются в сложную систему иерархических связей.

Процесс развития деятельности, ее расширения и усложнения наиболее интенсивно протекает у растущего человека, определяя становление его как личности. Причем это не простое движение, осуществляемое в виде перехода от одной суммы частных видов деятельности к другой при их накоплении и взаимопроникновении, а закономерное развитие, процесс которого обеспечивает освоение человеком как действий, операций, так и мотивов, целей, социальных норм, приводя к овладению миром вещей и одновременно вырабатывая соответствующую позицию в мире людей, представляя условие развития личности, способ реализации социальной формы движения.

А. Н. Леонтьев отмечал, что реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей (112, с. 183). Действительную основу личности, по А. Н. Леонтьеву, составляет особое строение деятельностей субъекта, которое возникает на определенном этапе развития его человеческих связей с миром.

А. Н. Леонтьев под деятельностью понимает «процесс, побуждаемый и направляемый мотивом — тем, в чем опредмечена та или иная потребность»

(112, с. 188—189). Ученый подчеркивал, что за соотношением деятельностей открывается соотношение мотивов.

Деятельность, в понимании А. Н. Леонтьева, не есть отправление какого-то сугубо внутреннего — психологического или физиологического — механизма, а процесс, организуемый предметами внешней среды. Предмет — это «...то, на что направлен акт... то есть как нечто, к чему относится именно живое существо, как предмет его деятельности — безразлично деятельности внешней или внутренней» (113, с. 169). Это тот вещественный или идеальный продукт, ради которого осуществляется деятельность, побуждающий субъекта к деятельности. Таким образом, конституирующей характеристикой деятельности является предметность. Первоначально деятельность детерминруется предметом, а затем она опосредуется и регулируется его образом как своим субъективным продуктом. Взаимно превращающимися единицами деятельности считается потребность \Leftrightarrow мотив \Leftrightarrow цель \Leftrightarrow условия и соотносимые с ними деятельность \Leftrightarrow действия \Leftrightarrow операции.

В ходе деятельности, включающей в себя полюс субъекта и полюс объекта, происходят процессы «опредмечивания» (субъект воплощает свои замыслы, т.е. в конечном счете свои психологические качества, в предмете) и «распредмечивания» (субъект «присваивает» качества объекта деятельности).

Будучи всегда сопряжена с определенной потребностью субъекта, деятельность отличается пластичностью и уподобляемостью, тесно связываясь с «нащупыванием» потребности своего предмета, что ведет к ее опредмечиванию, формированию мотива деятельности.

Генетически исходной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от которой производны все виды внутренней психической деятельности индивида, сознания. Обе эти формы имеют общественно-историческое происхождение и принципиально общее строение. И внешнюю предметную, и внутреннюю деятельность отличает общность строения и функциональная связь, выражающаяся во взаимопереходах и

взаимопревращениях. Следовательно, изучая внешнюю деятельность, можно проникнуть во внутреннюю деятельность человека, формирующуюся в процессе интериоризации внешней деятельности. Интериоризация происходит путем «присвоения» психикой структур внешней деятельности при развивающейся активности личности, ее самодвижении, саморазвитии. Именно это саморазвитие внутренних структур деятельности образует тот реальный психологический фон, на котором строится воспитание как формирование личности.

Таким образом, главными процессами деятельности выступают интериоризация ее формы, приводящая к субъективному образу действительности, и экстериоризация ее внутренней формы как опредмечивание образа, как его переход в объективно идеальное свойство предмета.

В концепции развития личности А. Н. Леонтьева основной внутренней характеристикой личности является ее мотивационная сфера.

А. Н. Леонтьев высказывал точку зрения, что «мотив — не только внутренний процесс и отнюдь не любой импульс, возникающий у личности, а явление, объективная основа которого лежит во внешнем мире, в его вещественных и идеальных объектах. Эти объекты, приобретая для человека особую значимость, личностный смысл, побуждают его к действию» (115).

Действие внутренне связано с личностным смыслом. Под действием подразумевается процесс, предмет и мотив которого не совпадают между собой. Мотив и предмет должны быть отображены в психике субъекта: иначе действие лишается для него смысла. Вместе с рождением действий — этой главной «единицы» деятельности человека — возникает и основная, общественная по своей природе, «единица» человеческой психики.

«Личностный смысл» является еще одним важным понятием в концепции развития личности А. Н. Леонтьева. «Личностный смысл» выражает отношение целей деятельности человека, т.е. того, на что она в данный момент непосредственно направлена, к ее мотивам, к тому, что ее побуждает.

«Личностный смысл» — индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение — для меня», усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы (179, с. 192).

Одной из составляющей смысловых систем являются смыслообразующие мотивы. А. Н. Леонтьев считал, что мотивы, побуждающие деятельность, вместе с тем придающие ей личностный смысл, являются смыслообразующими мотивами. Другие, сосуществующие с ними, выполняя роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) — порой остро эмоциональных, аффективных, — лишены смыслообразующей функции — это мотивы-стимулы (112, с. 202).

Итак, от мотивов деятельности зависит ее личностный смысл, готовность к реализации цели. Мотив деятельности может переходить на цель действия (на то, куда оно направлено), превращая действие в деятельность. Переход мотива (сдвиг мотива на цель действия), по А. Н. Леонтьеву, — исключительно важный момент, на основе которого возникают качественно новые отношения людей к действительности. Изменения в иерархии мотивов приводят к тому, что одни мотивы приобретают основную смыслообразующую функцию, а другие становятся подчиненными, играя роль стимулов.

Развитие личности предполагает формирование иерархической мотивационно-потребностной структуры, где доминируют высшие духовные потребности (234, с. 74).

Своеобразие деятельности состоит в том, что результаты составляющих ее действий при некоторых условиях оказываются более значительными, чем их мотивы. Например, для проведения некоторых игр детям нужно специально знакомиться со свойствами и особенностями отношений людей, явлений природы и т.д. Первоначально такое знакомство выступает лишь как

конкретная цель действия, мотивированного игровой ситуацией. Но постепенно у старших дошкольников значение результатов такой познавательной активности перерастает обуславливающие это действие игровые мотивы, и ребенок начинает интересоваться сведениями об окружающем самими по себе, вне ситуации игры. Происходит сдвиг мотива на цель, а тем самым действие «ознакомление» приобретает иной характер.

Формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и, соответственно, развития действий субъекта. Действия, все более обогащаясь, перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов — новых видов деятельности; прежние цели психологически дискредитируются, а отвечающие им действия или вовсе перестают существовать, или превращаются в безличные операции.

Таким образом, активная позиция деятельности заключается в формировании новых мотивов, их целенаправленной перестройке.

Развитие личности А. Н. Леонтьев связывал с перестройкой ее сознания. В связи с этим он выделяет развитие личности «по вертикали» и «по горизонтали». Перестройка сознания обусловлена тем, что реальная психологическая ситуация, порождаемая перекрещивающимися связями субъекта с миром, в которые независимо от него вовлекаются каждое его действие и каждый акт его общения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей. Иными словами, психическое отражение, сознание уже не может оставаться ориентирующим лишь те или иные действия субъекта, оно должно также активно отражать иерархию их связей, процесс происходящего подчинения и переподчинения их мотивов, а это требует особого внутреннего движения сознания.

В движении индивидуального сознания, описанном раньше как процесс взаимопереходов непосредственно чувственных содержаний и значений,

приобретающих в зависимости от мотивов деятельности тот или иной смысл, теперь открывается движение еще в одном измерении. Если описанное раньше движение образно представить себе как движение в горизонтальной плоскости, то это новое движение происходит как бы по вертикали. Оно заключается в соотнесении мотивов друг с другом: некоторые занимают место подчиняющих себе другие и возвышаются над ними, некоторые, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию. Становление этого движения и выражает собой становление связной системы личностных смыслов — становление личности.

Таким образом, личность создается объективными обстоятельствами через деятельность, осуществляющую ее отношения к миру. Ее особенности и образуют то, что определяет тип личности.

Первое основание личности есть богатство связей индивида с миром. Второе — степень иерархизированности деятельности, ее мотивов, когда ведущий мотив-цель возвышается до истинно человеческого и не обособливается, а связывает жизнь личности с жизнью людей. В зависимости от обстоятельств, выпадающих на долю человека, такие жизненные мотивы могут приобретать различное содержание и разную объективную значимость, но только они способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл жизни.

Концепцию саморазвития личности в деятельности представила К. А. Абульханова-Славская.

Центральная проблема концепции К. А. Абульхановой-Славской состоит в определении способности личности становиться субъектом собственной жизни, достигая при этом личностного совершенства.

В концепции К. А. Абульхановой-Славской субъект жизни определяется как способность личности строить свою жизнь по своему замыслу. Личность как субъект жизни способна:

- выбрать основное направление своего способа жизни (цели, этапы достижения цели);
- определить пути самореализации, решить противоречие жизни (достижение или уход от цели);
- созидать ценности жизни, соединить свои потребности со своей жизнью в виде ее особых ценностей (интересы, увлечения, удовлетворенность жизнью, новый поиск).

В той мере, в какой человек сам организует и направляет события жизненного пути, строит собственную среду развития, избирательно относится к тем событиям, которые не зависят от его воли (например, общественно-исторические макрособытия современности), он является субъектом жизнедеятельности. Принцип жизнедеятельности, разрабатываемый К. А. Абульхановой-Славской, конкретизирует применительно к личности более общий принцип единства сознания и деятельности. Соответственно тому, как сознание формируется и проявляется в деятельности, в жизнедеятельности формируются и проявляются в качестве ее субъективных регуляторов интегральные, «вершинные» структуры личности — характер и талант, жизненная направленность и жизненный опыт.

Структура жизненного пути субъекта складывается из трех составляющих: развитие личности, во-первых, ее способность к организации времени, во-вторых, ее активность, в-третьих (8, с. 72).

Вслед за С. Л. Рубинштейном К. А. Абульханова-Славская рассматривает личностное развитие как реализацию потребностей в объективации, в самовыражении в формах жизни и в процессе жизни. И в этом смысле для каждой личности существует типичный именно для нее, целостный, пронизывающий все возрасты, единый на протяжении всего времени жизни способ развития. Он может иметь прогрессивный или регрессивный характер, может осуществляться гармонично или противоречиво, может быть интенсивным и экстенсивным, более индивидуализированным или типичным.

Понятие личностного развития многоуровнево и сложно, поскольку включает и природно-психическое, и социокультурное развитие индивида. Однако при всей разноплановости разных уровней развития, при их гетерохронности его ведущее противоречие заключается, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, в несовпадении между возрастающими возможностями личности к объективации и социально-заданными условиями объективации (труд, общение и т.д.), а также в несовпадении социальных возможностей и способности-неспособности личности к их реализации.

Развитие — это, прежде всего, потенцирование времени, наращивание возможностей личности, а потому возрастание значимости этих возможностей и их реализации для нее самой.

Субъектом жизненного пути личность начинает становиться по мере развития ее способности к регуляции времени жизни. В основе последней лежит ряд составляющих. Как известно, психологические способности — это образования, представляющие в первую очередь природно-личностный, а затем — личностно-социальный потенциал, который дает ускорение интеллектуальному, деятельному, жизненному продвижению личности. Способный человек в отличие от неспособного задает определенный темп деятельности, открывает для себя возможности действовать с большей скоростью, в иных временных масштабах. Управление своими способностями, использование их личностью для овладения новыми темпами, новыми временными возможностями уже есть особая способность личности к организации времени жизни. Личность развивает в себе способность соответствовать, быть адекватной объективному времени, потребность успевать, действовать своевременно ходу общественных и природных процессов.

Своевременность — таково важнейшее из качеств личности как субъекта жизни, осознаваемое или переживаемое основание регуляции времени жизни.

Организация времени, отмечает К. А. Абульханова-Славская, проявляется и в способности личности включаться в события и структуры социаль-

ной жизни, придающие ее жизни большее ускорение, более продуктивный темп, в сферы, развивающие ее.

Подлинным субъектом жизни становится та личность, которая способна, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, организовать свой жизненный путь как целое, сохранить на протяжении времени и обстоятельств свои важнейшие потребности, которые не удалось реализовать в настоящем, направляя всю свою жизнь на достижение главных ценностей, на решение задач самовыражения.

Личность как субъект жизненного пути характеризует, кроме уровня развития и временных особенностей, активность.

К. А. Абульханова-Славская определяет активность как особое высшее личностное образование, связанное с ее жизненным путем, ее целостной и ценностной временной организацией. Это понятие активности выражает качество личности как субъекта жизненного пути, по С. Л. Рубинштейну, проявляется в формировании жизненной позиции, жизненной линии, смысла и концепции жизни. Активность — типичный для данной личности, обобщенный, ценностный способ отражения, выражения и осуществления жизненных потребностей. К числу последних относятся: потребность в объективации (С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе) как потребность в деятельном, жизненном самовыражении; потребность в признании и пр. (8, с. 13—14).

Для нашего исследования важным является уточнение некоторых понятий. Активность — это такой способ самовыражения личности в жизни, при котором в большей или меньшей мере сохраняется целостность, автономность, индивидуальность личности и тем самым одновременно обеспечивается возможность ее развития.

Активность — способ самовыражения и самоосуществления личности, при котором обеспечивается или сохраняется ее субъективность. Присущий личности способ организации и регуляции жизни на основе интеграции ее потребностей, способностей, отношений к жизни так или иначе учитывает

требования, обращенные к личности со стороны общества и обстоятельств. Поэтому активность включает и инициативу, исходящую из потребностей, притязаний, отношений личности, и ответственность, в форме которой личность учитывает объективную жизненную необходимость. Активность структурирует по ценностным и временным параметрам жизненное, межличностное, социально-психологическое пространство, проектирует деятельность, поведение, общение (8, с. 14—15).

Личность как субъект жизненного пути способна вырабатывать жизненную позицию, жизненную линию, смысл или концепцию жизни.

Жизненная позиция — это обобщенный, установленный на основе самоопределения по отношению к объективным условиям, обстоятельствам ценностный способ жизни личности. Это и достижения жизни личности, и одновременно потенциал развития, и совокупность ее возможностей.

Жизненная линия — это удержание, развитие, изменение позиции во времени жизни. В самом широком смысле слова «жизненная линия» — способ жизненного движения, изменения и развития. Жизненной линии присуща пролонгированность и ценностность. Она может иметь прогрессивно-поступательный или возвратно-застойный характер. Подъем личности и ее позиции на более высокий уровень усиливает ценностную характеристику жизни, определяет дальность перспектив личности, широту возможностей. Основной характеристикой прогрессивной жизненной линии является непрерывная обратная связь результатов предшествующего этапа (решения, поступка, поворотного момента) с последующим. Эту обратную связь К. А. Абульханова-Славская называет вторичными условиями развития личности (8, с. 16).

Смысл жизни — это лежащий в основе жизненной позиции и линии ценностный способ обобщения, целеполагания в жизни. Одним из важнейших психологических аспектов смысла жизни является способность субъекта переживать ценность жизни. Смысл жизни — это своеобразное чувство субъ-

ектности, возможности творчества жизни, это не только когнитивное образование, а переживание личностью своей включенности в жизненные структуры, причастности к общественным ценностям, полноты своего самовыражения, интенсивность взаимодействия с жизнью (8, с. 16).

К. А. Абульханова-Славская связывает активность личности с особенностями профессиональной деятельности. Исследователь выделяет объективные факторы деятельности (условия) и субъективные (качества личности, необходимые для успешной профессиональной деятельности). Личность как субъект деятельности способна выработать комплекс психологических режимов деятельности, определить стратегию и тактику своего поведения, выявить динамику требований деятельности и соотнести свои индивидуальные возможности с данными требованиями, выработать свой индивидуальный стиль деятельности.

Отечественные концепции развития личности представлены в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова и др. идеей об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности, становления его субъектности.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме развития и саморазвития личности позволяет утверждать, что этот процесс взаимосвязан со становлением субъектности личности как интегративного качества, в котором выделяют мотивационный (А. Маслоу, К. Роджерс, А. В. Петровский, А. К. Маркова и др.), деятельностный (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, Г. И. Щукина, А. Н. Ксенофонтова и др.) и рефлексивно-регулирующий (В. В. Столин, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Митина, А. А. Бизяева, Г. Г. Ермакова и др.) компоненты.

1.3. Педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа

В параграфе на основе анализа научной литературы определяются и характеризуются педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. На основе теоретического анализа и собственного опыта были выделены компоненты интегративного качества личности — субъектности: мотивационный, деятельностный, рефлексивно-регулирующий, обусловившие выбор педагогических условий в нашем исследовании. В качестве педагогических условий саморазвития личности студента педагогического колледжа мы рассматриваем:

- организацию образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя;
- интеграцию образовательных технологий саморазвития личности студента;
- актуализацию рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

В связи с этим цель данной части исследования — выделение и теоретическое обоснование педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Само понятие «условие» трактуется в науке различным образом. С точки зрения философии, «условие» есть то, «от чего зависит нечто другое... существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» (237, с. 707). В толковом словаре русского языка категория «условие» характеризуется в аспекте: 1) обстоятельств, от которых что-нибудь зависит; 2) требований, предъявляемых одной из договорившихся сторон; 3) соглашений о чем-нибудь, договоренности; 4) правил, установленных в какой-либо области деятельности, жизни; 5) обстановки, в которой

происходит, осуществляется что-нибудь; б) данных требований, из которых следует исходить (228, с. 869).

В педагогической литературе «условие» часто рассматривается как существенный компонент педагогического комплекса, включающего в себя содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания, а следовательно, ориентированного на взаимоотношения с внутренним миром обучаемого (18, с. 66). Подобный подход позволяет не входить в противоречия с другими интерпретациями понятия «условие» в педагогике.

Так, М. В. Зверева видит в условиях содержательную характеристику компонентов, конструирующих педагогическую систему. В качестве компонентов выделены содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками. А. Я. Найн определяет педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (75, с. 29—32).

В работах З. С. Левчук, Н. Ю. Посталюк, Н. М. Яковлевой условия составляют часть комплекса, включающего в себя и внутренние характеристики, отражающие познавательную деятельность обучающегося: мотивы, интересы, установки, потребности, рефлексивную позицию, педагогическую эмпатию.

Мы рассматриваем «условие» с точки зрения отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых оно существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие — «как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. Условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Влияя на явления и процессы, условия сами подвергаются их воздействию» (235, с. 157).

Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя доба-

вить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления, называют «необходимым и достаточным» (236).

Соответственно, ведя речь о педагогических условиях, мы будем понимать под необходимыми те, которые обуславливают педагогическое явление, под необходимыми и достаточными те, без которых педагогическая цель не может быть достигнута (М. Е. Дуранов, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева).

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что, с учетом темы нашего исследования, педагогические условия выступают в качестве действующих элементов системы, лежащих в основе педагогического процесса; элементов, обеспечивающих достижение конкретной цели.

В рамках нашего исследования под педагогическими условиями мы понимаем организацию учебно-познавательной деятельности, направленную на саморазвитие личности студента.

Анализ саморазвития личности студента как становления его субъектности позволил определить педагогические условия данного процесса. Исходя из структурных компонентов процесса саморазвития (мотивационный, деятельностный, рефлексивно-регулирующий), мы выделяем следующие педагогические условия саморазвития студента в образовательном пространстве педагогического колледжа:

- организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя;
- интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента;
- актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

В качестве первого педагогического условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа мы рассматриваем организацию образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя как ценность.

Ориентация в прямом смысле — это умение разобраться в окружающей обстановке; в переносном — направление научной, общественной и другой деятельности в определенную сторону.

Педагогический смысл термина «ориентация» происходит от многозначного его содержания в языке и имеет по крайней мере два аспекта, обозначающих процесс и результат.

Ориентация как результат определяется свободным владением широким кругом знаний и умений в определенной области. Подразумевает то, что приобретенный человеком уровень знаний и освоенные им способы познания и деятельности являются лишь своеобразным базисом, фундаментом постоянного поиска, развития, углубления имеющихся представлений и умений. В этом значении ориентация имеет такие характеристики, как широта, гибкость, эрудиция, а также стремление к познанию нового. Ориентация в этом случае предполагает наличие эмоционального состояния уверенности в правильности избранного направления мысли, действия. Оно противопоставлено робости, сомнениям и положительно окрашивает деятельность и общение человека.

Ориентация как процесс — это проектирование действия от замысла до результата: точный, правильный выбор цели, средств ее достижения, оценка действия в сопоставлении с планами и жизненными целями. Ориентация — необходимый компонент любой сферы жизнедеятельности: труда, познания, искусства, общения (А. В. Кирьякова).

Процесс ориентации детерминирован социальными ценностями общества.

Философы утверждают, что научная необходимость в категории «ценность» возникает тогда, когда встает вопрос о личности и окружающей ее материальной и духовной сферах, а шире — о соотношении деятельности субъекта (будь то личность, группа, класс, нация) в тех объективных условиях, в которых он действует.

Марксистская философия связывает ценности с реальной жизнью, с общественными и личными потребностями, интересами и целями людей. «Ценность — суть предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и пр.) людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также — идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала». Необходимо подчеркнуть, что ценности не первичны, «...они производны от соотношения мира и человека, выражая то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека» (237). Ценность — значимость для человека чего-то в мире.

Следует четко различать ценность и оценку. Ценностью может быть как явление внешнего мира (предмет, вещь, событие, поступок), так и факт мысли (идея, образ, научная концепция). Ценность есть то, что мы оцениваем, предмет оценки. Оценка же есть умственный акт, являющийся результатом нашего оценочного отношения к этому предмету. В процессе оценки определяется ценность того или иного объекта для личности, и ценность в таком случае представляет собой единство объективного и субъективного, форму отношения или взаимодействия между субъектом и объектом, то есть ценность существует объективно, оценка же — субъективное выражение ценности. Оценка есть средство осознания значимости вещей для деятельности человека, удовлетворения его потребностей (С. Ф. Анисимов).

Ценность предполагает особое отношение к объекту, отличное от познавательного, — ценностное отношение. Понятие «ценностное отношение» отражает единство нужды или потребности субъекта и свойств объекта. Оно характеризует связь внешнего и внутреннего, объективного и субъективного и фиксирует направленность человека на объекты — ценности. С их помощью личность реализует свои ценностные отношения, объективирует свои потребности.

Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентаций студентов, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей.

Утверждение гуманистических принципов миропонимания предполагает ориентацию личности на социально значимые ценности, общие для человечества, которые условно могут быть представлены несколькими базисными группами. Первую группу социально значимых общечеловеческих ценностей можно определить так: человек — ценность. Гуманистические ценности определяют нравственные ориентиры личности, их отношение к людям и самому себе. Центральным звеном этой группы ценностей выступает образец, пример жизни человека, на которого стремится быть похожим юношество, — идеал. Вторая группа ценностей определяет отношение к миру и представляет собой эстетические ценности (красота как ценность). Третью группу ценностей составляют ценности познавательного характера. Образование как ценность определяет отношение молодежи к важнейшему аспекту нашей жизни — непрерывному образованию, которое необходимо каждому в эпоху бурного развития научно-технической информации. Четвертая группа ценностей объединена пониманием, внутренним принятием труда как ценности. В ценностях данного порядка отражены радость труда, любимая профессия, возможность и необходимость трудиться с полной отдачей сил. Пятая группа ценностей — Отечество как ценность. Ключевыми понятиями, ядром данной группы являются Отечество, мир, свобода, интернационализм, ценности данной группы — история, культура, национальное сознание, традиции. Таким образом, труд как ценность, ориентация на профессию как ценность рассматриваются С. Ф. Анисимовым, А. Г. Здравомысловым, М. С. Каганом, Л. П. Бугевой, В. П. Тугариновым, А. В. Кирьяковой как базовые ценности.

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы общечеловеческих ценностей. Чтобы ценность побуждала к активной деятельности, к самовоспитанию и развитию личности, мало добиться того, чтобы человек ее ясно осознавал. Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она интериоризована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек

может четко формулировать цели своей деятельности, видеть ее смысл, находить эффективные средства их реализации, правильного своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев и др.).

Процесс ориентации призван преобразовать ситуативные отношения студентов к окружающей действительности в устойчивую систему ценностных ориентаций, определяющих общую линию жизнедеятельности человека.

В самом общем виде процесс ориентации может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит, приобретает определенную «траекторию своего движения» сообразно ориентирам — ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития.

Процесс ориентации, считает А. В. Кирьякова, предполагает наличие трех взаимосвязанных фаз, обеспечивающих развитие. Фаза присвоения личностью ценностей общества по мере своего функционирования продуцирует ценностное отношение — ценностные ориентации и иерархическую систему ценностных ориентаций. Фаза преобразования, базируясь на присвоенных личностью ценностях, обеспечивает преобразование образа «Я», которое развивается во взаимодействии «Я-реальное» — «Я-идеальное» — «жизненный идеал». Фаза преобразования является центральным компонентом ориентации. Фаза прогноза — завершающая, обеспечивает формирование жизненной перспективы личности как критерия ориентации.

Механизмом, обеспечивающим присвоение личностью ценностей общества, является интериоризация.

Под интериоризацией Л. С. Выготский понимал прежде всего социализацию, формирование социальных структур когнитивных процессов, сознания ребенка в целом. Интериоризация происходит путем присвоения психической структур внешней деятельности... при развивающейся активности личности, ее самовыдвижении, саморазвитии (112, с. 151).

Психологический механизм интериоризации позволяет понять динамику духовных потребностей личности и ее саморазвитие. Деятельность, осуществляемая личностью при определенных условиях, создает новые объекты, которые вызывают новую потребность. Отобранный объект переходит в потребность, т.е. срабатывает процесс интериоризации. Результатом этого процесса является формирование ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации предопределяют, преломляют в личности систему общественно значимых ценностей и тем самым выступают механизмом саморегуляции. Их можно определить как социально детерминированную систему «предпочтительных ценностей, выступающих основой потенциальной активности и механизмом саморегуляции духовного мира» (226).

В ценностных ориентациях выражена совокупность субъективно-личностных отношений человека к миру и самому себе (203). Функциональное назначение ценностных ориентаций проявляется в регулировании деятельности.

Можно выделить два способа организации образовательного процесса как целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей. Первый заключается в том, что стихийно сложившиеся и специально организованные условия избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активности постепенно упорочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Такой способ организации процесса интериоризации общечеловеческих ценностей основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают в качестве исходного момента (например, интерес к чтению). Это предполагает стимулирование деятельности в основном изменением внешних условий образовательного процесса.

Второй способ организации образовательного процесса с целью интериоризации общечеловеческих ценностей состоит в усвоении студентом предъявляемых ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, которые

по замыслу педагога должны у него сформироваться и которые сам студент должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. В этом случае требуется объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими. Это облегчает студенту внутреннюю смысловую работу и избавляет от стихийного поиска, связанного нередко со множеством ошибок. Данный способ опирается на содержательно-смысловую переработку действующей системы мотивов. Он предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной «среды» через сознательно-волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

Полноценная организация образовательного процесса с целью интериоризации общечеловеческих ценностей требует использования и первого и второго способов. Это связано с тем, что оба они имеют и достоинства и недостатки. Недостаточность первого способа состоит в том, что, даже организуя образование в соответствии с теми или иными психолого-педагогическими условиями, нельзя быть уверенными, что сформируются именно требуемые по содержанию побуждения. Вот почему его следует дополнить вторым способом, согласно которому к воспитанникам предъявляются требования, нормы поведения и идеалы, имеющие социальную значимость, объясняются их смысл и необходимость. В то же время недостаточность второго способа связана с возможностью чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Следует отметить, что интериоризация общечеловеческих ценностей в сознании студента происходит при осуществлении ценностного взаимодействия преподаватель — студент.

Ценностное взаимодействие предполагает:

- обмен ценностями как личный обмен в свободном общении и деятельности;
- целенаправленное приобщение студентов к ценностям общества;

- восхождение преподавателя к ценностям студенчества через диагностику, через интуитивное и теоретическое освоение основных закономерностей, индивидуальных интересов и стремлений студентов;

- прогнозирование ценностных ориентаций на перспективу: прошлое — настоящее — будущее.

Ценностное взаимодействие со стороны педагога — это овладение богатством общечеловеческой культуры и умение транслировать ценности в жизнедеятельность студентов, сохраняя, обогащая, интегрируя в своей деятельности ценности студентов и общества — развитие самосознания, стремление к саморазвитию и творчеству, к освоению педагогических инноваций и педагогической аксиологии.

Таким образом, психологическим механизмом ориентации студентов на профессию как ценность является интериоризация социально значимых ценностей, а педагогическим обеспечением данного процесса выступает ценностное взаимодействие «преподаватель — студент» в образовательном пространстве педагогического колледжа.

В качестве второго педагогического условия саморазвития студента в образовательном пространстве педагогического колледжа мы рассматриваем интеграцию образовательных технологий саморазвития личности студента.

«Интеграция (от лат. *integratio* — восстановление, восполнение) — процесс или действие, имеющее своим результатом объединение в целое каких-либо частей, элементов, восстановление единства» (177, с. 107).

«Технология (от греч. *téchnē* — искусство, мастерство и ...логия) — совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Задача технологии как науки — выявление физических, химических, механических и других закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов» (212, с. 1321).

Академик В. А. Сластенин в качестве рабочего определения предлагает под «технологией обучения» понимать «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности, гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения» (205, с. 3—4).

Термин «технология» стал утверждаться, когда внимание педагогов и исследователей обратилось к особенностям педагогического воздействия на школьников. Воздействие осуществляется как момент раскрытия, демонстрации, передачи личностного ценностного отношения педагога к чему или к кому бы то ни было. От того, насколько ему удастся «выразить себя в содержании и форме», зависит ответная реакция воспитанника, внутренне переживающего это отношение (сопереживание к человеку, ощущение радости за успех другого).

Н. Е. Щуркова в монографии «Педагогическая технология» и других своих работах раскрывает ее как «сумму и систему научно обоснованных приемов и методов педагогического воспитательного воздействия на человека или группу людей». Воздействие осуществляется в процессе организации многообразных видов деятельности и общения с целью формирования у учащихся отношения к миру. Педагогическое воздействие не допускает манипулирования сознанием и отношениями воспитанника. Оно предполагает предоставление воспитаннику возможности самостоятельно и осознанно производить выбор, становясь субъектом собственной жизни. Исходя из этого основания, один из авторов исследования проблемы В. Ю. Питюков понятие «педагогическая технология» трактует как научное обоснование выбора операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношения к этому миру, воздействия, гармонично сочетающего свободу личностного проявления и социокультурную норму.

Эти определения «технологии» предполагают действия педагога по активизации обучающихся, вооружению их способами осуществления деятельности, так как только через интенсивное взаимодействие с миром совершается развитие личности; отказ от принятия ответственности на себя (преподавателей) и предоставление обучающимся возможности самостоятельно принимать решение.

Следует отметить, что аналитическое осмысление существующих педагогических технологий показывает: каждая из них представляет собой качественно новый тип организации процесса образования, имеющий ряд положительных сторон. Однако ни одна, взятая в отдельности, не решает в достаточной мере проблемы эффективного включения студента в деятельность по овладению опытом профессионально-педагогической деятельности на основе субъективизации (присвоения) и объективизации (создания) педагогических ценностей. Это объяснимо, в первую очередь, многоаспектностью и динамичностью самой дидактической системы и входящих компонентов. Следует также заметить, что сегодня в школах, педагогических колледжах, вузах и других учебных заведениях используются различные виды педагогических технологий: личностно ориентированные, диалоговые, задачные, модульные, тренинговые, развивающие, структурно-логические и др. Для цели нашего исследования наиболее эффективными являются следующие технологии образования студентов:

- личностно ориентированная (В. В. Сериков);
- диалоговая (Г. В. Абросимова, В. А. Сластенин);
- проблемная (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин).

Выбор данных технологий обусловлен рядом противоречий в теории и практике образования в педагогическом колледже:

- между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, знаковые системы, программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности, где знания не даны в чистом ви-

де, а заданы в общем контексте педагогического процесса и ситуаций. При этом если в учебной деятельности информация является ее предметом, то в профессиональной она должна превратиться в средство регуляции последней, т.е. в знание;

- между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею студентом через множество предметных областей (наук, учебных предметов);

- между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих запоминанию;

- между общественной формой существования профессиональной деятельности, коллективным характером труда, предполагающим межличностное взаимодействие и общение работников, и индивидуальной формой ее присвоения студентами;

- между вовлеченностью в процессы труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в общении прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти (когнитивные функции);

- между «ответной» позицией (цели задаются преподавателем, студент отвечает на его вопросы, решает задачи) и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией студента;

- между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией студента на будущее содержание профессиональной деятельности, к неизвестным еще ситуациям и условиям педагогического труда.

Сущность концепции личностно ориентированного обучения, в соответствии с идеями лаборатории В. В. Серикова, состоит в создании условий для перехода студента от функционально-когнитивной к личностной регуляции учебной деятельности, т.е. от функциональной подготовки выполнения со-

циальных ролей — к целостно-личностному развитию учащихся. Последнее предполагает включение обучающегося в систему таких задач и ситуаций субъект-субъектного общения, благодаря которым актуализируются личностные функции субъекта учебной деятельности, т.е. студент оказывается перед необходимостью и возможностью определить смысл своей учебной деятельности, соотнеся ее цели с ценностно-мотивационной сферой: сделать выбор содержания, формы и уровня освоения изучаемого предмета, реализовать свои творческие намерения и т.д.

Последовательность уровней освоения, осмысления (т.е., буквально, наделения смыслом) изучаемого предмета мы представляем следующим образом: 1) уровень предметного знания, который соответствует усвоению объектно-содержательных характеристик изучаемого предмета; 2) уровень практико-технологический, на котором раскрывается первое и наиболее доступное ценностное свойство предмета — его материально-практическая ценность; 3) уровень мировоззренческого осмысления, когда в качестве ценности предмета предстает уже само знание как источник новых представлений о мироздании и средство обогащения личности; 4) уровень коммуникативно-диалогического восприятия изучаемого объекта, когда ценностные свойства обретает не только знание, но и сам процесс познания; эта творческая ситуация рождает потребность в другом, инакомыслящем партнере (реальном или воображаемом); познавательная деятельность принимает форму коллективного творческого искания; 5) рефлексивный уровень, на котором познание переходит в самопознание, становится открытием в самом себе новых творческих сил и возможностей.

Личностная направленность в конструировании содержания образования приводит к естественному изменению наших представлений о его процессуально-технологическом аспекте. Новизна состоит, прежде всего, в условности граней между содержанием и процессом, поскольку процессуальные проявления личности (выбор ценностей, смыслотворчество, диалог и

др.) в высшей степени содержательны, т.е. выступают в известной мере как самоцель учебного процесса.

Актуализация личностно ориентированного обучения осуществляется в процессе создания особого рода ситуаций, обеспечивающих самореализацию, самопроявление, смыслотворческую деятельность личности и, как следствие этого, субъективированное присвоение содержания образования. В основе технологии создания личностно ориентированных ситуаций в обучении лежат два принципиальных момента: 1) трансформация предметного содержания обучения в социально-коммуникативную, диалоговую форму; 2) создание условий для субъективации (т.е. усвоения в рамках собственного личностного смысла) данной области содержания образования (197, с. 27—28).

В связи с этим для самореализации личности студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа огромное значение приобретает диалоговая технология. Диалоговые технологии основаны на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах «субъект-субъектного» уровня: «студент — преподаватель», «студент — студент», «студент — автор» и т.п.

В нашем исследовании были использованы положения о диалогизации педагогического процесса, представленные в работах Г. В. Абросимовой (2) и В. А. Сластенина (206):

- диалог может быть реализован только при наличии диалогических отношений, т.е. несовпадающих смысловых позиций участников взаимодействия по поводу некоторого объекта (Г. В. Абросимова);

- диалог — это форма субъект-субъектного взаимодействия, при которой смысловые позиции развиваются разными говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог). Интериоризация личностью ценностей наиболее эффективно осуществляется при сочетании внешнего и внутреннего диалога (Г. В. Абросимова, В. А. Сластенин);

- условие диалога — наличие некоторых объективных суждений о предмете диалога в единстве с оценочным личностным отношением к нему. Встать в диалогическую позицию — это значит высказать не только саму предметную мысль, но и как-то к ней отнестись (Г. В. Абросимова).

Диалогизация педагогического процесса обеспечивается установлением педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателя и студентов; отбором и применением методов обучения, стимулирующих личностные позиции участников взаимодействия; регулированием процесса взаимодействия средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля (В. А. Сластенин).

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что процесс развития и саморазвития личности студента педагогического колледжа наиболее эффективно может осуществляться в ходе диалога, предполагающего качественно иные, в отличие от традиционных, структуры взаимодействия преподавателя и студентов.

Учитывая, что диалог может быть реализован только при наличии несовпадающих смысловых позиций участников взаимодействия по поводу некоего объекта, он предполагает создание проблемных ситуаций в образовательном процессе. В связи с этим для нашего исследования важной является и технология проблемного обучения. Она разрабатывалась в трудах И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина и др.

«Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» (137).

Сущность проблемного обучения И. Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством педагога принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям отечественной школы» (119).

На основе анализа содержания образования И. Я. Лернер изложил концепцию методов, построенных с учетом сущности проблемного подхода в обучении. Он разделил объяснительно-иллюстративный метод на два самостоятельных метода и заменил метод «проблемное обучение» на «проблемное изложение». Проблемное обучение обеспечивает высокое интеллектуальное развитие обучающихся и тем самым преобразует процесс усвоения содержания образования, делая его творческим. Эффективность проблемного обучения может быть достигнута, если оно строится на системе проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация в учебном процессе создается постановкой перед студентами учебно-познавательной задачи, требующей для своего решения мобилизации личных знаний, приведения в состояние повышенной активности мыслительных способностей. Она разрешается студентами самостоятельно или с помощью преподавателя. Главная функция проблемной ситуации состоит в том, чтобы обеспечить наиболее глубокое овладение учебным материалом в условиях повышенной трудности, вовлечения действенных сил студентов в состояние деятельности. Этот метод знакомит студентов с основами диалектического мышления, с противоречием как объективным явлением, органично присущим всем изучаемым предметам. В структуру проблемной ситуации включаются: постановка задачи в форме вопросов, гипотез, недосказанных утверждений, задания по обоснованию теоретических положений концепций, по составлению схем, графиков изучаемых явлений, по обнаружению противоречий и изысканию способов их разрешения.

Обучающее значение проблемной ситуации проявляется в прочном творческом усвоении и свободном воспроизведении знаний учащимися. Раз-

вивающий эффект обнаруживается в способности студентов понимать противоречия, высказывать гипотезы, давать обоснование, предвидеть результат, находить решения. Одновременно у студентов воспитывается стремление к настойчивому преодолению трудностей.

В проблемной ситуации проявляются знания студентов, их находчивость, сообразительность, важнейшие черты характера, познавательная активность или пассивность. Все это позволяет педагогу эффективно корректировать организацию учебной деятельности студентов.

Проблемная ситуация принимается человеком, если проблема, содержащаяся в ней, для этого человека значима. В связи с этим она влияет на мотивационно-ценностную сферу человека и в конечном итоге определяет траекторию его развития и саморазвития.

Из вышесказанного следует, что ориентационно-личностная, диалоговая технология и технология проблемного обучения определяют форму, метод и содержание образовательного процесса, направленного на развитие и саморазвитие личности студента педагогического колледжа.

В качестве третьего условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа мы рассматриваем актуализацию рефлексивности личности студента педагогического колледжа. Рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Она выступает в форме осознания действующим субъектом — лицом или общностью того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности.

В сложном процессе рефлексии даны как минимум шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он

видится другому, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта. Рефлексия, таким образом, это процесс удвоенного, зеркального взаимотождествления субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга (179).

Следует отметить, что в научной литературе рефлексия рассматривается по-разному:

- форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов (210);
- свойство мышления «оборачиваться на самого себя»;
- осознание субъектом того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими индивидами (160);
- способность и потребность преподавателя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, действия и достигнутые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки и совершенствования педагогической деятельности (266);
- осмысление человеком социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта (181).

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения на рефлексия А. А. Бизяевой и В. А. Кривошеева. А. А. Бизяева определяет рефлексия как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. Автор подчеркивает значимость рефлексии для сферы «человек — человек», для педагогической деятельности в силу ее исследовательского, нерегламентированного характера. Указывает, что процесс гуманизации, пронизывающий деятельность современных образовательных учреждений, требует повышенной рефлексии сознания в познании человеком самого себя и повышенного чувства ответственности за другого человека.

Определение двух типов рефлексий (интеллектуальной и личностной) находим в исследовании В. А. Кривошеева, посвященном деятельности начинающих учителей. При анализе индивидуальной мыслительной деятельности данной категории педагогов была выявлена связь двух типов рефлексий и сделан вывод, что именно связь, а не наличие у педагога отдельных видов рефлексий определяет успешность профессиональной деятельности. Этот вывод подтверждается в работах И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова, понимающих под рефлексией переосмысление человеком содержания индивидуального сознания. В. А. Кривошеев дает следующее определение рефлексии: «Рефлексия — механизм опосредованного самосознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения» (10). Данное В. А. Кривошеевым определение мы считаем важным для нашего исследования. Действительно, устойчивые связи между различными типами рефлексий дают развитую рефлексия, определяющую профессиональную успешность и успешность в других видах деятельности.

Учитывая изложенные точки зрения, мы рассматриваем актуализацию рефлексивности студента как условие саморазвития его личности в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Для нашего исследования важно то, что рефлексия характеризует способность субъекта:

- реализовывать свою внутреннюю позицию к окружающему миру, осуществлять управление своей деятельностью, достигать цели, преобразуя условия своего существования;

- встать на позицию «наблюдателя и исследователя» или «контролера» по отношению к своим личностным возможностям, способностям, по отношению к своей будущей профессиональной деятельности;

- анализировать свой опыт с целью осмысления своей позиции к будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, мы учитывали тот факт, что студент может рефлексировать на различных уровнях, и это позволяет ему на каждом новом уровне перестраивать свою систему ценностных ориентаций, моделируя образ «Я-профессиональное».

Одним из оснований актуализации рефлексии является взаимодействие субъектов образовательного процесса в педагогическом колледже. Индивидуальная рефлексия основана на процессах взаимоотражения.

Рефлексия в образовательном пространстве педагогического колледжа проявляется в следующих ситуациях:

- в ситуации практического взаимодействия преподавателей и студентов в адекватном понимании друг друга;
- в процессе проектирования образовательной деятельности студента с учетом уже совершенной деятельности и его индивидуальных психологических особенностей;
- при включении студента в решение рефлексивных задач, схема развертывания которых соответствует работе студента в системах «Я и другие» — «Я — другое Я» — «Я-концепция» в трех временных рамках — прошлое, настоящее, будущее;
- при целенаправленном создании в педагогическом процессе ситуаций, требующих анализа и оценки, доказательности, обоснованности своей позиции, требующей постоянного профессионально-ценностного выбора;
- в процессе самоанализа, самооценки студентом собственной деятельности и самого себя как субъекта: каков я как учитель, каковы мои личностные качества, верно ли я действую в ситуации с позиции моих общих принципов и т.д. Подобные вопросы характеризуют рефлексивное отношение студента к самому себе как субъекту профессионально-педагогической деятельности (Г. Г. Ермакова).

Актуализирующая рефлексивность студента позволяет ему самоопределиваться внутри собственного представления о себе, найти новые личностные

смыслы в своей профессии. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, саморазвития личности студента, открывает путь для профессионального роста.

В актуализации рефлексивности студента участвуют: направленность его личности, наполненность его образа «Я» (личностного и профессионального), отношение к избранной профессии.

При этом решающее значение в оценке профессиональной позиции студента имеет представленность в ней нравственной доминанты, которая соответствует социальному смыслу педагогической профессии и при этом максимально совпадает с представлением личности о целях будущей профессиональной деятельности.

Актуализированная рефлексивность личности студента позволяет ему стать «инструментом» собственного развития и саморазвития.

Таким образом, анализ научной литературы и собственного опыта позволили определить и теоретически обосновать следующие педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа:

- организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя;
- интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента;
- актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

Выводы к первой главе

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет утверждать, что, несмотря на широкую распространенность понятия «развитие», в настоящее время в науке не сложилось его однозначного определения. Понятие «развитие» раскрывается через философские категории изменения, становления, перехода.

В философии развитие рассматривается как необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств отличает процессы развития от других изменений. В целом выделяются следующие закономерности процесса развития: поступательный характер; необратимость изменений; единство борющихся противоположностей, выступающих внутренней движущей силой данного процесса.

В отечественной психологии при интерпретации принципов детерминизма и развития подчеркивается значение двойного детерминизма процесса развития человека: внутреннего и внешнего. При этом акцент делается на внутренних детерминантах как выявлении внутренних возможностей, потенциальных состояний. Таким образом, отмечается, что развитие человеческого индивида — обусловленный и вместе с тем активный саморегулирующийся процесс.

Данный подход в понимании категории «развитие» свидетельствует о его тесной связи с понятием «саморазвитие». В психолого-педагогической литературе отмечается, что термин «саморазвитие» уточняет направление в развитии человеком собственной личности. Личностное саморазвитие рассматривается как психологический механизм «человекообразования».

В психолого-педагогических исследованиях саморазвитие личности связывается со становлением ее субъектности. По мнению С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева и других, категория «субъекта» обозначает высший уровень развития личности. Субъектность человека

означает свойство самодетерминации его бытия в мире. Философы для обозначения этого особого рода причинности используют термин «причина себя» (*causa sui*).

Психологи, решая проблему источника развития личности, вводят понятие «ядра субъектной активности». Ученые утверждают, что активность — это типичный для данной личности обобщенный, ценностный способ отражения, выражения и осуществления ее жизненных потребностей. Отношение к человеку как субъекту связано с признанием его активной позиции в повседневной жизнедеятельности, подобная позиция характеризует человека как самостоятельного и творческого.

В научной литературе отмечается, что саморазвитие личности обусловлено диалектическим единством внутренних и внешних факторов. Одним из элементов содержания внутреннего фактора являются потенциальные возможности личности. Потенциальное рассматривается как резерв и ресурс личности. Идея саморазвития личности легла в основу гуманистического педагогического мировоззрения.

В педагогической науке доказывается, что формирование потребности в непрерывном самообразовании и подготовка к нему являются педагогическим обеспечением саморазвития личности.

В научной психолого-педагогической литературе имеются различные концепции развития и саморазвития личности: биогенетические; социогенетические; персонологические; деятельностные.

В биогенетических концепциях исходным основанием является филогенетическая программа; в социогенетических концепциях во главу угла ставятся процессы социализации, определяющие характер развития личности в зависимости от сдвигов в структуре социальной деятельности; в персонологических концепциях в основу развития внутреннего мира ставятся сознание и самосознание; при деятельностном подходе развитие личности осуществляется в деятельности, где личность творит самую себя.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования позволил определить взаимосвязь процессов саморазвития личности и становления ее интегративного качества — субъектности, включающей мотивационный, деятельностный и рефлексивно-регулирующий компоненты. Выделенные компоненты определили педагогические условия саморазвития личности студента. В качестве педагогических условий в нашем исследовании рассматриваются: организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя; интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента; актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО САМОРАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Во второй главе диссертации представлена программа опытно-экспериментальной работы, на основе теоретически обоснованных критериев и показателей изучаются уровни саморазвития личности студента, раскрываются содержательно-процессуальные особенности педагогических условий саморазвития личности студента, излагаются и анализируются результаты апробации модели данного процесса.

2.1. Диагностика состояния процесса саморазвития личности студента педагогического колледжа

В параграфе рассматривается программа опытно-экспериментальной работы, задачи констатирующего этапа эксперимента, характеризуются методики изучения уровней саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа и определяются критерии и показатели уровней данного процесса.

Цель опытно-экспериментальной работы — апробировать педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. Сформулированная цель определила характер конкретных задач, решаемых нами в опытно-экспериментальной работе:

- определить критерии и показатели саморазвития личности студента педагогического колледжа;
- выявить уровни и особенности саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа;
- апробировать модель саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа;

- экспериментально проверить влияние выделенных педагогических условий на процесс саморазвития личности студента педагогического колледжа.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач педагогического эксперимента нами использовался комплекс методов научно-педагогического исследования: анкетирование, экспресс-интервью, сочинения-размышления, методика незаконченных предложений, экспертные оценки, стандартизированные характеристики, ранжирование, тестирование, наблюдение за поведением и деятельностью студентов, профессиональной деятельностью преподавателей, моделирование, методы математической статистики и компьютерной обработки результатов. В целом такая инструментальная диагностика и педагогическая интерпретация полученных результатов дали возможность определить уровни саморазвития личности студента, особенности структуры личности у студентов с разным уровнем саморазвития, отследить изменения результатов на всех этапах педагогического эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа по выбранной проблеме осуществлялась нами с 1998 по 2003 год в педагогическом колледже № 3 г. Оренбурга и его филиале в с. Илек Илекского района Оренбургской области. В эксперименте приняли участие студенты 3—5 курсов (320 человек).

На этапе формирующего эксперимента из их числа были выделены экспериментальная и контрольная группы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа.

I этап — подготовительный (1998—1999 гг.) — был посвящен изучению практики работы педагогического колледжа по саморазвитию личности студента и выявлению путей ее совершенствования; разработке программы диагностики саморазвития личности студентов; поиску комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Основными методами данного этапа эксперимента стали: наблюдение, анкетирование, тестирование, экспресс-интервью, сочинения-размышления, метод незаконченных предложений, экспертные оценки, стандартизированные характеристики, ранжирование, изучение передового педагогического опыта в аспекте исследуемой проблемы, констатирующий этап эксперимента, статистические методы первичной обработки результатов эксперимента.

II этап — основной (1999—2001 гг.) — был посвящен экспериментальной апробации комплекса педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

В ходе формирующего эксперимента уточнялась гипотеза исследования, корректировались критерии и показатели оценки эффективности опытно-экспериментальной работы.

На данном этапе эксперимента мы использовали следующие методы: моделирование, формирующий эксперимент, прогностические методы (экспертная оценка, самооценка и др.), диагностические (анкетирование, интервьюирование, тестирование, наблюдение и др.), педагогический анализ, статистические методы первичной обработки результатов эксперимента.

III этап — заключительный (2001—2003 гг.) — был посвящен теоретическому осмыслению и интерпретации экспериментальных данных, оформлению результатов исследования, формулированию выводов.

На данном этапе использовались методы математической статистики, педагогический анализ.

При решении первой задачи мы исходили из того, что необходимо прежде всего обозначить понятия критериев и показателей, поскольку по поводу их определения в педагогической литературе до сих пор нет единого мнения.

На основе анализа различных точек зрения (Л. Е. Балашов, В. А. Беликов, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев и др.) мы пришли к выводу, что критерии — это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне функционирования и развития.

Показатели — это количественные или качественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, то есть мера сформированности того или иного критерия.

В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать основные закономерности формирования и развития личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой педагогической системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными (В. А. Беликов, И. Ф. Исаев).

Принимая во внимание указанные выше требования как основные, мы считаем необходимым дополнить их требованиями, отражающими специфику саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. Во-первых, критерии должны раскрывать основные компоненты процесса саморазвития личности; во-вторых, критерии должны раскрываться через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; в-третьих, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени.

Анализ научной литературы по проблеме развития и саморазвития личности студента (см. параграфы 1.1. и 1.2) позволил сделать вывод о взаимосвязи процессов саморазвития личности и становления ее интегративного качества — субъектности, включающей следующие компоненты:

- мотивационный (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова и др.);
- деятельностный (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. С. Выготский, Г. И. Щукина, А. Н. Ксенофонтова и др.);
- рефлексивно-регулирующий (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, А. А. Бизяева, Б. З. Вульф, В. В. Столин, Л. М. Митина, Г. Г. Ермакова и др.).

Сделанный вывод позволил нам в качестве критериев саморазвития личности студента рассматривать выделенные компоненты интегративного качества — субъектности. В нашем исследовании критериями процесса саморазвития личности студента служили мотивационный, деятельностный и рефлексивно-регулирующий.

Показателями мотивационного критерия мы рассматривали мотивы выбора профессии учителя и степень выраженности профессиональных мотивов и интересов. В качестве показателей деятельностного критерия использовались профессионально-педагогические знания, педагогические умения, познавательная активность и самостоятельность. Показателями рефлексивно-регулирующего критерия в нашем исследовании выступали: самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию личности; самооценка способностей к самоуправлению и особенности коммуникативно-лидерских качеств личности.

Система оценок уровня сформированности критериев и показателей саморазвития личности студентов педагогического колледжа отражена в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

Мотивационный критерий

Показатели	Характеристика показателей		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя	Выражено четко	Выражено	Не выражено
2. Мотивы выбора профессии учителя	Социальные	Самосовершенствования и самоопределения	Узколичностные

Таблица 2

Деятельностный критерий

Показатели	Уровень сформированности показателей		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Профессионально-педагогические знания	Полные и прочные	Полные, но непрочные, или неполные, но прочные	Неполные и непрочные
2. Педагогические умения	Сформированы полностью	Сформированы в основном	Не сформированы
3. Познавательная активность и самостоятельность	Постоянно активен и самостоятелен	В основном активен и самостоятелен	Активность и самостоятельность отсутствуют

Таблица 3

Рефлексивно-регулирующий критерий

Показатели	Уровень сформированности показателей, баллы		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию	50—63	35—49	21—34
2. Самооценка способностей к самоуправлению	85—108	61—84	37—60
3. Самооценка коммуниктивно-лидерских способностей	129—166	92—128	54—91

Изучение процесса саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа началось с диагностики показателей

мотивационного критерия. Диагностика мотивационной структуры личности включала изучение эмоциональных переживаний студентов. Учитывая роль эмоций в формировании мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, мы обратились к анализу переживаний студентов педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга.

Для получения необходимой информации использовалась методика незаконченных предложений: «Больше всего меня радует в профессиональной деятельности учителя...», «Больше всего меня огорчает в профессиональной деятельности учителя...». С помощью данной методики были выявлены те стороны профессиональной деятельности студентов, с которыми у них связаны наиболее сильные эмоционально-ценностные переживания.

Функцию эмоционально-ценностных переживаний в структуре ценностного отношения отметил Л. С. Выготский: «Природа сознательной жизни организована таким образом, что я отвечаю радостью на все, что я переживаю как имеющее известную ценность и чем моя воля побуждается к соответствующим стремлениям» (52).

В таблице 4 приводятся данные, характеризующие количественное соотношение различных по своему предметному содержанию переживаний студентов педагогического колледжа. Они являются косвенным свидетельством содержания ориентации студентов на профессию учителя.

Данные таблицы показывают, что в ответах студентов в одинаковой степени выражены как положительные, так и отрицательные эмоциональные переживания. Больше всего их радует общение с детьми — 85%. Положительные эмоции связаны у студентов с процессом обучения детей — 62% и с оцениванием деятельности учащихся на уроках — 58%. Положительной доминантой в мотивационно-ценностном отношении к будущей профессии являются творческий характер деятельности — 35% и возможность самосовершенствоваться в ней — 21%.

Количественное соотношение эмоциональных переживаний студентов в структуре мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности

<i>Содержание переживаний радости</i>	Количество студентов
1. Общение с детьми	85%
2. Процесс обучения детей	62%
3. Творческий характер деятельности	35%
4. Оценивание деятельности детей	58%
5. Принципиальность, организованность, авторитет учителя	24%
6. Возможность самосовершенствования	21%
<i>Содержание переживаний огорчений</i>	
1. Низкая заработная плата	99%
2. Трудно работать с современными детьми	67%
3. Проблема трудоустройства	80%
4. Слабая материально-техническая база школы	32%
5. Низкий уровень воспитанности школьников	23%
6. Слабая познавательная мотивация учащихся	17%

В ответах студенты отмечали такие качества учителей, как принципиальность, организованность, которые вызывают у них положительное отношение к профессии в целом (24%).

Сильной отрицательной доминантой в ценностном отношении к профессии учителя является низкая заработная плата. Об этом свидетельствует количество указаний на данное положение — 99%. Сильные отрицательные эмоции вызывает у студентов проблема трудоустройства — 80%. Огорчают

студентов и трудности работы с современными детьми. Это отметили около 67% студентов, подчеркнув, что профессия учителя требует больших затрат сил, эмоций, переживаний, но это не всегда ценится детьми. Более того, 23% студентов отметили низкий уровень воспитанности школьников и 17% подчеркнули слабую познавательную мотивацию учащихся. Отрицательные переживания вызывает и слабая материально-техническая база современной школы. Эти данные, на наш взгляд, отражают современное отношение общества к профессии учителя, которое выражается в недооценке его труда и сложности педагогической деятельности. Считаем, что необходимо привести полностью, сохраняя стилистику, типичные суждения студентов педагогического колледжа, полученные на основе методики незаконченных предложений.

Венера С.: «Я выбрала эту профессию, потому что с детства мечтала стать учительницей и учить детей младших классов. Чтобы стать хорошим учителем, я стараюсь хорошо учиться и приобретать те знания, которые дают нам учителя. Больше всего привлекает в этой профессии общение с детьми и та помощь учителя, которая помогает приобретать знания детям. Огорчает в этой работе то, что нужно иметь «стальные» нервы, и маленькая заработная плата».

Рита А.: «Эту профессию я выбрала по своей детской мечте. Чтобы стать хорошим учителем, я больше времени провожу в библиотеках, читаю научную и методическую литературу. Целенаправленно собираю материал для методической копилки. В этой работе меня привлекают дети. Я очень люблю детей, особенно в возрасте 5—11 лет. Огорчает, конечно, низкая заработная плата учителя».

Зульфия Я.: «Я с детства хотела стать учителем. Думаю, что это связано с моей первой учительницей — Гайсиной Флорой Адгамовной. Она дала мне знания, сформировала любовь к учению. Я тоже хочу быть такой, как она, стать первой учительницей для детей, первым путеводителем в жизни, чтобы

дети выросли не только образованными, но и стали людьми. С этой целью я поступила в этот колледж и стараюсь учиться хорошо, получить разносторонние знания. Огорчает в этой работе то, что учителя теперь не имеют того авторитета, какой был раньше».

Алла Б.: «Насколько себя помню, всегда хотела стать учительницей начальных классов. Я еще в школе поставила себе цель — поступить в педагогический колледж и стремилась к ней. Я просто не могла себя представить кем-то другим. В школе у меня было много любимых учителей и я восхищалась их работой. Что нужно сделать для того, чтобы стать хорошим учителем? Думаю, хорошо учиться. И, конечно же, заниматься самообразованием. Учитель не только должен всю жизнь учить, но и учиться. В работе учителя привлекает то, что он оказывает огромное влияние на детей. Ведь он их не только обучает, но и воспитывает, закладывает основу развития личности, помогает ребенку во всем. И то, что делает учитель, — это неоценимо. Что беспокоит? Беспокоит большая ответственность — ответственность воспитывать будущее поколение».

Результаты, полученные по методике незаконченных предложений, раскрывают недостаточно благоприятную картину формирования мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, деятельности по саморазвитию. Только 35% студентов отмечают творческий характер деятельности учителя и 21% видят в ней возможность для саморазвития. Более того, в эмоционально-ценностных переживаниях студентов большое место занимают отрицательные эмоции.

Отношение студентов к учебно-познавательной деятельности и профессиональному росту изучалось не только на вербальном, но и на мотивационном уровне. С этой целью использовалась анкета с готовым перечнем мотивов. Из 12 предложенных суждений, отражающих соответствующие мотивы учебно-познавательной деятельности и профессионального роста, студентам предлагалось выбрать три-четыре наиболее значимых для них. Определе-

ние наиболее значимых мотивов позволило проникнуть во внутренний мир студентов, понять личностный смысл их деятельности. Полученные по этой методике результаты иллюстрирует табл. 5.

Таблица 5

**Мотивы саморазвития студентов педагогического колледжа
и их ранжирование**

Мотивы	Значимые для учеб.-позн. д-ти		Значимые для проф. роста	
	%	Ранг	%	Ранг
1. Стремление получать стипендию	75,3	I	41,3	II
2. Стремление к познанию	31,2	VI		
3. Удовлетворенность от проделанной работы	12,4	X		
4. Уважение преподавателей	32,2	V		
5. Уважение однокурсников	56,3	III	23,5	VI
6. Стремление проявить себя	30,3	VII		
7. Осознание общественной значимости профессии	8,5	XII		
8. Желание осуществить творческий поиск	12,2	XI		
9. Стремление добиться максимальной самостоятельности в учебе	24,6	VIII	18,3	VII
10. Гордость своими успехами в учебе	15,4	IX		
11. Понимание значимости учения для будущего	59,3	II		
12. Стремление к прочным и разносторонним знаниям	42,3	IV		
			72,4	I

Данные таблицы свидетельствуют, что ведущим стимулом учебно-познавательной деятельности студентов является узколичностный мотив «стремление получать стипендию» — 75,3%. Сильное влияние на учебную деятельность студентов оказывает мотив самоопределения «понимание зна-

чимости учения для будущего». В структуре мотивационно-ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности он занял II ранговое место (59,3%). На характер учебно-познавательной деятельности продиагностированных студентов значительное влияние оказывает мотив самосовершенствования «стремление к прочным и разносторонним знаниям» — 42,3%, что соответствует IV ранговому месту. Усиливает действие этого мотива другой мотив самосовершенствования — «стремление добиться максимальной самостоятельности в учебе». На него указали 24,6% студентов. В мотивационно-ценностной структуре он занимает VIII ранговое место.

Побуждает к учебно-познавательной деятельности студентов и стремление завоевать уважение однокурсников — 56,3%, этот мотив занял III ранговое место в мотивационно-ценностном отношении студентов к учебно-познавательной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что мотивы самосовершенствования не занимают ведущего положения в структуре мотивационно-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности студентов, однако входят в число значимых для студентов (IV, VIII ранговые места).

Для нашего исследования важно было изучить мотивационно-ценностное отношение студентов к профессиональному росту. Анализ ответов студентов свидетельствует, что в этой структуре преобладают мотивы самосовершенствования — «стремление к прочным и разносторонним знаниям» (72,4%) и «стремление к познанию» (41,3%). В структуре мотивационно-ценностного отношения студентов к профессиональному росту они занимают I и II ранговые места. На III месте — мотив самовыражения в профессии — «желание осуществить творческий поиск» (38,2%). Вызывает тревогу тот факт, что социальный мотив «осознание общественной значимости профессии» (27,2%) занимает одно из последних ранговых мест в структуре мотивов профессионального роста. Этот факт подтверждается и данными методики незаконченных предложений. На наш взгляд, осознание общественной зна-

чимости профессии стимулирует человека к саморазвитию в выбранной области деятельности. Отсутствие этого мотива со временем может вызвать угасание мотивов самосовершенствования. Это подтверждается фактами лонгитюдного наблюдения за выпускниками педагогического колледжа. Структура мотивационно-ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности и профессиональному росту изображена графически (рис. 1).

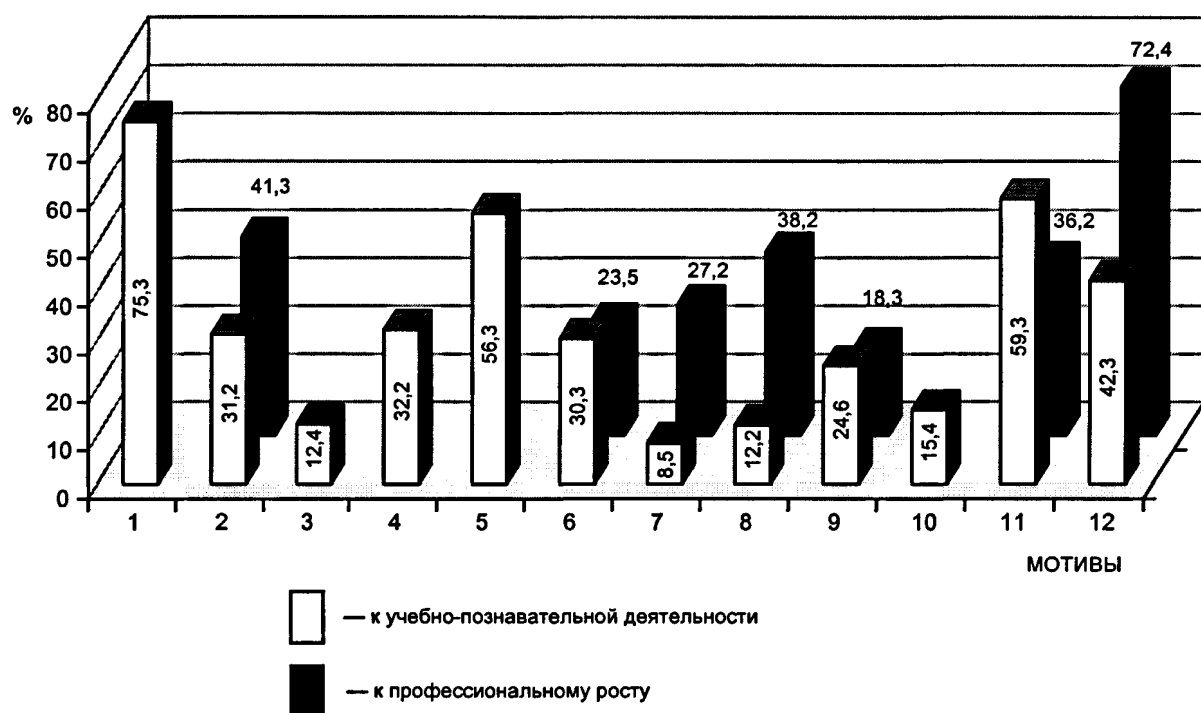


Рис. 1. Структура мотивационно-ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности и профессиональному росту. Цифрами обозначены мотивы: 1. Стремление получить стипендию. 2. Стремление к познанию. 3. Удовлетворенность от проделанной работы. 4. Уважение преподавателей. 5. Уважение однокурсников. 6. Стремление проявить себя. 7. Осознание общественной значимости профессии. 8. Желание осуществить творческий поиск. 9. Стремление добиться максимальной самостоятельности в учебе. 10. Гордость своими успехами в учебе. 11. Понимание значимости учения для будущего. 12. Стремление к прочным и разносторонним знаниям

Изучение деятельностного критерия саморазвития личности студента началось с анализа профессионально-педагогических знаний студентов педагогического колледжа. Они оценивались по показателям полноты и прочно-

сти. Характеристика уровней профессионально-педагогических знаний отражена в табл. 6.

Таблица 6

Характеристика уровней профессионально-педагогических знаний

Профессионально-педагогические знания	Градация оценок, соответствующая уровням развития профессионально-педагогических знаний		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Владение понятийным аппаратом.	Знания глубокие, основательные, базируются на существенных характеристиках педагогической деятельности, возрастных и индивидуальных особенностях детей. Широкая информированность о новых образовательных технологиях и глубокое знание частных методик	Знания полные, но не прочные. Существенные характеристики педагогической деятельности и возрастных индивидуальных особенностей детей не являются основанием для их появления. Неполная информированность о новых образовательных технологиях и неглубокие знания частных методик	Знания неполные и непрочные. Отсутствует представление о новых образовательных технологиях, слабые знания частных методик
2. Знание существенных характеристик педагогической деятельности			
3. Осознание ведущих педагогических закономерностей.			
4. Знание возрастных и индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста.			
5. Знание частных методик.			
6. Информированность о новых образовательных технологиях			

В результате экспертных оценок психолого-педагогических знаний студентов было выявлено, что у 31,2% — высокий, у 40,9% — средний и у 27,9% — низкий уровень профессионально-педагогических знаний.

Эти показатели в нашем исследовании совпали с уровнем сформированности познавательной активности и самостоятельности у студентов педагогического колледжа.

Важным показателем в деятельностном критерии саморазвития личности студента является сформированность педагогических умений. Для определения уровня их сформированности в нашем исследовании были выделены группы умений, обеспечивающих эффективное выполнение деятельности учителя. Опираясь на исследования А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской были выделены организаторские, коммуникативные, исследовательские и конструктивные группы умений. Состав умений, входящих в эти группы, отражен в таблице 7.

Сформированность данных умений оценивалась с помощью экспертной оценки преподавателей педагогического колледжа.

Таблица 7

Исходный уровень сформированности профессионально-педагогических
умений студентов

Группа умений	Характеристика умений	Уровни сформированности		
		Высокий	Средний	Низкий
1	2	3	4	5
1. Организаторские	<ul style="list-style-type: none"> - умение использовать разнообразные формы, методы и средства обучения; - умение проводить воспитательную работу в учебное и внеучебное время; - умение эффективно организовать взаимодействие «учитель — ученик», «учитель — класс»; - умение выстраивать взаимоотношение с родителями учащихся; - умение организовывать работу по самообразованию 	16,8	42,4	40,8

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
2. Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> - умение ставить широкий спектр коммуникативных задач; - умение обеспечивать реализацию резервов партнера, создавать ему психологическую безопасность; - умение осуществить общение на уровне «другой человек» — «источник»; - умение гибко перестроить позиции и роли в общении; - умение выбирать оптимальное сочетание 	23,5	51,4	25,1
3. Исследовательские	<ul style="list-style-type: none"> - умение учителя проводить самоанализ своей педагогической деятельности; - умение анализировать результаты общения «от ученика», прогнозировать следствия общения; - умение осознанно строить перспективы профессионального роста; - умение быть открытым к поиску нового, владеть приемами творчества; - умение самодиагностики личностных особенностей; - умение психологического изучения школьников 	15,2	49,4	35,4
4. Конструктивные	<ul style="list-style-type: none"> - умение работать с содержанием учебного материала; - умение определять конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; - умение обоснованно выбирать эффективные методы, средства обучения и воспитания; - умение оценивать результаты усвоения детьми программного материала, уровень их воспитанности и развития; - умение планировать образовательный процесс с учетом современных требований 	24,8	52,1	23,1

Данные таблицы свидетельствуют о необходимости целенаправленной педагогической работы по формированию организаторских, коммуникативных, исследовательских и конструктивных умений у студентов педагогического колледжа. Результаты исследования показали, что наиболее полными, прочными и осознанными являются у студентов коммуникативные и конструктивные умения. Высокий и средний уровень сформированности данных умений показали соответственно 74,9% и 76,9% студентов педагогического колледжа. Формирование у студентов исследовательских и организаторских умений требует особого внимания преподавателей, так как 35,4% и 40,8% студентов показали низкий уровень сформированности этих умений.

В качестве информативных показателей рефлексивно-регулирующего критерия саморазвития личности студента в нашем исследовании выступала самооценка способностей к самообразованию, саморазвитию и самоуправлению и самооценка коммуникативно-лидерских способностей. Для изучения самооценки способностей к самообразованию и саморазвитию использовалось тестирование. Тест самооценки способностей к самообразованию и саморазвитию личности включал комплекс вопросов, позволяющих студентам оценить:

- стремление к самообразованию, саморазвитию своих личностных качеств, творческих способностей, к познанию самого себя;
- способности к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, решению задач к преодолению жизненных трудностей, управлению собой, риску;
- некоторые качества своей личности: настойчивость, целеустремленность, направленность, самокритичность, сила воли.

По результатам тестирования подсчитывалось суммарное число баллов. При этом следует отметить, что предусматривались разные варианты ответов: да, нет, частично (периодически). Они оценивались по-разному:

- ответ «да» — 3 балла;

- ответ «нет» — 1 балл;
- частично (периодически) — 2 балла.

Результаты тестирования представлены в таблице 8.

Таблица 8

**Самооценка студентами способностей к самообразованию и
саморазвитию личности**

Вопросы	Варианты ответов, %		
	нет	частично, периодически	да
1	2	3	4
1. Читал ли и знаешь ли ты что-либо о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания, саморазвития личности?	4,2	70,8	25,0
2. Имеешь ли ты серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личностных качеств, способностей?	4,2	54,2	41,6
3. Отмечают ли твои друзья, знакомые твои успехи в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии?	12,5	75,0	12,5
4. Испытываешь ли ты стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности?	—	20,8	79,2
5. Имеешь ли ты свой идеал и побуждает ли он тебя к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию?	26,0	57,3	16,7
6. Часто ли ты задумываешься о причинах своих промахов, неудач?	3,3	16,7	80,0
7. Способен ли ты к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, например, к самостоятельному изучению иностранного языка?	16,7	50,0	33,3

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
8. Способен ли ты продолжать решать трудную задачу, если первые 2 часа не дали ожидаемого результата?	17,6	50,1	32,3
9. Ведешь ли ты дневник, где записываешь свои идеи, где планируешь свою жизнь (на год, на ближайшие месяцы, неделю, день) и анализируешь, что из запланированного выполнить не удалось и почему?	8,3	66,7	25,0
10. Считают ли твои друзья тебя способным к преодолению трудностей человеком?	—	54,2	45,8
11. Знаешь ли ты свои сильные и слабые качества?	4,2	41,6	54,2
12. Волнует ли тебя твое будущее?	—	4,2	95,8
13. Стремишься ли ты к тому, чтобы тебя уважали твои ближайшие друзья, родители?	—	—	100,0
14. Способен ли ты управлять собой, сдерживать себя в конфликтной ситуации?	8,3	29,2	62,5
15. Способен ли ты к риску?	7,5	59,2	33,3
16. Стремишься ли ты воспитать в себе силу воли или другие качества?	—	37,5	62,5
17. Добиваешься ли ты того, чтобы к твоему мнению прислушивались?	—	45,8	54,2
18. Считаешь ли ты себя целеустремленным человеком?	4,2	50,0	45,8
19. Считают ли (считали ли) тебя способным к самообразованию, саморазвитию человеком:			
- родители	—	33,3	66,7
- учителя	4,2	62,5	33,5
- твои друзья	—	62,5	37,5

Данные табл. 8 показывают, что большинство студентов волнует их будущее, на этот вопрос положительно ответило 95,8% человек.

Все продиагностированные студенты высоко оценили свое стремление к тому, чтобы их уважали друзья, родители. Большинство студентов испытывают стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности. На этот вопрос положительно ответили 79,2% респондентов. Такое же количество студентов постоянно задумывается о причинах своих промахов, неудач. На наш взгляд, ответы на эти вопросы свидетельствуют о том, что у студентов педагогического колледжа имеется ориентация на самообразование и саморазвитие. Осознание важности познания самого себя, уважения родителей, друзей, своего положения в будущем может стать при определенных педагогических условиях мощным стимулом для саморазвития, самообразования и самовоспитания своей личности. Однако вызывает тревогу тот факт, что у 58,3% студентов педагогического колледжа лишь частично сформировался идеал, побуждающей их к самообразованию и саморазвитию, а у 25% студентов он отсутствует. Отсутствие идеала, образа желаемого будущего состояния своего саморазвития затрудняет самоуправление процессом самообразования. Об этом свидетельствуют ответы студентов на другой вопрос: «Ведешь ли ты дневник, где записываешь свои идеи, где планируешь свою жизнь и анализируешь, что из запланированного выполнить не удалось?» Частично, периодически ведут дневники 66,7% студентов. Постоянно планируют и анализируют события своей жизни лишь 25% из числа опрошенных. Затрудняет процесс саморазвития и то обстоятельство, что 70,8% студентов лишь частично знает о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания личности. Результаты тестирования показали, что большая часть студентов считает, что у них частично (50%) развиты или отсутствуют (16,7%) способности к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, к продолжению решения трудных задач, если первые часы не дали ожидаемого результата. Оценивая свои личностные ка-

чества, студенты отметили, что у них частично (54,2%) или полностью (41,6%) сформирована направленность на самообразование и самовоспитание. При этом 50% опрошенных считает, что они в основном, а 45,8% — полностью целеустремленны.

Таким образом, данные тестирования свидетельствуют о достаточно адекватной самооценке студентами своих способностей к самообразованию и саморазвитию.

Данные, полученные по этой методике, позволили распределить студентов по группам с разным уровнем самооценки способностей к самообразованию и саморазвитию. Для каждого уровня характерно определенное количество баллов:

- низкий уровень — 21—34 балла;
- средний уровень — 35—49 баллов;
- высокий уровень — 50—63 балла.

Распределение студентов по группам с различным уровнем самооценки способностей к саморазвитию и самообразованию представлено на гистограмме (рис. 2).

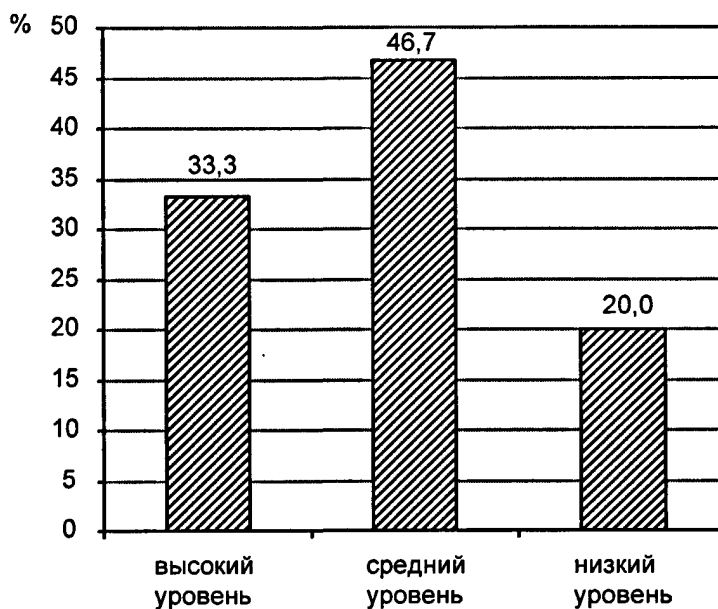


Рис. 2. Распределение студентов по группам с различным уровнем самооценки способностей к саморазвитию и самообразованию

Как видно из гистограммы, высокий уровень самооценки способностей к саморазвитию и самообразованию имели 40 человек (33,3%), средний — 56 человек (46,7%) и низкий — 24 человека (20%).

Для изучения самооценки студентами своих коммуникативно-лидерских способностей в нашем исследовании использовался тест «Оценка коммуникативно-лидерских способностей личности». Этот тест состоит из трех разделов. Первый раздел содержит шесть групп качеств личности. Например, способность настоять на своем; независимость и оригинальность суждений; способность выступить с докладом, сообщением. На основе сравнения названных качеств в каждой группе между собой студент должен был оценить их по 10-балльной шкале с точки зрения того, насколько они ему присущи.

Второй раздел теста включал шесть групп ситуаций. Например: «Новые в компании люди, как правило, вас не устраивают»; «Вы, как правило, продумываете какое-то оригинальное развлечение»; «Вы произносите солидную, обстоятельную речь в честь виновника торжества».

Студент по трехбалльной шкале оценивал те роли, состояния и действия, которые для него наиболее характерны.

Третий раздел теста «Оценка коммуникативно-лидерских способностей личности» включал различные приемы-действия в конфликтных ситуациях. Например, «Я пытаюсь найти оригинальный, неожиданный способ разрешения конфликтной ситуации»; «Считаю, что если принципиальный конфликт, то лучше ни в чем не уступать»; «В случае конфликта я не поддаюсь эмоциям и стараюсь найти рациональный выход». Студент по трехбалльной системе оценивал эти ситуации. Полученные в ходе тестирования данные представлены в таблице 9.

Тест «Оценка коммуникативно-лидерских способностей личности» позволил определить по 10-балльной шкале выраженность таких качеств личности студентов, как консервативность — эвристичность, эмоциональность — рациональность, безразличность — эмпатийность и др. По резуль-

татам тестирования был составлен профиль выраженности коммуникативно-лидерских качеств личности студентов педагогического колледжа. Данный профиль строился на основе среднеарифметических данных по качествам личности для данной выборки студентов (табл. 10, рис. 3).

Таблица 9

Уровень самооценки студентами коммуникативно-лидерских способностей

Уровень самооценки	Количество студентов	%
Высокий	26	21,6%
Средний	54	45,0%
Низкий	40	33,4%

Таблица 10

Самооценка коммуникативно-лидерских способностей (качеств) личности студентов педагогического колледжа

Способности, качества личности	Баллы	Способности, качества личности	Баллы
1. Консервативный	6,2	1'. Эвристичный	3,1
2. Монологичный	5,3	2'. Диалогичный	2,9
3. Агрессивный	4,3	3'. Доброжелательный	6,7
4. Ведомый	5,6	4'. Лидерский	3,8
5. Эмоциональный	7,0	5'. Рациональный	3,9
6. Авторитарный	6,7	6'. Демократический	6,4
7. Серьезный	4,5	7'. Юмористичный	7,5
8. Инструктирующий	5,1	8'. Внушающий	4,0
9. Безразличный	4,9	9'. Эмпатийный	6,9

Результаты исследования показали, что студенты педагогического колледжа обладают такими качествами личности, как эмоциональность, добро-

желательность, юмористичность. Они способны также к эмпатии. Выраженность этих качеств свидетельствует о способности студентов к выстраиванию конструктивных взаимоотношений «учитель — ученик».

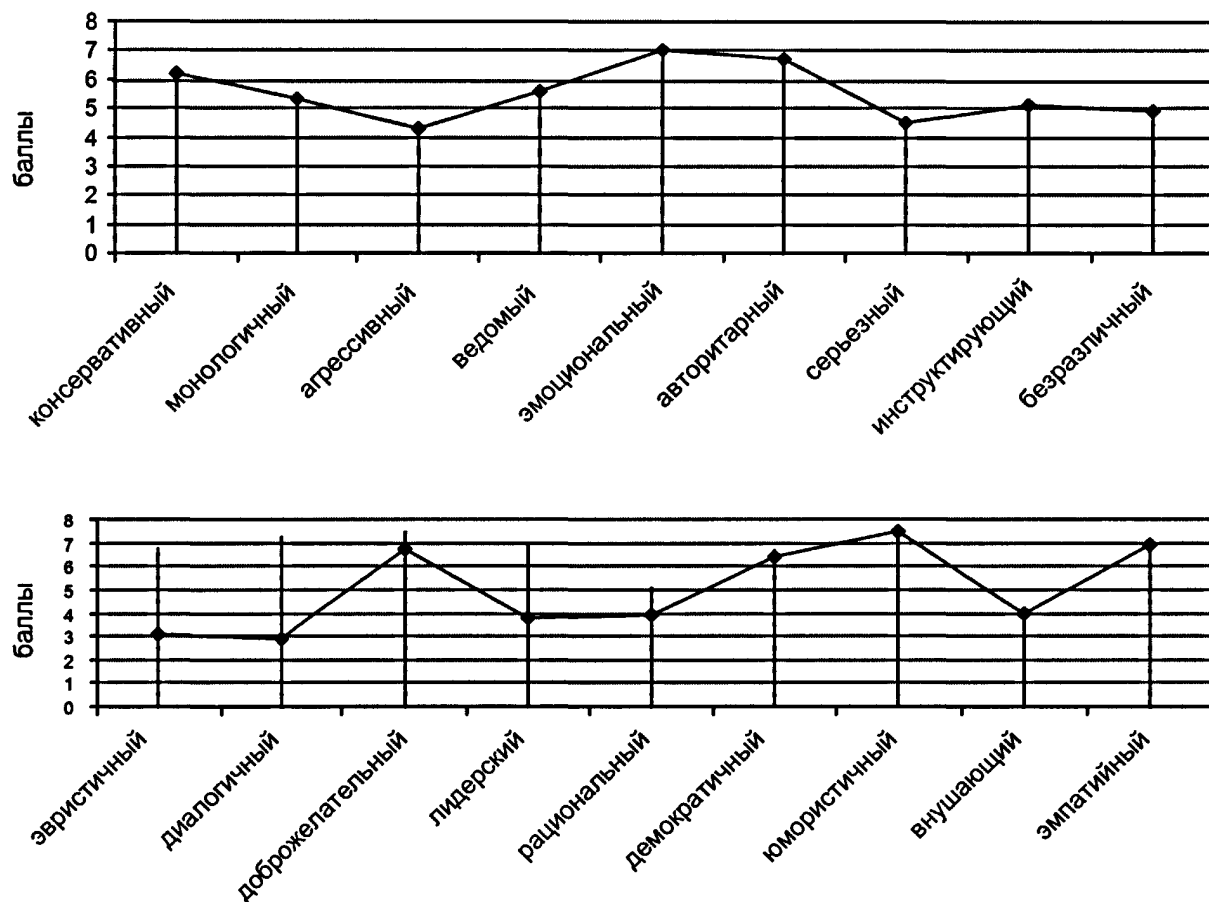


Рис. 3. Самооценка коммуникативно-лидерских способностей (качеств) личности студентов педагогического колледжа в начале ОЭР

График на рис. 3 ярко иллюстрирует выраженность у студентов педагогического колледжа таких коммуникативно-лидерских качеств, как консервативность, монологичность, ведомость. При этом студенты педагогического колледжа менее способны к эвристичности, диалогичности и лидерству. Полученные данные свидетельствуют о необходимости специальной педагогической работы по формированию у студентов данных способностей (качеств) личности, важных в будущей профессиональной деятельности.

Одним из показателей рефлексивно-регулирующего критерия в нашем исследовании выступала самооценка способностей к самоуправлению. Для изучения данного показателя использовался тест «Самооценка способностей к самоуправлению», который состоит из 9 групп вопросов, позволяющих определить наиболее развитые способности личности и на их основе оценить тип самоуправления.

Более того, данные, полученные по этой методике, позволили распределить студентов на группы с различным уровнем сформированности самооценки способностей к самоуправлению.

Студенты, набравшие от 37 до 60 баллов по этой методике, вошли в группу с низким уровнем сформированности данного показателя (34,6%). Достаточно большое количество студентов (46,6%) набрало от 61 до 84 баллов и вошло в группу со средним уровнем сформированности самооценки способностей к самоуправлению. На высоком уровне сформированности изучаемого показателя оказалось 18,8% студентов. Они набрали от 85 до 108 баллов. Процентное соотношение студентов с различным типом самоуправления представлено в таблице 11.

Полученные данные свидетельствуют о том, что необходима целенаправленная педагогическая работа по формированию у студентов способностей к саморазвитию, к самореализации и самопознанию, на основе которых формируется саморазвивающийся, самореализующийся и самопознающий тип управления своей деятельностью.

По данным использованного нами комплекса психолого-педагогических методик студенты педагогического колледжа были распределены по группам с различным уровнем саморазвития личности.

В группу с высоким уровнем саморазвития личности вошли студенты, для которых характерно четко выраженное эмоционально-ценностное отношение к учебно-познавательной деятельности. В основе выбора профессии учителя у них лежат мотивы самоопределения и самосовершенствования.

Профессионально-педагогические знания прочные и полные, сформированы педагогические умения. Ярко выражена познавательная самостоятельность и активность. Студенты обладают высоким уровнем самооценки способностей к самообразованию, самоуправлению и коммуникативно-лидерских качеств личности. На высоком уровне находилось 24,4% студентов экспериментальной и 24,1% контрольной группы.

Таблица 11

Самооценка студентами педагогического колледжа способностей
к самоуправлению в начале ОЭР

Наиболее развитые способности	Тип самоуправления	Контрольная группа, %	Эксперим. группа, %
1. К самопознанию	Самопознающий	22,2	23,1
2. К самоопределению	Самоопределяющий	43,1	46,2
3. К самоорганизации	Самоорганизующийся	36,4	38,3
4. К самореализации	Самореализующийся	20,3	17,3
5. К самодеятельности	Самодеятельностный	48,4	50,2
6. К самоконтролю	Самокритичный	29,1	36,1
7. К самооценке	Самокритичный	21,2	24,4
8. К самовнушению	Самовнушаемый	38,3	41,5
9. К саморазвитию	Саморазвивающийся	13,1	14,1

Для студентов со средним уровнем саморазвития личности характерно эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя. В основе выбора профессии лежат социальные мотивы самоопределения. Профессионально-педагогические знания или полные, но не прочные, или неполные. Педагогические умения в основном сформированы. Выражена познавательная активность и самостоятельность. Студенты обладают средним уровнем сформированности самооценки способностей к самообразованию, самоуправлению и коммуникативно-лидерских качеств личности (40,5 и 43,2% студентов).

В группу с низким уровнем саморазвития личности вошли студенты, у которых эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя явно не выражено. В основе выбора профессии лежат узколичностные мотивы и мотивы, отражающие отношение к ним преподавателей и однокурсников. Профессионально-педагогические знания неполные и непрочные. Педагогические умения в основном не сформированы. Познавательная активность и самостоятельность не выражена. Характерен низкий уровень самооценки способностей к самообразованию, самоуправлению и коммуникативно-лидерских качеств личности (35,1 и 32,7% студентов).

Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки модели саморазвития личности и апробации педагогических условий данного процесса в образовательном пространстве педагогического колледжа.

2.2. Модель процесса саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа

В параграфе раскрывается модель саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга и ее методическое обеспечение.

Под образовательным пространством мы понимаем систему влияний и условий развития личности, а также возможностей для ее саморазвития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Система влияний, условий и возможностей саморазвития личности в социальном и пространственно-предметном окружении заложена в нашем исследовании в модели саморазвития личности студента. Модель саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа представляет собой совокупность подсистем «Теория», «Методика» и «Практика», целостность которых определяется целью (становление личности

с потребностью саморазвития), принципами (целостности, системности, целенаправленности, индивидуализации, аксиологизации, гуманизации), содержанием образования, включающим когнитивный, аксиологический, личностный, деятельностно-творческий компоненты, педагогическими условиями (организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя; интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента; актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа), реализуемыми в образовательном пространстве, и обеспечивает конечный результат — личность с высоким уровнем саморазвития.

Подсистемы «Теория», «Практика», «Методика» были выделены нами на основании выводов А. А. Ухтомского о том, что процессы саморазвития личности будут доминантными в психическом развитии, если соблюдаются три группы условий:

- 1) осознание личностью целей, задач, возможностей своего развития и саморазвития;
- 2) участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, определенный опыт успеха и тренинг достижений;
- 3) адекватный стиль и методы внешних воздействий: условий обучения и воспитания.

Подсистема «Теория» обеспечивает теоретическую основу саморазвития личности студента; подсистема «Методика» является технологической стороной данного процесса, создает адекватный стиль и методы внешних воздействий; подсистема «Практика» включает организацию практической творческой деятельности студентов по саморазвитию.

Системообразующим фактором модели саморазвития личности студента в нашем исследовании выступает личностно ориентированный подход. В связи с этим организация образовательного процесса педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга, направленная на саморазвитие личности студента, имеет следующие особенности:

- педагогическое руководство самовоспитанием и самообразованием личности становится приоритетным в организации образовательного процесса;

- акцент переносится с преподавания на учение;

- используется не только познавательная, но и нравственно-волевая мотивация деятельности студентов;

- приоритетной становится самостоятельная творческая деятельность студентов;

- центр тяжести педагогического процесса переносится в сторону формирования способов умственных действий;

- систематически и последовательно формируются общеучебные и специальные умения и навыки;

- активизируется и стимулируется процесс осмысливания учения, субъект выходит в рефлексивную позицию.

Личностно ориентированный подход строится на ценностном отношении к студенту как субъекту жизни и требует соответствующего содержательного наполнения, методического оснащения и творческой практической деятельности. Из ценностного отношения к студенту вырастает понимание цели личностно ориентированного образования — не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, самовоспитания, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. В связи с этим содержание личностно ориентированного образования в педагогическом колледже включает следующие обязательные компоненты: когнитивный, аксиологический, деятельностно-творческий и личностный.

Когнитивный компонент содержания обеспечивает усвоение студентами общенаучных и профессиональных знаний, умений и навыков.

Аксиологический компонент вводит студентов в мир ценностей, способствует формированию личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов и в конечном итоге ориентирует студентов на профессию учителя.

Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности.

Личностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивных способностей, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию.

Когнитивный компонент личностно ориентированного образования обеспечивается государственным образовательным стандартом.

Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ГОС СПО) позволяет заложить теоретические основы саморазвития личности, то есть те знания, которые могут служить базой и побудительной силой личностно-профессионального становления студента.

ГОС СПО по специальности «Преподавание в начальных классах» предъявляет высокие требования к теоретической подготовке выпускника. Выпускник должен:

- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, осознавать себя и свое место в современном обществе;
- знать основы Конституции Российской Федерации, этические и правовые нормы, регулирующие отношения человека к человеку, обществу, к природе, уметь учитывать их при решении профессиональных задач;

- знать государственный язык Российской Федерации — русский, свободно владеть языком, на котором ведется преподавание;
- обладать экологической, правовой, информационной и коммуникативной культурой, элементарными умениями общения на иностранном языке;
- обладать широким кругозором, быть способным к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, к критическому восприятию противоречивых идей;
- быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности;
- быть готовым к проявлению ответственности за выполненную работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в профессиональной деятельности;
- быть способным к практической деятельности по решению профессиональных задач в организации различных организационно-правовых форм;
- владеть профессиональной лексикой;
- быть способным научно организовывать свой труд, готовым к применению компьютерной техники в сфере профессиональной деятельности;
- быть готовым к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний;
- обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию), стремиться к творческой самореализации;
- знать основы предпринимательской деятельности и особенности предпринимательства в профессиональной сфере;
- иметь научное представление о здоровом образе жизни, владеть умениями физического совершенствования.

Государственный образовательный стандарт по дисциплинам общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов в СПО обес-

печивает формирование доминанты саморазвивающейся личности. Анализ ГОС СПО позволил выделить приоритетные знания, умения, навыки саморазвития личности студента, формируемые при изучении теоретических основ базовых дисциплин и дисциплин специализации.

В личностно ориентированном содержании образования основное внимание уделяется формированию личностных смыслов учения и жизни. В связи с этим основные усилия преподавателей педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга направлены на актуализацию аксиологического компонента образования. Особое внимание при этом уделяется дисциплинам специализации. В содержании дисциплин специализации преподаватели акцентируют те разделы, которые способствуют формированию у студентов личностно значимых смыслов будущей педагогической деятельности, обеспечивая их ориентацию на профессию учителя. Например, при изучении педагогики — это раздел «Введение в педагогическую профессию»; в частных методиках — раздел «Развивающие программы»; в психологии — разделы «Психология личности», «Психология человеческих взаимоотношений», «Психология педагогической деятельности» и др. Данные разделы вводят студентов в мир ценностей педагогической профессии и взаимоотношений «учитель — ученик».

Личностный компонент личностно ориентированного содержания образования в образовательном пространстве педагогического колледжа представлен системой специальных курсов, ведущую роль среди которых играют «Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа», «Общение как фактор саморазвития личности студента». Данные специальные курсы выполняют интегрирующую функцию теоретической подготовки студентов, способных к саморазвитию.

Специальный курс «Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа» разработан С. А. Алешиной. Данный спецкурс имеет целью открыть студентам возможности саморазви-

тия через познание и совершенствование себя на основе собственных мировоззренческих и психологических представлений о здоровье, воле и самообладании, о времени и чтении, о достоинстве и доброжелательности.

Спецкурс, исследующий закономерности перехода образования в самообразование, воспитания — в самовоспитание, развития — в саморазвитие, должен помочь осмыслить избранный профессиональный путь, совершенствовать навыки самовоспитания и самообразования, повысить эффективность межличностных контактов, научить творить.

Данный спецкурс построен на основе межпредметных связей с философией, валеологией, психологией, социологией и другими науками о человеке, деятельности и отношениях. Он рассчитан на 36 часов: из них лекционных — 18, практических — 18, проводится на III курсе и обеспечивает психолого-педагогическую подготовку студентов для сознательного управления своим развитием, помогает им найти, осознать и принять цели, программу, усвоить практические приемы и методы самосовершенствования.

Содержание спецкурса условно можно разбить на четыре блока.

I блок — Диалектика развития личности, его закономерности, противоречия, движущие силы.

II блок — Характеристика основных видов деятельности и их роль в саморазвитии личности. Взаимосвязь воспитания, образования и саморазвития личности.

III блок — Возрастные особенности студентов. Диагностика и самодиагностика способностей, особенностей и качеств саморазвития.

IV блок — Организация самостоятельной работы студента как основа и источник саморазвития. Разработка индивидуальной программы как способа саморазвития личности.

Изучение первого содержательного блока позволяет студенту освоить категорию «развитие», внутренние и внешние факторы, закономерности данного процесса, подойти к пониманию саморазвития личности как ре-

зультата самообучения, самовоспитания личности. Данный блок спецкурса позволяет рассмотреть движущие силы развития личности студента, обращает особое внимание на роль социальной среды, референтной группы в формировании потребностей, интересов, ценностных ориентаций студента.

В содержании этого блока изучаются и решающие педагогические факторы развития личности студента педагогического колледжа: личность преподавателя, организация и содержание образовательного процесса, стиль сотрудничества педагога и студента. Раскрывается целенаправленное и корректирующее воздействие педагогических факторов на процесс развития личности.

Второй содержательный блок спецкурса раскрывает роль и значение различных видов деятельности в саморазвитии личности студента (образовательная деятельность, деловые игры, педагогическая практика, общение). Изучаются структура, содержание образовательной деятельности, характеризуются такие формы образовательной деятельности студента, как самопознание, творческая самореализация, самоуправление, самосовершенствование и творческое саморазвитие. Изучается мотивация деятельности и ее роль в успешном осуществлении всех видов деятельности. Моделируются деловые игры как условие совершенствования профессиональных знаний, умений, навыков. Раскрываются коммуникативная, перцептивная, интерактивная функции общения в развитии личности.

Третий содержательный блок спецкурса направлен на изучение студенческого возраста как особой возрастной и социально-психологической категории. Раскрываются особенности студента как субъекта образовательной деятельности. Особое внимание в этом блоке уделяется возрастной характеристике студентов-первокурсников. Изучается роль социально-психологической адаптации первокурсников как субъекта учебной деятельности, партнера педагогического общения и взаимодействия. Глубокое рассмотрение возрастных особенностей студенчества позволяет слушателям данного

спецкурса перейти к диагностике и самодиагностике способностей к саморазвитию.

В четвертом содержательном блоке изучается самостоятельная работа как высшая форма образовательной деятельности студента, его самообразования. Раскрываются основные требования к самостоятельной работе и ее организации. Студентами изучаются и выполняются различные виды самостоятельной работы. Этот блок позволяет не только раскрыть на теоретическом уровне роль саморегуляции как индивидуально-психологической детерминанты самостоятельной работы, но и в ходе выполнения практических самостоятельных работ сформировать данное качество.

Итогом изучения спецкурса «Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа» явилось составление индивидуальной программы саморазвития, в соответствии с которой шла работа в течение последних трех лет обучения в колледже. Занятия по спецкурсу проводились в форме лекций, семинаров, тренингов, практических занятий.

В индивидуальных программах саморазвития личности студенты оценивали исходное состояние социально-личностных и индивидуальных качеств, профессиональные качества и способности, анализировали пути, средства, способы, формы и методы работы над собой.

Анализ индивидуальных программ саморазвития показал, что студенты 3 курса в качестве основных целевых установок саморазвития социально-личностных качеств отметили:

- необходимость расширять кругозор;
- не терять интереса к избранной профессии;
- видеть дальнейшую цель, повышать уровень знаний;
- намечать реальные задачи и учиться держать их выполнение под контролем;
- учиться давать качественные уроки;

- научиться: правильно распределять свое время; выделять главное, существенное в своей деятельности; понимать другого человека, находить «ключ» к другому человеку;

- не допускать агрессивности в общении;
- ориентироваться на успех, не уходить в стрессовую ситуацию.

Анализируя свои профессиональные способности и качества, студенты пришли к выводу, что им необходимо:

- повышать уровень знаний по психолого-педагогическим дисциплинам;
- не бояться трудностей в профессиональной деятельности;
- уметь находить правильный подход к ребенку;
- видеть и развивать в детях лучшее, доброе;
- овладеть методиками обучения;
- углублять свои знания по предметам специализации;
- уметь выстраивать конструктивные отношения с детьми;
- быть требовательными к себе;
- развивать организаторские способности;
- развивать логичную, ясную речь.

Оценивая исходный уровень индивидуальных способностей, студенты отмечали необходимость сформировать ответственность, добросовестность, трудолюбие, творческий подход к делу, инициативность, чувство юмора, терпеливость, а также наблюдательность, справедливость, ясность и критичность ума, артистичность.

Для обеспечения теоретической основы саморазвития личности студента педагогического колледжа, актуализации его рефлексивной позиции и формирования коммуникативных умений у студентов был разработан специальный курс «Общение как фактор саморазвития личности студента». Спецкурс проводится на III—IV курсах и рассчитан на 68 часов.

Одним из приоритетных направлений деятельности студентов на занятиях по спецкурсу является изучение психологических закономерностей, ме-

ханизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми, преподавателями, родителями, сверстниками, друзьями.

Содержание занятий по спецкурсу, формы и методы их организации способствовало развитию самосознания и самоисследования студентами своих интеллектуальных качеств, работоспособности, коммуникативности, особенностей характера, темперамента и в конечном итоге содействовало процессу личностного развития. Кроме того, спецкурс решал задачи развития способностей самоорганизации у студентов.

Содержание спецкурса «Общение как фактор саморазвития личности студента» включает шесть разделов: введение в практическую психологию общения; невербальное общение и проблема эмоционального самовыражения; вербальное общение; общение в конфликте; основные стили общения; технология коммуникации.

Занятия по данному спецкурсу строились на основе метода психологического тренинга общения. Данный метод обеспечивал создание условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем. Тренинг являлся активной формой обучения, обеспечивающей передачу психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков, в данном случае — умений и навыков эффективности поведения.

Психологический тренинг общения — это вид групповой психологической работы, направленный на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование установок, ценностных ориентаций, необходимых для успешного общения. Специфическими чертами психологического тренинга общения являются: соблюдение ряда принципов групповой работы; нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии (и от ведущего, и от самих участников); наличие более или менее постоянной группы (от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи

(1—2 раза в неделю); определенная пространственная организация (работа в кругу); акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»; применение активных методов групповой работы; вербализованная рефлексия; атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

В ходе занятий по спецкурсу «Общение как фактор саморазвития личности студента» шло формирование навыков взаимодействия у студентов, тренировка восприятия партнера в общении, развитие внимания к окружающим в совместной деятельности, осуществлялось самонаблюдение и самоанализ. Возможность получения обратной связи от участников тренинговой деятельности способствовала актуализации рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

При изучении второго раздела спецкурса «Невербальное общение и проблема эмоциональности самовыражения» студенты познакомились с особенностями восприятия и выражения эмоций, с невербальными способами эмоционального самовыражения и вербализацией чувств. На практических занятиях по этому разделу особое внимание уделялось самопомощи в ситуациях эмоционального дискомфорта.

Третий раздел спецкурса «Вербальное общение» направлен на изучение закономерностей восприятия вербальной информации, правил «хорошего слушания», стилей поведения в дискуссии. Практические занятия по этому разделу были посвящены отработке у студентов умений вести дискуссию: постановка вопросов; виды вопросов, ответов; интонирование голоса; темп речи в общении; расширенное слушание.

Раздел спецкурса, посвященный технологии коммуникации, способствовал получению студентами знаний об этапах коммуникативного процесса, о роли личного обаяния в общении и факторах, нарушающих процесс общения.

Практическая часть занятий по этому разделу была направлена на отработку у студентов умений и навыков входить в общение, удерживать контакт, выходить из общения, а также на развитие эффективной манеры поведения в общении.

В разделе «Общение в конфликте» большое внимание уделялось изучению конфликта, динамике его развития, этапам разрешения конфликта и роли в нем посредника. Практические занятия были посвящены диагностике конфликта и отработке основных стратегий поведения в конфликте.

Последний раздел спецкурса «Общение как фактор саморазвития личности студента» посвящен изучению различных стилей общения (конвенциональный, примитивный, манипулятивный). На практических занятиях отрабатывались конвенциональный стиль в деловом общении и противоманипуляционная защита.

Все практические занятия по спецкурсу проводились в группах по 15 человек. Каждое занятие строилось по следующей схеме:

1. Приветствие.
2. Опрос самочувствия (участники рефлексировали свое эмоциональное и физическое состояние, сообщают о своих мыслях).
3. Предложение ведущей темы занятия (по замыслу ведущего или по запросу участников).
4. Своеобразное вступление ведущего, которое задает некоторую программу подсознанию участников.
5. Разминочные упражнения.
6. Основная (рабочая) часть. В ней упражнения пассивного характера перемежаются с играми — и те и другие почти всегда заканчиваются обсуждением и рефлексией.
7. Подведение итогов занятия (высказывания участников по кругу о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему).

8. Резюмирование ведущего (по необходимости).

9. Прощание.

В ходе занятий использовались различные виды игр: коммуникативные игры; разогревающие игры и психотренинги; игры, ориентированные на получение обратной связи; психотехника, направленная на помощь в решении проблем.

Спецкурс «Общение как фактор саморазвития личности студента» был разработан преподавателем высшей категории педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга Е. И. Семеновой.

Деятельностно-творческий компонент содержания образования в педагогическом колледже реализовывался через технологии проблемного, диалогового, развивающего обучения. Их составной частью являлась организация самостоятельной работы студентов. Этот компонент лежит в основе подсистемы «Методика» модели саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Данные технологии позволили студентам освоить знания, умения и навыки саморазвития, сформировать образ «Я» в соответствии с социально-личностным предназначением и восхождением к потребности и способности самосозидания.

Деятельностно-творческий компонент личностно ориентированного содержания образования требует не просто «активных методов усвоения материала», а принципиально меняет подход к обучению: методы проведения учебных занятий всех видов (лекции, семинары, практикумы, педагогическая практика и пр.) нацеливаются на формирование «вопросов» к педагогам, к научной литературе, к ученым, интенсивной востребованности новых знаний и опыта, на развитие «спроса» на все то, что рождает и обогащает профессионализм преподавателя, а также на формирование готовности эти знания отыскивать, выстраивать в систему, строить выводное, личностно значимое, ценностно окрашенное собственное знание — убеждение. В связи с этим в

преподавании базовых дисциплин и дисциплин специализации превалировали методы технологии проблемного обучения, позволяющие обучающимся увидеть смысл собственной деятельности и овладеть «технологической стороной» процесса собственного обучения.

Данная технология способствовала формированию у студентов субъектной позиции в образовательной деятельности. Как известно, технология проблемного обучения базируется на относительно самостоятельном решении студентами тех или иных познавательных задач в условиях проблемной ситуации. В ходе исследования она реализовывалась преподавателями педагогического колледжа посредством проблемного изложения материала, использования эвристических приемов на семинарских и практических занятиях, организации научно-исследовательской деятельности студентов, при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ.

Методы проблемного обучения систематически использовались в педагогическом колледже на лекционных занятиях. Преподаватели работали над «проблематизацией» лекционных курсов. Они осуществили отбор для лекций только наиболее важных, ключевых вопросов учебного материала, изучение которых оптимально обогащает студента фундаментальными знаниями, требует от него не пассивного запоминания, а активной позиции в обучении. Изложение лекционного материала происходило так, чтобы научить студентов эвристическим приемам мышления: преподаватель как бы сам перед собой и аудиторией ставил проблемные вопросы, рассуждал вслух, подавал пример оригинального, творческого приближения к истине.

Осуществлялась постановка проблемных вопросов, ответы на которые студент отыскивал в унисон с мыслью лектора или самостоятельно (в последнем случае преподаватель не делал выводов, предоставляя это сделать самим студентам во время лекции или в процессе подготовки к семинарским или практическим занятиям).

В качестве примера можно привести семинарские занятия по «Введению в педагогическую профессию».

Во-первых, на семинарских занятиях обсуждались темы проблемного характера («Профессиональный идеал», «Учитель предмета», «Учитель жизни», «Ремесленничество и творчество в педагогике», «Поиск средств самовыражения педагога» и др.). Продуманный отбор тем проблемного характера для семинарских занятий позволил студентам не только овладеть комплексом знаний, но и потребовал от них активного исследовательского овладения основами изучаемой дисциплины.

Во-вторых, на семинарских занятиях решались педагогические ситуации, способствующие формированию у студентов творческого мышления, а также педагогические задачи, не имеющие однозначного ответа. Это способствовало формированию у студентов умений анализировать педагогическую ситуацию, вводило их в рефлексивную позицию «Как бы я поступил в данной ситуации», а также развивало творческое мышление.

В-третьих, выполнялись самостоятельные работы творческого характера. Студенты работали над темами сообщений, рефератов, например «Я-концепция педагога», «Профессионально-личностные качества педагога», «Педагогика успеха», «Особенности взаимодействия педагогической деятельности» и др.

Методы проблемного обучения использовались преподавателями педагогического колледжа как при изучении дисциплин специализации, так и при изучении базовых дисциплин.

Личностно ориентированное содержание образования реализовано в педагогическом колледже через диалоговую технологию. Диалоговая технология задавала контекст совместной учебной деятельности, в котором происходило развитие субъекта этой деятельности — студента. Важнейший ориентир в современной теории образования — представление о сообществе учащихся и учителей, исследовательском сообществе; сообществе, порождающем знание.

Диалоговая технология обучения использовалась в педагогическом колледже № 3 г. Оренбурга в основном на старших курсах при изучении некоторых дисциплин специализации (педагогика, психология и частные методики). Данная технология была реализована в практике работы колледжа с применением дискуссионных форм обучения. Широкое распространение в педагогическом колледже получили такие формы дискуссионного обучения, как межгрупповой диалог, учебный спор-диалог.

Проблемы, которые предлагались студентам для обсуждения в ходе дискуссии, носили как теоретический, так методико-практический характер.

Порядок проведения межгруппового диалога состоял из следующих взаимосвязанных компонентов: постановка проблемы; разбивка участников на группы; обсуждение проблемы в малых группах; представление результатов обсуждения перед всей группой; продолжение обсуждения и подведение итогов.

В малой дискуссионной группе основные роли (функции) распределялись следующим образом: ведущий организовывал обсуждение вопроса, вовлекал в него всех членов группы; аналитик задавал вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы, подвергал сомнению высказываемые идеи; протоколист фиксировал все, что относилось к решению проблемы. После окончания первичного обсуждения он обычно выступал перед группой, чтобы представить мнение; наблюдатель оценивал участие каждого члена группы на основе заданных преподавателем критериев.

Такая организация межгруппового диалога позволила студентам продемонстрировать, во-первых, свои знания, эрудицию; во-вторых, формировала навык проявления своего «Я-профессиональное» в коллективе; в-третьих, ориентировала студентов на профессию учителя.

В опыте педагогов педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга, работающих по модели «учебный спор-диалог», выделяются несколько основных моментов:

- Выбор темы. Определяющими здесь являются как задачи курса, так и интересы самого преподавателя. Критерием отбора является и возможность (для преподавателя) подготовить две подкрепленные учебными материалами расходящиеся позиции, точки зрения.

- Подготовка учебных материалов. Преподаватель ставит задачу для каждой из команд; предоставляет студентам источники данных для решения задачи (библиографию). Преподаватель описывает последовательность спора-диалога, а также тех совместных действий, которые входят в каждый из его этапов. Студенты на основе проработки источников характеризуют отстаиваемую позицию, приводя основные аргументы в ее пользу.

- Организация самого спора-диалога. Важнейшим требованием здесь является создание обстановки сотрудничества, а также разнородности состава групп.

- Руководство ходом спора-диалога. Преподаватель инструктирует участников обсуждения в парах.

Данная форма диалогового обучения обеспечивала более глубокое освоение предметного содержания, высокую способность переноса; применение знаний, обобщений в самых различных ситуациях, развитие творческого мышления, интерес к изучаемому предмету.

Таким образом, личностно ориентированное содержание образования, технология развивающего, проблемного, диалогового обучения обеспечивали в конечном итоге ориентацию студентов на профессию учителя, актуализацию рефлексивной позиции студента в образовательном процессе, развитие их личностного потенциала.

2.3. Результаты реализации педагогических условий саморазвития личности студента

В параграфе раскрываются особенности реализации педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Решающее значение для возникновения и формирования доминанты саморазвития личности имеет удовлетворение потребностей саморазвития и самосовершенствования в опыте жизнедеятельности студента в продуктивных, творческих видах деятельности. В связи с этим модель саморазвития личности студента включает подсистему «Практика».

Саморазвитие личности студента зависит от освоения и закрепления знаний и умений на практике.

Решение этой задачи достигается в процессе самостоятельного выполнения студентами учебных и практических ситуаций в процессе прохождения непрерывной педагогической практики.

В педагогическом колледже № 3 г. Оренбурга предусматриваются следующие виды практической подготовки студентов: учебная, психолого-педагогическая, преддипломная.

Учебная практическая подготовка студентов педагогического колледжа включает: практику наблюдений, практику показательных уроков и занятий; полевую практику, подготовку к летней практике, инструктивный лагерный сбор.

Различные виды учебной практики способствуют получению студентами практических педагогических умений, мотивируют к осознанному и глубокому изучению психолого-педагогических дисциплин, а также создают условия для выхода студента в рефлексивную позицию «Я — будущий учитель», позволяющую оценить свои возможности к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая практическая подготовка в педагогическом колледже № 3 г. Оренбурга включает: практику по внеучебной воспитательной работе, введение в специальность, внеклассную практику, летнюю практику, практику пробных уроков и занятий, практику по профилю специальности, практику «Первые дни ребенка в школе».

Данные виды психолого-педагогической практической подготовки студентов способствуют формированию у них целостного представления о воспитательно-образовательном процессе современного образовательного учреждения, системы педагогических знаний, умений практической направленности, а также «Я-концепции» будущего педагога.

Преддипломная практическая подготовка студентов является завершающим звеном. В ходе данной подготовки студент осваивает многофункциональную деятельность педагога, осуществляя обязанности учителя, классного руководителя.

Эффективность практической, профессиональной подготовки студентов обеспечивается формированием комплекса организаторских, коммуникативных, исследовательских и конструктивных умений. Наибольшее внимание уделяется формированию следующих организаторских умений: управлять учебной деятельностью школьников и формировать у них общеучебные умения и навыки, рационально распределять время на уроке и выполнять намеченный план, организовывать воспитательную работу в учебное и внеурочное время, выстраивать индивидуальную работу с детьми, работу с группой, коллективом (класс, группа продленного дня).

Коммуникативные умения оцениваются по тому, насколько студент овладел разнообразными формами и методами педагогического общения с детьми, родителями, коллегами и научился строить деловые и личные отношения со всеми лицами, принимающими участие в воспитании детей.

Сформированность исследовательских умений показывает, что студент может изучать личность каждого школьника и коллектива в целом с целью

диагностики и проектирования их развития и воспитания, изучать передовой педагогический опыт (новые педагогические системы, современные технологии обучения и воспитания, альтернативные и вариативные программы и учебники), осуществлять методическую и методологическую рефлексия.

Конструктивные умения позволяют студенту проектировать и моделировать учебно-воспитательный процесс, а именно: определять конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и социально-психологических особенностей коллектива, планировать и анализировать учебно-воспитательный процесс в психологических, дидактических, методологических аспектах с учетом современных требований, обоснованно выбирать эффективные формы, методы, средства обучения и воспитания, определять результаты усвоения детьми программного материала, уровень их воспитанности и развития, проводить разнообразную работу по развитию познавательной активности, интересов и потребностей учащихся, осуществлять воспитательную работу в классном коллективе, в группе продленного дня, в кружке или клубном объединении по интересам и др., проводить индивидуальную работу с ребенком, осуществлять работу с родителями, развивать потребность в здоровом образе жизни, соблюдении правил личной и общественной гигиены, овладении навыками первой медицинской помощи.

Практическая подготовка студентов педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга строится на основе личностно ориентированного подхода, обуславливающего развитие профессиональной мотивации и приобретение позитивного индивидуального педагогического опыта. Он реализуется на основе добровольного выбора студентом образовательного учреждения для прохождения практики, а также выбора программы обучения, методиста и класса учащихся.

Базовыми школами для проведения практической подготовки студентов являются лучшие школы г. Оренбурга. Руководителями педагогической

практики назначаются опытные методисты и учителя (с высшей квалификационной категорией — 68 чел., с 1 категорией — 73 чел.), умеющие реализовывать подход к каждому студенту как уникальной личности, раскрывать сильные личностные и профессиональные стороны студента и помогающие смягчить или компенсировать слабые.

Важным звеном в практической подготовке студентов является актуализация рефлексивной позиции в ходе анализа проведенных уроков. Для решения этой задачи методисты используют обновленную схему анализа урока. Она включает следующие компоненты:

- рассказ студента о проекте будущего открытого урока; о своей творческой лаборатории (как создавался этот проект, из каких источников);
- ознакомление присутствующих с характеристикой учебных возможностей класса, где будет даваться открытый урок;
- ответы студента по проекту урока;
- посещение урока; анализ его самим студентом, ответы на вопросы по проведенному уроку;
- анализ урока методистом;
- общая дискуссия по уроку присутствующих на нем.

Данная схема анализа урока позволяет студенту обосновать свой проект, отрефлексировать планируемые педагогические ситуации на уроке, и сделать методиста соучастником предстоящего урока, и вызвать в нем личную мотивацию.

Непрерывность, системность в проведении практической подготовки студентов обеспечивает преемственность в формировании ориентации на профессию учителя, профессиональных знаний, умений и создание рефлексивной среды, обуславливающей развитие «Я-концепции» будущего учителя.

В педагогическом колледже № 3 г. Оренбурга создаются дополнительные условия для удовлетворения потребности в саморазвитии и самосовершенствовании практических знаний и умений через участие студентов в ра-

боте школы развивающего обучения «Мальвина». Данная школа входит в структуру образовательного пространства педагогического колледжа и работает на его базе. Главное целевое назначение школы «Мальвина» — подготовка детей к школе, формирование психологической готовности к обучению на основе общего развития. Процесс подготовки детей к школе осуществляется по определенной программе и календарно-тематическому плану. Занятия в этой школе проводят студенты колледжа.

Участвуя в учебно-воспитательном процессе школы «Мальвина», будущие учителя имеют возможность подготовиться к обязательным видам педагогической практики.

Студенты, изъявившие желание работать в школе развивающего обучения, проходят отбор на основе результатов успеваемости по предметам, тестирования и психолого-педагогического собеседования. К студентам предъявляются высокие требования по знанию анатомо-физиологических, психологических особенностей детей шестилетнего возраста и преподаваемых дисциплин. Кроме этого, студенты должны владеть основными элементами частных методик.

В плане школы «Мальвина» предусмотрена организационно-педагогическая работа со студентами: семинар-инструктаж о школе «Мальвина», лекционно-практические занятия по углубленному изучению психических особенностей детей 5—7 лет; готовности ребенка к школе; созданию ситуации успеха каждому ребенку. Осуществляется работа по совместному планированию уроков студентов с методистами. Конспекты уроков постоянно проверяются и утверждаются преподавателями колледжа.

Работа в школе развивающего обучения «Мальвина» способствует формированию у студентов адекватного представления о педагогической деятельности, совершенствованию навыков психолого-педагогического изучения учащихся и развитию умений самостоятельно планировать, проводить и анализировать уроки, внеклассные мероприятия. Возможность работы в

этой школе стимулирует учебно-познавательную деятельность студентов, актуализирует у них потребность в самосовершенствовании профессиональных знаний, умений и навыков.

Подсистема «Практика» модели саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа предполагает также организацию продуктивной творческой деятельности студента во внеурочное время. В связи с этим главной целевой направленностью воспитательной работы педагогического колледжа является предоставление студенту самостоятельности и возможности проявлять свои творческие способности. Данная цель достигается посредством решения следующих задач воспитательной работы:

- обеспечение профессионального становления студентов, их адаптации к профессии;
- ориентация студента на профессию учителя как ценность посредством актуализации его профессиональной рефлексивности;
- освоение различных способов взаимодействия субъектов воспитательной системы;
- приобретение опыта самостоятельной творческой деятельности;
- самореализация студента в профессии.

Воспитательная система педагогического колледжа строится на основе соблюдения комплекса принципов.

Синергетический принцип предполагает идею самоорганизующейся системы, в которой главным инструментом является сотрудничество, ведущее к развитию и саморазвитию личности. Профессиональное развитие студентов через выход на вершины, типичные для возраста и необходимые для педагогической профессии, определяется акмеологическим принципом. Принцип природосообразности основывается на научном понимании взаимосвязи природных и социальных процессов, предполагает воспитание студентов сообразно их полу, возрасту и состоянию здоровья, формирование

ответственности за развитие самих себя. Гуманистический принцип направленности взаимодействия педагогов и студентов требует обеспечения свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, участия в общественных и политических организациях и движениях, не противоречащих конституционным и нравственным нормам. Принцип вариативности предполагает создание условий для выбора студентами форм участия в учебной и внеучебной деятельности, для поддержки различных инициатив, направленных на достижение значимых целей и самореализацию как педагогов, так и студентов. Принцип доминирования интересов студентов предполагает отход от привычного принципа организации мероприятий воспитательной работы, учет всего диапазона индивидуальных вкусов, предпочтений, создание условий для реализации существующих интересов студентов, их обогащения и возвышения. Принцип сотрудничества обуславливает определение общих целей педагогов и студентов, организацию их совместной деятельности на основе взаимопонимания и взаимопомощи. Принцип индивидуализации воспитания требует учета индивидуальных особенностей каждого студента при включении его в различные виды деятельности, раскрытия потенциалов личности как в учебной, так и во внеучебной работе, а также предоставления каждому студенту возможности самореализации и самораскрытия во внеучебной деятельности. Принцип мотивации деятельности студентов обеспечивает добровольность включения студента в ту или иную деятельность, наличия у него цели, доверие к студенту в выборе средств и способов достижения поставленной цели, веру в возможности каждого студента и его собственную веру в себя. Принцип социологизации предполагает превращение педагогического колледжа в духовно-культурный центр, включение студентов в решение социальных проблем.

Структура воспитательной работы педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга представлена на рис. 4.

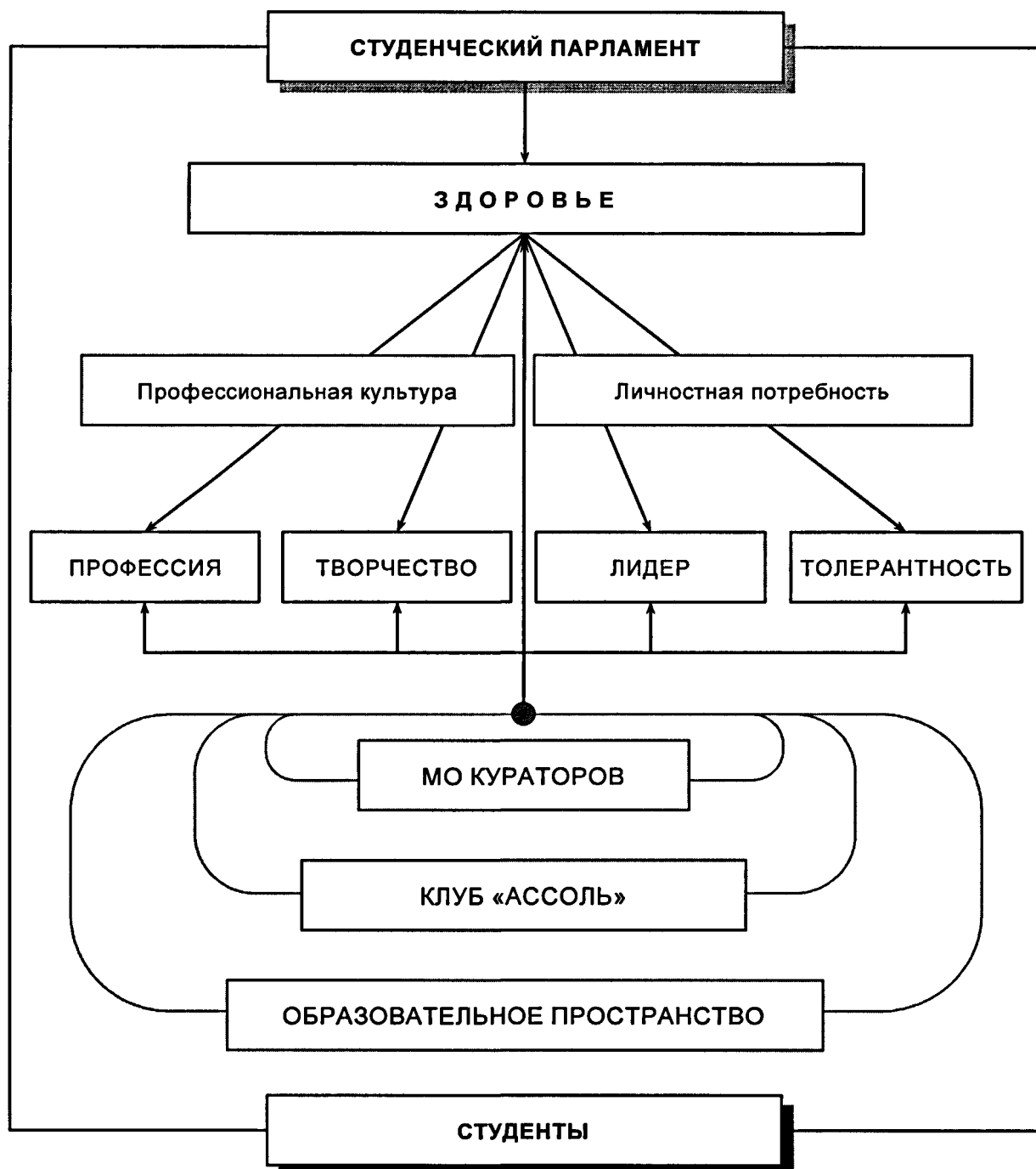


Рис. 4. Структура воспитательной работы педагогического колледжа № 3

Реализация концепции воспитательной системы педагогического колледжа осуществляется посредством проектов «Здоровье», «Профессия», «Творчество», «Лидер», «Толерантность».

Проект «Профессия» способствует осмысленному получению знаний, умений и навыков, необходимых для активной профессиональной позиции, и формированию у студентов творческого отношения к себе как к субъекту избранной профессии.

Данный проект реализуется в следующих направлениях деятельности студентов: учебная деятельность, производственная практика, работа студенческого научного общества — СНО, организация и проведение конкурса педагогического мастерства «Выпускник года», работа студентов в школе раннего развития «Мальвина» (в рамках клуба «Ассоль»), проведение научно-практических студенческих конференций, организация работы педагогического отряда, организация системы дополнительного образования, организация работы музея колледжа.

Формы деятельности студентов разнообразны: часы общения, творческие лаборатории, творческие группы, микрогруппы, работы исследовательского характера, конкурсы, конференции, моделирование педагогической деятельности, решение педагогических ситуаций, самообразование, педагогические отряды.

Одним из основных направлений деятельности студентов в проекте «Профессия» является организация их самостоятельной научно-исследовательской деятельности в студенческом научном обществе. В студенческом научном обществе большое внимание уделяется развитию исследовательских умений, способности самостоятельно получать информацию и осваивать новые, ранее неизвестные знания и навыки.

Студенческое научное общество педагогического колледжа решает следующие задачи: формирование единого научного сообщества со своими традициями; раскрытие интересов и склонностей студентов к научно-исследовательской деятельности, углубленная подготовка членов СНО к самостоятельной исследовательской работе; разработка курсовых работ и их реализация в профессиональной деятельности; изучение достижений психо-

лого-педагогической науки и передового педагогического опыта; профессиональная подготовка к практической деятельности.

В рамках работы данного общества осуществляется организация выставок, консультаций, лекций по отдельным проблемам инновационного педагогического опыта. В педагогическом колледже регулярно проводится обзор научной литературы, традиционной формой работы стали студенческие и преподавательские научно-практические конференции, которые организуются ежегодно с 1996 года. На научно-практических конференциях обсуждались актуальные вопросы подготовки специалистов и модернизации образовательного процесса в педагогическом колледже. Это отражает тематика научно-практических конференций:

- 20 марта 1996 г. — «Проблемы подготовки педагогических кадров в условиях двухступенчатой системы образования: педколледж — пединститут»;

- 16 мая 1997 г. — «Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования»;

- 20 мая 1998 г. — «Пути обновления системы образования в колледже»;

- 12—19 апреля 1999 г. — «Воспитательная система в образовании, оценка ее эффективности»;

- 3—7 апреля 2000 г. — «Дидактические системы в образовании»;

- 4 мая 2001 г. — «Личностно-профессиональное становление будущего педагога: проблемы, перспективы»;

- 27 февраля 2002 г. (областная) — «Развитие исследовательских способностей преподавателей — условие личностно-профессионального становления будущего педагога»;

- 6 апреля 2002 г. (студенческая) — «От студента-ученика к студенту-исследователю»;

- 22 апреля 2002 г. — «Профессиональная компетентность преподавателя колледжа как условие формирования готовности студента к исследовательской работе»;

• - 3 апреля 2003 г. (студенческая) — «От студента-ученика к учителю-исследователю»;

• - 30 апреля 2003 г. — «Научно-методическое сопровождение становления будущего педагога-исследователя».

С каждым годом увеличивается количество студентов, принимающих участие в этой форме работы, возрастает их интерес к изучению актуальных проблем педагогической теории и практики. Для привлечения студентов к научно-исследовательской работе в педагогическом колледже созданы творческие лаборатории под руководством преподавателей.

В творческих лабораториях разрабатываются проблемы развития и саморазвития ученика и учителя, роль и место педагогической практики в профессиональной подготовке учителя, развитие творческих способностей студентов, формирование педагогической «Я-концепции» будущего учителя, модель личности выпускника и др. Об эффективности работы данных лабораторий свидетельствует возрастание качества студенческих докладов, в которых не только констатируется проблема, но и осуществляется ее анализ.

Повышению престижа педагогической профессии путем формирования общественного мнения о современном педагоге как яркой, творческой личности способствуют проводимые в педагогическом колледже воспитательные мероприятия профессиональной направленности. Среди них особое место занимает конкурс «Выпускник года». Решение конкурсантами творческих заданий (проведение творческого урока, решение нестандартных педагогических ситуаций, написание сочинений на тему «Моя профессия — учитель», проведение веселых переменок в школе «Мальвина», подготовка творческой самопрезентации на конкурс педагогического мастерства, проведение игр с залом и т.д.) актуализирует творческий потенциал студентов, способствует развитию рефлексии, позволяет оценить свои знания, умения и возможности дальнейшего саморазвития.

Проект «Творчество» способствует формированию у студентов потребности в созидательном и развивающем образе жизни. Данный проект реализуется через систему тематических часов общения, организацию работы системы дополнительного образования — клуба «Ассоль», проведение творческих конкурсов среди студентов и преподавателей колледжа, выставки творческих работ студентов, совместную деятельность с учреждениями культуры и образования города и области.

С целью удовлетворения интересов студентов по развитию их творческих способностей в педагогическом колледже действует клуб «Ассоль» — филиал Городского дворца творчества детей и молодежи, который объединяет более двадцати творческих студенческих коллективов, ансамблей, секций: психологический кружок, школа общения, фольклорные ансамбли, эстрадная вокальная студия, ансамбль эстрадного танца, спортивные секции, музыкально-эстрадная гостиная, режиссура массовых праздников для детей и подростков и др. В них занимается около 40% студентов.

Члены клуба «Ассоль» ежегодно представляют педагогический колледж на различных городских и областных студенческих фестивалях. Традиционно активное участие в фестивале «На Николаевской» принимают эстрадная вокальная студия С. Н. Астафьева, ансамбль эстрадного танца «Теодем», ансамбль русской песни «Малахит». Эти коллективы неоднократно занимали призовые места. Творческие коллективы клуба выступают как на больших, так и на малых концертных площадках города: Центр социальной помощи семье и детям, базовые школы, госпиталь ветеранов войны и др.

В колледже проводятся творческие конкурсы для студентов и преподавателей, такие как, «Студенческая звезда», конкурс вокалистов «Музыкальная карусель», праздники первого и последнего звонков, День учителя и другие.

Личностному саморазвитию студента педагогического колледжа содействует проект «Лидер». Он должен сформировать активную жизненную по-

зицию, направленную на самосохраняющее и самосозидающее сознание и поведение, личностный рост.

Данный проект требует совместной деятельности студенческого актива и Совета колледжа, педагогического совета, методического объединения кураторов; организацию творческой учебы актива; взаимодействия с молодежными общественными организациями города и области; участия студентов колледжа в молодежных акциях, слетах, фестивалях; выпуска печатного органа студенческого парламента; работы психолога с представителями студенческого актива. В рамках этого проекта решаются вопросы студенческого самоуправления. В педагогическом колледже работают такие органы студенческого самоуправления, как профсоюз студентов, студенческий совет общешкольного и старостат. Координирующим органом студенческого самоуправления является Парламент, он выступает инициатором и организатором многих общественно значимых дел. В колледже проводятся творческие учебы студенческого актива. Представители Парламента — активные участники педагогических и методических советов, они регулярно принимают участие в работе Совета колледжа. Вся общественная деятельность студенческого Парламента находит отражение на страницах газеты «И это все о нас!». Студенческий парламент представляет колледж в городском совете студентов и в совете студентов Оренбургской области и является активным участником общественной жизни города (участие в творческих учебах студенческого актива города, в слетах МОСТ, в деятельности студенческих отрядов). По инициативе председателя Парламента М. Райцелис в 2002 году на базе колледжа создан педагогический отряд «Факел».

Проект «Толерантность» призван сформировать у студентов гражданские качества, культуру межнационального общения. Данный проект реализуется через учебную деятельность, систему тематических часов общения, совместную деятельность с общественными национальными центрами, через проведение фольклорных недель, работу фольклорных творческих коллекти-

вов. Проект «Толерантность» содействует формированию глубокого педагогического мышления и поведения, что является важным в саморазвитии личности студента. В педагогическом колледже создана разветвленная сеть клубов, кружков, творческих лабораторий, реализующих это направление деятельности, среди них фольклорные коллективы: ансамбли русской песни «Малахит» и «Сударушка», народный татарский коллектив «Гузелляр», башкирский ансамбль «Лейсян», ансамбль немецкой песни. Эти творческие коллективы работают не только в рамках своего отделения, но и являются организаторами творческих дел для всего колледжа. Так, традиционным стал праздник межнационального общения «Уральские посиделки», позволяющий студентам познакомиться с творчеством, кухней, костюмами, элементами народной педагогики разных народов, проживающих на территории Оренбургской области.

Колледж тесно сотрудничает с общественными национальными центрами — с татарским областным центром, Курултаем башкир области, с немецкими центрами «Возрождение» и «Цукунфт».

Проект «Здоровье» способствует созданию и адаптации здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе, социальной профессиональной адаптации студентов и обеспечивает сохранение и укрепление здоровья студентов. Основные направления деятельности по реализации проекта «Здоровье» предусматривают:

- материально-техническое обеспечение колледжа в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами;
- совместную деятельность с учреждениями здравоохранения;
- диагностику и коррекцию здоровья студентов;
- организацию работы социально-психологической службы;
- формирование валеологических знаний у студентов;
- формирование системы спортивно-оздоровительной работы;
- профилактику среди студенческой молодежи асоциальных явлений.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила проследить динамику саморазвития личности студента.

О положительной динамике саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа свидетельствуют изменения в мотивационно-ценностном отношении студентов к учебно-познавательной деятельности и профессиональному росту.

Сопоставительный анализ данных таблицы 12 показывает, что у студентов экспериментальной группы существенные изменения произошли в мотивах саморазвития, творческой деятельности и самосовершенствования.

Таблица 12

Динамика мотивов саморазвития студентов педагогического колледжа
в учебно-познавательной деятельности

Мотивы	Количество студентов, %			
	Эксп. группа		Контр. группа	
	Начало ОЭР	Конец ОЭР	Начало ОЭР	Конец ОЭР
1. Стремление получать стипендию	75,3	41,1	78,7	65,3
2. Стремление к познанию	31,2	52,3	30,3	34,2
3. Удовлетворенность от проделанной работы	12,4	40,2	15,2	30,1
4. Уважение преподавателей	32,2	32,1	37,1	40,4
5. Уважение однокурсников	56,3	52,1	55,2	49,2
6. Стремление проявить себя	30,3	59,4	28,3	35,3
7. Осознание общественной значимости профессии	8,5	12,2	11,5	11,3
8. Желание осуществить творческий поиск	12,2	43,6	15,1	21,4
9. Стремление добиться максимальной самостоятельности в учебе	24,6	49,7	27,2	35,1
10. Гордость своими успехами в учебе	15,4	25,1	18,4	24,1
11. Понимание значимости учения для будущего	59,3	61,2	51,1	58,2
12. Стремление к прочным и разносторонним знаниям	42,3	71,4	45,3	55,2

В ходе опытно-экспериментальной работы ведущим мотивом учебно-познавательной деятельности и профессионального роста студентов стал мотив самосовершенствования (71,4%). До эксперимента он не входил в число ведущих мотивов у студентов экспериментальной группы. На учебно-познавательную деятельность студентов экспериментальной группы и их профессиональный рост стал влиять мотив самореализации «Стремление проявить себя», если до опытно-экспериментальной работы на него указывали 30,3%, то после — 59,4% студентов. Увеличилось количество указаний в экспериментальной группе на мотив «Стремление к познанию». До формирующего эксперимента на него как на значимый мотив указывали 31,2%, после — 52,3% студентов.

Данные диагностики показали, что существенные изменения произошли в положении мотива «Желание осуществить творческий поиск». Количество студентов, указавших на его значимость для профессионального роста, возросло на 31,4%. У студентов контрольной группы существенных изменений в положении описанных мотивов не наблюдалось.

Диагностика формирующего этапа включала оценку профессионально-педагогических знаний студентов. Преподаватели педагогического колледжа отметили, что в знаниях студентов экспериментальной и контрольной групп имеются существенные различия. Студенты экспериментальной группы на завершающем этапе эксперимента имели более полные и прочные знания о существенных характеристиках педагогической деятельности, возрастных и индивидуальных особенностях детей младшего школьного возраста и показали более полную информированность о новых технологиях в образовании. Это объясняется следующими факторами:

- студентам экспериментальной группы в блоке «Теория» модели саморазвития были прочитаны специальные курсы «Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа» и «Общение как фактор саморазвития личности студента»;

- в блоке «Методика» модели саморазвития акцент делался на проблемно-поисковые, творческие формы работы, самостоятельную работу студентов;

- в блоке «Практика» предусматривалась работа студентов экспериментальной группы в школе раннего развития «Мальвина».

В ходе эксперимента были выявлены существенные различия у студентов контрольной и экспериментальной групп по владению понятийным аппаратом, осознанию ведущих педагогических закономерностей и знаний по частным методикам.

Одними из показателей деятельностного критерия саморазвития личности студента в нашем исследовании рассматривались профессионально-педагогические умения. Сопоставительный анализ данных сформированности профессионально-педагогических умений представлен в табл. 13.

Таблица 13

**Динамика саморазвития профессионально-педагогических умений
у студентов педагогического колледжа**

Группы умений	Уровень сформированности профессионально-педагогических умений, %											
	Высокий				Средний				Низкий			
	Эксп. гр.		Контр. гр.		Эксп. гр.		Контр. гр.		Эксп. гр.		Контр. гр.	
	Нач. ОЭР	Кон. ОЭР	Нач. ОЭР	Кон. ОЭР	Нач. ОЭР	Кон. ОЭР	Нач. ОЭР	Кон. ОЭР	Нач. ОЭР	Кон. ОЭР	Нач. ОЭР	Кон. ОЭР
Организаторские	16,8	31,1	17,2	28,7	42,4	51,8	40,8	46,2	40,8	17,1	42,0	25,1
Коммуникативные	23,5	36,0	24,2	31,1	51,4	54,5	49,9	50,4	25,1	9,5	25,9	18,5
Исследовательские	15,2	35,6	15,3	20,4	49,4	51,2	39,4	41,2	35,4	13,2	45,3	38,4
Конструктивные	24,8	38,8	25,5	30,4	52,1	58,4	48,1	49,6	23,1	2,8	26,4	20,0

Как видно из таблицы, в ходе опытно-экспериментальной работы произошли существенные изменения в уровне сформированности исследовательских, конструктивных, коммуникативных и организаторских умений у студентов экспериментальной группы. Количество студентов с высоким уровнем

нем сформированности этих умений увеличилось на 20,4%, 14%, 12,5% и 14,3%. В контрольной группе соответствующие показатели составили +5,1%, +4,9%, +6,9% и +11,5%. При этом в экспериментальной группе снизилось количество студентов с низким уровнем развития исследовательских (на 22,2%), конструктивных (на 20,3%), коммуникативных (на 15,6%) и организаторских (на 23,7%) умений. Соответствующие показатели в контрольной группе составили -7,4%, -6,4%, -6,9% и -16,9%.

Особо следует отметить, что проделанная работа оказала большое влияние на развитие у студентов исследовательских умений. В начале эксперимента высокий уровень сформированности данных умений наблюдался у 15,2% студентов экспериментальной группы, после эксперимента — у 35,6% (в контрольной группе соответственно 15,3% и 20,4%). Значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности исследовательских умений: в экспериментальной группе на 22,2%, а в контрольной — на 6,9%. Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенной модели саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга.

Положительная динамика формирования профессионально-педагогических умений в значительной мере обусловлена методическим обеспечением подсистемы «Практика» в модели саморазвития личности студента. Педагогическая практика создает наиболее благоприятные условия для развития педагогических умений, так как по своему характеру она более всего приближена к будущей профессиональной деятельности. Об этом свидетельствуют и отзывы студентов.

Люба К.: «На мой взгляд, все виды практики очень важны. В ходе прохождения педагогических практик формировалось умение поисковой работы, работы со справочной литературой, с учебниками. Мы получили немалый опыт работы и общения с детьми. Развивались наши организаторские способности и немало, конечно, мы узнали нового для себя».

Наталья Н.: «В ходе прохождения различных видов педагогической практики проходит боязнь в общении с детьми. На первых порах было морально трудно войти в класс. Приобретается чувство того, что ты учитель и ты должен руководить классом. Научилась составлять конспект и планировать учебный материал, распределять учебное время. Стала видеть весь класс и работать со всеми детьми, добиваться того, чтобы тебя поняли».

Алена Т.: «Практика дает возможность в наиболее короткий срок найти выход из какой-либо ситуации; попробовать создать сплоченный дружный коллектив учащихся, проследить на собственном опыте трудности, связанные со взаимоотношениями детей и взрослых и самих детей.

Практика помогла научиться находить индивидуальный подход к каждому ребенку, почувствовать себя в роли учителя, а также оценить свои силы, узнать свои недостатки и начать работать над ними уже сейчас».

Анна В.: «Как говорится, ученики — учителя учителей. Меня дети очень многому научили в ходе педагогической практики. На внеурочной практике — любить, понимать, сопереживать, заботиться о своих учениках. На практике пробных уроков — принимать всех детей такими, какие они есть, организовать класс и «держат» в нем дисциплину. В лагере мы применили знания психологии и научились общаться с детьми и родителями. В целом педагогическая практика помогает определить внутреннюю позицию по отношению к детям, собственную тактику поведения и сформировать собственные приемы и методы работы».

В ходе опытно-экспериментальной работы наблюдались изменения у студентов по показателям рефлексивно-регулирующего критерия. Динамика развития самооценки способностей к самообразованию и саморазвитию представлена в таблице 14.

Ответы респондентов показали, что возросло количество студентов, знающих о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания и саморазвития.

Таблица 14

**Динамика развития самооценки способностей к самообразованию
и саморазвитию личности у студентов педагогического колледжа**

Вопросы	Начало ОЭР			Конец ОЭР		
	нет	частично, периодически	да	нет	частично, периодически	да
1	2	3	4	5	6	7
1. Читал ли и знаешь ли ты что-либо о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания, саморазвития личности?	4,2	70,8	25,0	—	25,0	75,0
2. Имеешь ли ты серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личностных качеств, способностей?	4,2	54,2	41,6	2,5	37,5	60,0
3. Отмечают ли твои друзья, знакомые твои успехи в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии?	12,5	75,0	12,5	6,5	35,2	58,3
4. Испытываешь ли ты стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности?	—	20,8	79,2	—	12,5	87,5
5. Имеешь ли ты свой идеал и побуждает ли он тебя к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию?	26,0	57,3	16,7	14,2	25,0	60,8
6. Часто ли ты задумываешься о причинах своих промахов, неудач?	3,3	16,7	80,0	3,3	16,7	80,0
7. Способен ли ты к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, например, к самостоятельному изучению иностранного языка?	16,7	50,0	33,3	8,3	25,0	66,7
8. Способен ли ты продолжать решать трудную задачу, если первые 2 часа не дали ожидаемого результата?	17,6	50,1	32,3	8,3	32,5	59,1
9. Ведешь ли ты дневник, где записываешь свои идеи, где планируешь свою жизнь (на год, на ближайшие месяцы, неделю, день) и анализируешь, что из запланированного выполнить не удалось и почему?	8,3	66,7	25,0	1,6	50,0	48,3

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5	6	7
10. Считают ли твои друзья тебя способным к преодолению трудностей человеком?	—	54,2	45,8	—	45,8	54,2
11. Знаешь ли ты свои сильные и слабые качества?	4,2	41,6	54,2	4,2	26,6	69,2
12. Волнует ли тебя твое будущее?	—	4,2	95,8	—	4,2	95,8
13. Стремишься ли ты к тому, чтобы тебя уважали твои ближайшие друзья, родители?	—	—	100	—	—	100
14. Способен ли ты управлять собой, сдерживать себя в конфликтной ситуации?	8,3	29,2	62,5	6,6	18,3	75,0
15. Способен ли ты к риску?	7,5	59,2	33,3	8,3	54,2	37,5
16. Стремишься ли ты воспитать в себе силу воли или другие качества?	—	37,5	62,5	—	15,0	85,0
17. Добиваешься ли ты того, чтобы к твоему мнению прислушивались?	—	45,8	54,2	—	30,0	70,0
18. Считаешь ли ты себя целеустремленным человеком?	4,2	50,0	45,8	4,2	15,0	80,8
19. Считают ли (считали ли) тебя способным к самообразованию, саморазвитию человеком:						
- родители	—	33,3	66,7	—	17,5	82,5
- учителя	4,2	62,5	33,5	4,2	32,5	63,3
- твои друзья	—	62,5	37,5	—	41,6	58,3

Если до начала эксперимента 25% студентов имели полные знания об этих процессах, то после — 75%. В ходе опытно-экспериментальной работы возросло количество студентов, стремящихся к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личностных качеств, способностей, от 41,6% до 60%. Существенные изменения произошли в ответе на вопрос «Способен ли ты к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности?». Если до начала эксперимента 50% студентов считали, что они частично, а 33,3% полностью способны к овладению новыми видами деятельности, то после эксперимента — соответственно 25% студентов и 66,7%. Особо следует подчеркнуть, что в ходе эксперимента существенно изменилось количе-

ство человек, считающих, что у них есть идеал, побуждающий к саморазвитию. До начала эксперимента частично сформированный идеал имели 57,3% студентов, полностью сформированный идеал 16,7%. После эксперимента этим данным соответствуют 25 и 60,8% студентов. Увеличилось количество студентов, полностью планирующих свою деятельность, — от 25 до 48,3%. Возросло число студентов, считающих себя полностью целеустремленным человеком. До эксперимента утвердительно ответили на этот вопрос 45,8% респондентов, а после эксперимента — 80,8%. Положительные сдвиги, как показывают данные таблицы, произошли в ответах на вопрос «Считают ли тебя способным к самообразованию, саморазвитию родители, учителя, друзья?». В целом следует отметить, что в ходе опытно-экспериментальной работы у студентов возросла самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию по наиболее значимым характеристикам.

В ходе опытно-экспериментальной работы увеличилось количество студентов, отмечающих у себя эвристичные (от 3,1 до 6,8), диалогичные (от 2,9 до 7,3), лидерские (от 3,8 до 6,9) способности. Положительным является тот факт, что значительно уменьшилось количество студентов с консервативными (от 6,2 до 3,4), монологичными (от 5,3 до 3,8) и агрессивными (от 4,3 до 1,3) качествами личности (табл. 15, рис. 5).

В ходе опытно-экспериментальной работы изучались изменения в развитии самооценки студентов к самоуправлению (табл. 16). Табличные данные свидетельствуют, что в ходе опытно-экспериментальной работы изменилось соотношение студентов с различным типом к самоуправлению. Существенные изменения произошли в таких типах самоуправления, как саморазвивающийся (в контрольной группе на 17,1%, в экспериментальной на 28,1%), самореализующийся (соответственно на 13% и 37,9%) и самопознающий (в контрольной группе на 8%, в экспериментальной — на 23,3%).

В целом следует отметить общую положительную тенденцию в перераспределении типов самоуправления как в контрольной, так и в эксперимен-

тальной группам. При этом в экспериментальной группе данная тенденция выражена ярче.

Таблица 15

Среднеарифметические значения по коммуникативно-лидерским способностям (качествам) личности студентов педколледжа

Способности, качества личности	До ОЭР	После ОЭР	Способности, качества личности	До ОЭР	После ОЭР
1. Консервативный	6,2	3,4	1'. Эвристичный	3,1	6,8
2. Монологичный	5,3	3,8	2'. Диалогичный	2,9	7,3
3. Агрессивный	4,3	1,3	3'. Доброжелательный	6,7	7,5
4. Ведомый	5,6	2,9	4'. Лидерский	3,8	6,9
5. Эмоциональный	7,0	7,0	5'. Рациональный	3,9	5,1
6. Авторитарный	6,7	4,9	6'. Демократический	6,4	6,7
7. Серьезный	4,5	4,9	7'. Юмористичный	7,5	7,5
8. Инструктирующий	5,1	6,1	8'. Внушающий	4,0	3,2
9. Безразличный	4,9	3,2	9'. Эмпатийный	6,9	7,2

Таблица 16

Динамика самооценки студентами способностей к самоуправлению

Наиболее развитые способности	Тип самоуправления	Контр. группа, %		Эксп. группа, %	
		Начало ОЭР	Конец ОЭР	Начало ОЭР	Конец ОЭР
1. К самопознанию	Самопознающий	22,2	30,2	23,1	46,4
2. К самоопределению	Самоопределяющий	43,1	51,1	46,2	63,1
3. К самоорганизации	Самоорганизующийся	36,4	45,4	38,3	60,3
4. К самореализации	Самореализующийся	20,3	33,3	17,3	55,2
5. К самодеятельности	Самодеятельностный	48,4	59,2	50,2	75,2
6. К самоконтролю	Самокритичный	29,1	42,3	36,1	57,6
7. К самооценке	Самокритичный	21,2	39,4	24,4	58,1
8. К самовнушению	Самовнушаемый	38,3	43,1	41,5	51,3
9. К саморазвитию	Саморазвивающийся	13,1	30,2	14,1	42,2

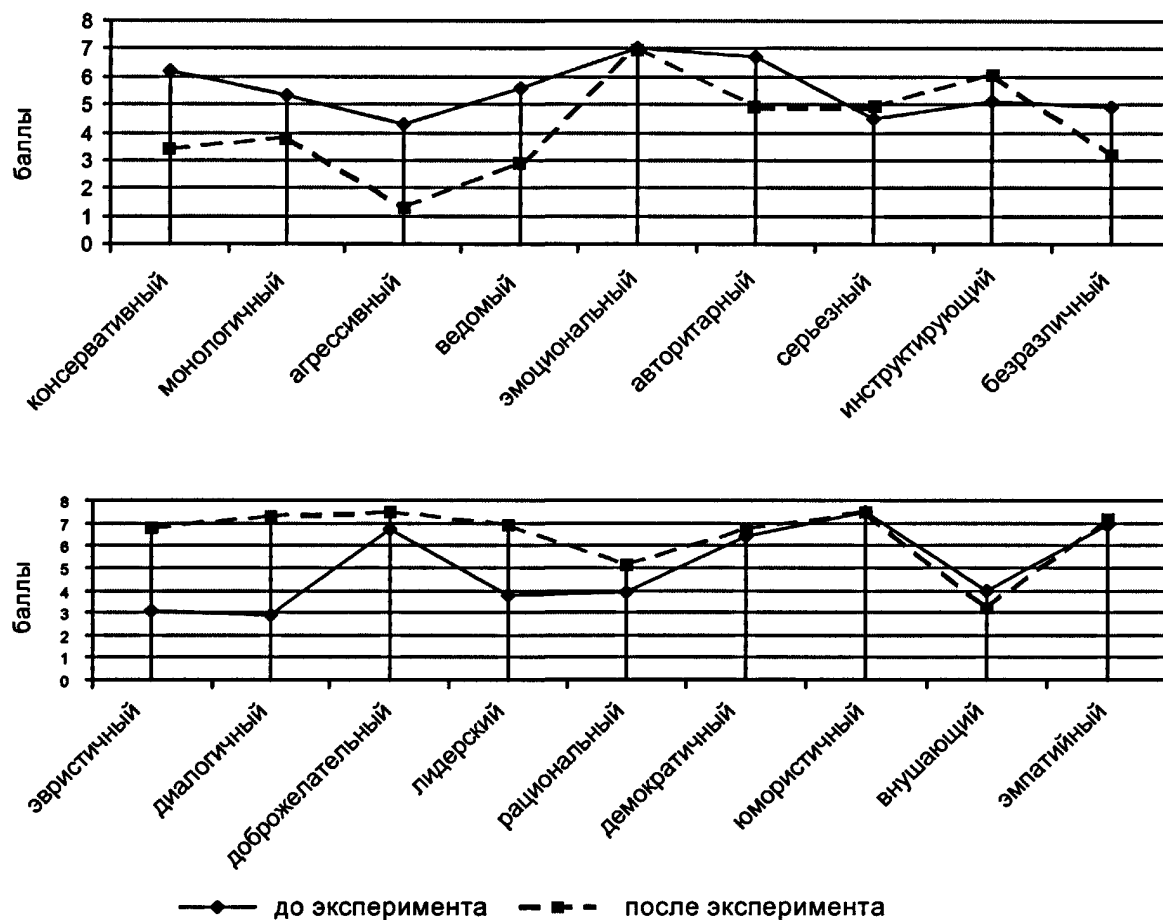


Рис. 5. Динамика самооценки коммуникативно-лидерских качеств личности студента

Апробация модели и педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа обеспечила перераспределение обучающихся в группах с различными уровнями саморазвития личности (рис. 6).

Полученные данные показывают, что в экспериментальной группе существенно увеличилось количество студентов с высоким (на 22,2%) и средним (на 9,8%) уровнями саморазвития личности. Значительно (на 32,0%) уменьшилось количество студентов с низким уровнем саморазвития данного феномена. В контрольной группе показатели возросли в меньшей степени: по высокому уровню — на 4,6%, среднему — на 5,4%; по низкому уровню уменьшились на 10,0%.

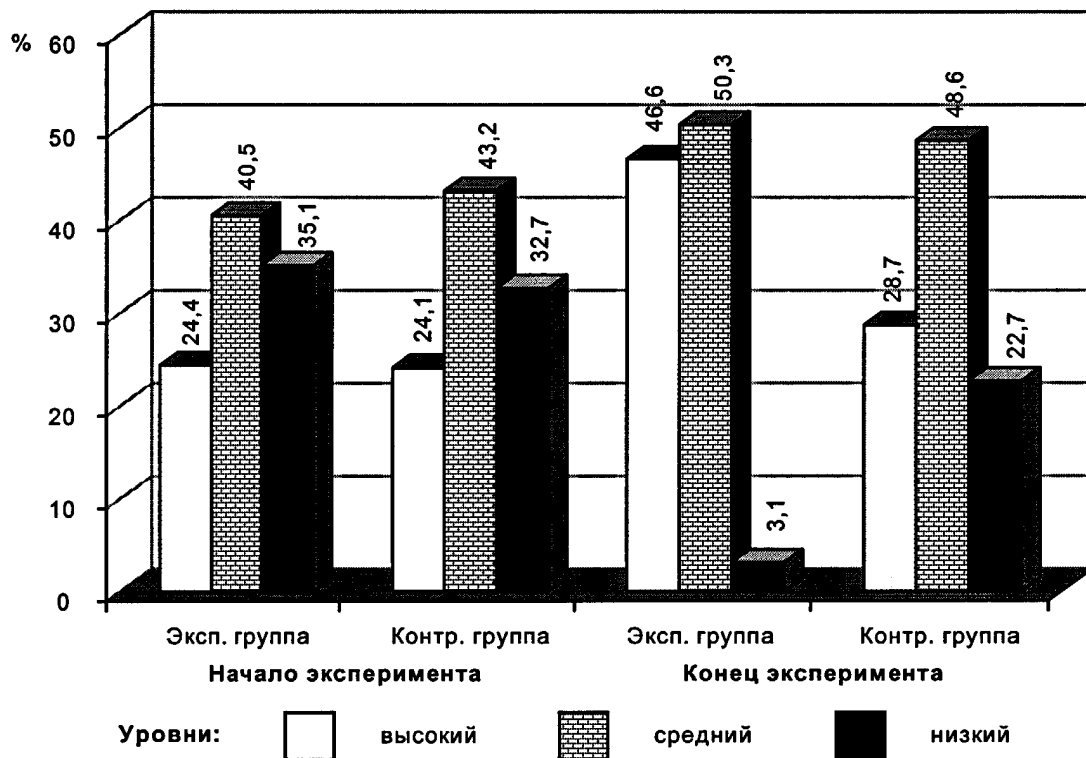


Рис. 6. Динамика саморазвития личности студентов колледжа

Полученные данные свидетельствуют об эффективности предложенной модели педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга.

Выводы ко второй главе

Сложность процесса саморазвития личности студента педагогического колледжа потребовала разработки диагностической программы на основе мотивационного, деятельностного и рефлексивно-регулирующего критериев данного процесса. В нее вошли как общепринятые методы исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование, метод незаконченных предложений, изучение передового опыта в аспекте исследуемой проблемы, педагогические характеристики, метод экспертных оценок), так и специальные методики

(тест «Самооценка способностей к самообразованию и саморазвитию личности», тест «Коммуникативно-лидерские способности личности», тест «Самооценка способностей к саморазвитию»).

Исследование процесса саморазвития личности студента по избранным критериям в начале опытно-экспериментальной работы выявило, что:

- в эмоционально-ценностных переживаниях студентов большое место занимали отрицательные эмоции (низкая заработная плата учителя, проблемы трудоустройства, трудности работы с современными детьми);

- только 35% студентов отмечали творческий характер деятельности учителя и 21% видели в ней возможности для саморазвития;

- в мотивационно-ценностной структуре учебно-познавательной деятельности студентов ведущие позиции занимали мотивы: узколичностные («стремление получать стипендию»); самоопределения («понимание значимости учения для будущего») и самосовершенствования («стремление к прочным и разносторонним знаниям»);

- в мотивационно-ценностном отношении студентов к профессиональному росту превалировали мотивы самосовершенствования («стремление к прочным и разносторонним знаниям») и стремление к познанию.

Изучение деятельностного критерия саморазвития личности студентов педагогического колледжа показало, что у 40,9% человек — средний, а у 27,9% — низкий уровни профессионально-педагогических знаний; большинство студентов имели средний и низкий уровни сформированности профессионально-педагогических умений.

Изучение рефлексивно-регулирующего компонента саморазвития личности выявило наличие ориентации студентов на самообразование и саморазвитие. Большинство студентов (79,5%) испытывали стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности. Однако вызывал тревогу тот факт, что у 57,3% студентов педагогического колледжа лишь частично сформировался идеал, побуждающий их к самообразованию и саморазви-

тию, а у 25% студентов он отсутствовал. Изучение самооценки коммуникативно-лидерских способностей студентов показало, что у большинства будущих учителей (45%) средний, а у 33,4% — низкий уровень самооценки данных способностей. Результаты исследования показали, что студенты педагогического колледжа обладали такими коммуникативными качествами, как эмоциональность, доброжелательность. При этом они менее способны к эвристичности, диалогичности и лидерству.

Изучение самооценки способностей к самоуправлению выявило у 46,6% студентов педагогического колледжа средний, а у 18,8% — низкий уровень самооценки. Только у 14,1% студентов преобладал саморазвивающийся тип самоуправления.

Данные, полученные на этапе констатации, позволили распределить студентов на группы с различным уровнем саморазвития личности. В группу с высоким уровнем саморазвития личности вошло 24,4% студентов экспериментальной группы (24,1% контрольной), средний уровень саморазвития личности имели соответственно 40,5% и 43,2%, низкий уровень — 35,1% и 32,7% студентов.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствовали о необходимости разработки модели саморазвития личности студента педагогического колледжа. Под образовательным пространством мы понимаем систему влияний и условий развития личности, а также возможностей для ее саморазвития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Система влияний, условий и возможностей саморазвития личности в социальном и пространственно-предметном окружении заложена в нашем исследовании в модели саморазвития личности студента. Модель саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа представляет собой совокупность подсистем «Теория», «Методика» и «Практика», целостность которых определяется целью (становление лично-

сти с потребностью саморазвития), принципами (целостности, системности, целенаправленности, индивидуализации, аксиологизации, гуманизации), содержанием образования, включающим когнитивный, аксиологический, личностный, деятельностно-творческий компоненты, педагогическими условиями (организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя, интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента и актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа), реализуемыми в образовательном пространстве педагогического колледжа, и обеспечивает конечный результат — личность студента с высоким уровнем саморазвития.

Подсистема «Теория» включает теоретическую основу саморазвития личности студента; подсистема «Методика» обеспечивает технологическую сторону данного процесса, создавая адекватный стиль и методы внешних воздействий: условий обучения и воспитания; подсистема «Практика» предполагает организацию практической творческой деятельности студентов по саморазвитию в процессе обучения и во внеурочной работе.

Системообразующим фактором модели саморазвития личности студента в нашем исследовании выступает личностно ориентированный подход. Он строится на ценностном отношении к студенту как субъекту жизни и требует соответствующего содержательного наполнения, методического оснащения и творческой практической деятельности. Содержание личностно ориентированного образования включает обязательные компоненты: когнитивный, аксиологический, деятельностно-творческий и личностный.

Когнитивный компонент содержания образования обеспечивает усвоение студентами общенаучных и профессиональных знаний, умений и навыков. Аксиологический вводит студентов в мир ценностей, способствует формированию личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов и в конечном итоге ориентирует их на профессию учителя. Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию

у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для саморазвития личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности. Личностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивных способностей, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию.

Реализация данной модели обеспечила положительную динамику саморазвития личности студента педагогического колледжа № 3 г. Оренбурга. Результаты, полученные по комплексу методик, свидетельствуют, что в экспериментальной группе по сравнению с контрольной увеличилось количество студентов с высоким (на 22,2%) и средним (на 9,8%) уровнями саморазвития личности. Значительно уменьшилось количество студентов с низким (на 32,0%) уровнем развития данного феномена. В контрольной группе соответствующие показатели составили +4,6% (высокий уровень), +5,4% (средний), -10% (низкий).

В ходе опытно-экспериментальной работы были апробированы педагогические условия саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа. Положительная динамика данного процесса позволяет утверждать, что саморазвитие личности студента происходит эффективно при следующей совокупности педагогических условий:

- организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя;
- интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента;
- актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа обусловлена потребностями общества в саморазвивающейся личности, способной к принятию творческих самостоятельных решений в нестандартной ситуации, переориентацией современного образования на гуманистические приоритеты, возросшими требованиями к личности педагога и недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике.

Анализ научной литературы и практики профессиональной подготовки учителя подтверждают, что одним из главных направлений перемен в системе подготовки студента является решение задачи максимального раскрытия и развития индивидуально-своеобразного творческого потенциала каждой личности, ее субъектных качеств. В связи с этим проблема саморазвития личности студента, рассматриваемая в контексте становления его субъектности, является актуальной для современной педагогической теории и практики.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что саморазвитие личности студента связано со становлением ее интегративного качества — субъектности, включающей мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивно-регулирующий компоненты и обеспечивающей доминанту саморазвивающейся личности.

Критериальный анализ саморазвития личности студента делает возможным оценку особенностей развития мотивационно-ценностного, деятельностного и рефлексивно-регулирующего компонентов интегративного качества личности — субъектности и в целом определения уровня развития данного процесса.

В нашем исследовании были выявлены высокий, средний и низкий уровни саморазвития личности студентов педагогического колледжа, харак-

теризующиеся определенными количественными и качественными показателями сформированности мотивационно-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности, знаний, умений и навыков учебно-профессиональной деятельности и самооценки способностей к самообразованию, саморазвитию, самоуправлению и коммуникативно-лидерских качеств. Диагностическая программа изучения саморазвития личности студента позволяет утверждать, что у обучающихся в педагогическом колледже имеется ориентация на самообразование и саморазвитие. В то же время средний и низкий уровни развития компонентов субъектности показали необходимость разработки модели саморазвития личности студента и апробации педагогических условий данного процесса в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Доказано, что модель саморазвития личности студента, включающая совокупность подсистем «Теория», «Методика», «Практика», целостность которых определяется целью, принципами, содержанием образования, педагогическими условиями, реализуемыми в образовательном пространстве педагогического колледжа, обеспечивает конечный результат — личность студента с высоким уровнем саморазвития.

Подсистемы строились на основе когнитивного, аксиологического, деятельностно-творческого и личностного компонентов содержания личностно ориентированного образования.

Когнитивный компонент содержания образования определялся государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования, закладывающим теоретические основы саморазвития личности.

Аксиологический компонент определял ценностное ядро в содержании базовых дисциплин и дисциплин специализации подготовки студентов. Трансляция объективно значимых ценностей для будущей профессиональной деятельности (знания как ценность, профессиональные умения как ценность, общение «учитель — ученик» как ценность и др.) и их перевод во

внутренний план личности обеспечивали ориентацию студентов на профессию учителя.

Деятельностно-творческий компонент содержания образования реализован в нашем исследовании через адекватные личностно ориентированному содержанию образования технологии проблемного, диалогового, развивающего обучения, составной частью которых являлась организация самостоятельной работы студентов. Данный компонент способствовал формированию у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности.

Личностный компонент содержания образования обеспечивал познание студентами себя, развитие рефлексивных способностей, овладение способами саморегуляции и формировал личностную позицию студента. В нашем исследовании он представлен комплексом спецкурсов, выполняющих интегрирующую функцию теоретической и практической подготовки студентов, способных к саморазвитию.

Подтверждена эффективность педагогических условий саморазвития личности студента. Совокупность педагогических условий: организация образовательного процесса с выраженной ориентацией на профессию учителя, интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента и актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа — является необходимой и достаточной для саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Опытно-экспериментальная апробация педагогических условий саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа, положительная динамика данного процесса подтвердили правильность гипотезы и избранной нами логики исследования, эффективность и практическую осуществимость разработанной модели.

Результаты данной работы не являются исчерпывающими и позволяют наметить перспективы дальнейшего исследования проблемы, которые связа-

ны с изучением механизмов саморазвития личности, проектированием новых образовательных технологий саморазвития личности и преемственностью саморазвития личности в образовательном пространстве «педагогический колледж — педагогический университет».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М.: Просвещение, 1984. — 208 с.
2. Абросимова Г. В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплин педагогического цикла: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Курган, 1994. — 16 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1982. — С. 240—257.
5. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. — М.: Наука, 1979. — 288 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
7. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. — М.: Наука, 1989. — 244 с.
8. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. — М.: Воронеж, 1999. — 224 с.
9. Аганисян В. М. Развитие творческого мышления студентов-педагогов // Вопр. психологии. — 1982. — № 6. — С. 98—100.
10. Агапова О., Кривошеев В., Ушаков А. Проектно-созидательная модель обучения // Альма Матер. — 1994. — № 1. — С. 18—24.
11. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. — М., 1986. — 140 с.
12. Алексеев И. С. Рефлексия и ее понимание в науке // Проблемы рефлексии в научном познании. — Куйбышев: Изд-во КГУ, 1983. — С. 41—45.

13. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования // Сов. педагогика. — 1981. — № 8. — С. 62—67.

14. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1988. — 23 с.

15. Алешина С. А. Саморазвитие учителя как объект педагогического исследования. Человек и общество // Материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. — Оренбург: ОГУ, 2001. — С. 128—130.

16. Алешина С. А. Саморазвитие личности. Гуманистический подход // Актуальные проблемы психологии и педагогики высшего и среднего образования на современном этапе: Материалы II Самарской региональной науч.-практ. конф. ученых и педагогов-практиков. — Самара: Изд-во Самарск. гос. экон. акад., 2002. — С. 37—39.

17. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 339 с.

18. Андреев В. И. Педагогика: Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во КГУ, 1988. — 238 с.

19. Андреев В. И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.

20. Андреев В. И. Саморазвитие менеджера. — М.: Народное образование 1995. — 160 с.

21. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. — Казань: Изд-во КГУ, 1996. — 566 с.

22. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития. — Казань, 1994. — 247 с.

23. Андриенко Е. В. Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1994. — 180 с.

24. Анисимов С. Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века. (Очерк истории) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. — 1994. — № 4. — С. 34—42.

25. Анцыферова Л. И. Методические проблемы психологии развития (Принципы развития в психологии). — М., 1987. — С. 78.

26. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования // Психологическая энциклопедия. — М., 1980. — Т. 1. — С. 47—56.

27. Анцыферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу // Вопр. психологии. — 1973. — № 4. — С. 173—181.

28. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. — М., 1981. — 102 с.

29. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976. — 210 с.

30. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. — М., 1974. — 193 с.

31. Беликов В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: Монография. — Челябинск: Изд-во ЧГПИ, Факел, 1995. — 144 с.

32. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2000. — 192 с.

33. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.

34. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. — М.: Педагогика, 1989. — 205 с.

35. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1993. — 23 с.

36. Богин В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности // Современная дидактика: теория-практика / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — М., 1993. — С. 153—176.

37. Бондар А. М. Педагогический потенциал учителя (личностно-гуманистический аспект): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1993. — 13 с.

38. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. — 215 с.
39. Бондаревский В. Б. Воспитание у школьников интереса к знаниям и потребности в самообразовании. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.
40. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1995. — 31 с.
41. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.
42. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6.
43. Бueva Л. П. Человек: Деятельность и общение. — М.: Мысль, 1998. — 216 с.
44. Бueva Л. П. Общественный прогресс и гуманизм. — М.: Знание, 1985. — 64 с.
45. Булынин А. М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Комсомольск-на-Амуре, 1995. — 16 с.
46. Волкова Е. С. Психологические особенности развития ценностных ориентаций у студентов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1983. — 19 с.
47. Воробьева О. А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонично развитой личности в образовательных учреждениях нового типа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Коломна, 2000. — 22 с.
48. Вульф Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление // Магистр. — 1995. — № 1. — С. 71—79.
49. Вульф Б. З., Харьков В. Н. Педагогика рефлексии. — М., 1995. — С. 7—35.
50. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 367 с.
51. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — 432 с.

52. Выготский Л. С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии // *Вопр. философии*. — 1970. — № 6. — С. 65.

53. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы // *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования*. — М., 1995. — С. 16—45.

54. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследования мышления в советской психологии*. — М.: Наука, 1960. — С. 236—277.

55. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии // *Вопр. психологии*. — 1987. — № 3. — С. 7—12.

56. Годник С. М. Педагогические ситуации и педагогические задачи. — Воронеж, 1983. — 223 с.

57. Грандева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. — М., 1983. — 213 с.

58. Грошева Л. В. Влияние учебного сотрудничества студентов на развитие учебных умений как компонента предметно-практической сферы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калининград, 2000. — 19 с.

59. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.

60. Данильчук В. И., Сериков В. В. Повышение профессиональной направленности преподавания специальных предметов в педагогическом вузе. — М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. — 108 с.

61. Данильчук В. И., Сериков В. В. Совершенствование межпредметных связей как условие перестройки высшего педагогического образования // *Пути перестройки высшего педагогического образования*. — Волгоград, 1988. — С. 93—101.

62. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1983. — 34 с.

63. Дуранов М. Е., Гостев А. Г. Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности. — Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 1996. — 72 с.

64. Дуранов М. Е., Дуранов И. М., Жернов В. И., Лешер О. О. Педагогика воспитания и развития личности. — Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1996. — 314 с.

65. Дуранов М. Е., Орлов В. П. Личность обучаемого и ее развитие. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1996. — 148 с.

66. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск, 1976. — 176 с.

67. Егизарьянц А. А. Диагностика и профилактика затруднений педагогических специальностей в освоении и применении средств обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Таганрог, 2000. — 23 с.

68. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. — 166 с.

69. Ермакова Г. Г. Педагогические условия профессиональной рефлексии педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 1999. — 18 с.

70. Загвязинский В. И., Атахонов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с.

71. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.

72. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. — М.: Педагогика, 1980. — 159 с.

73. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

74. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // *Вопр. психологии*. — 1991. — № 2. — С. 60—66.

75. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» // *Новые исследования в педагогических науках*. — М.: Педагогика, 1987. — № 1. — С. 29—32.

76. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М., 1986. — 163 с.

77. Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности. *Социология в СССР*. Т. 2. — М., 1965. — 199 с.

78. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М.: Тривола, 1994. — 304 с.

79. Зоткин Н. В. Смыслополагание в ситуации неопределенности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2000. — 23 с.

80. Игнатъев Е. И. Обучение и сотрудничество. — М.: Знание, 1981. — 87 с.

81. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. — Вып. 3. — М.: Знание, 1973. — 78 с.

82. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей школы. — М.; Белгород: МПГУ, 1993. — 219 с.

83. Каган М. С. Мир общения. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.

84. Каган М. С. Человеческая деятельность. — М., 1974. — 328 с.

85. Казакова Е. И. Формирование ориентации на профессию учителя у студентов младших курсов педагогического института в ходе практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1976. — 19 с.

86. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. — М.: Роспедагенство, 1995. — 108 с.

87. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.

88. Караковский В. А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М.: ИП, 1993. — 112 с.
89. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценностей // Магистр. — 1998. — № 4. — С. 37—51.
90. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: [Монография]. — Оренбург: Южный Урал, 1996. — 188 с.
91. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — М.; Рига, 1998. — 180 с.
92. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопр. философии. — 1997. — № 3. — С. 62—79.
93. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога: Пособие / Под ред. Ю. М. Забродина. — М., 1994. — 344 с.
94. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1980. — 18 с.
95. Козиев В. Н. Самообразование и самооценка учителя // Психологические проблемы самообразования учителя. — М., 1986. — С. 20—22.
96. Колесникова И. А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы // Педагогика. — 1992. — № 5—6. — С. 71—78.
97. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84—89.
98. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Л., 1991. — 37 с.
99. Кривошеев В. А. Рефлексия в деятельности начинающего учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Минск, 1990. — 21 с.
100. Ксенофонтова А. Н. Педагогические основы речевой деятельности школьников. Монография. — СПб., 1999. — 166 с.
101. Кузьмин Н. Н. Профессионально-педагогические умения и пути их формирования у студентов — будущих учителей // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направле-

ний реформы общеобразовательной и профессиональной школы. — Полтава, 1985. — С. 34—36.

102. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. — 144 с.

103. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. — 172 с.

104. Куликова Л. Н. Воспитать себя: Кн. для уч-ся. — М.: Просвещение, 1991. — 143 с.

105. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий. — Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. — 160 с.

106. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопр. психологии. — 1986. — № 2. — С. 21—30.

107. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Моделирование педагогических ситуаций. — М., 1981. — 120 с.

108. Кун М. Структура научных революций. — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.

109. Лапочкина Л. И. Формирование ориентации на профессию учителя у учащихся педучилищ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1990. — 23 с.

110. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. — М.: Наука, 1994. — 192 с.

111. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. — Минск, 1992. — 178 с.

112. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1997. — 304 с.

113. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1983. — 391 с.

114. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.

115. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М.: Изд-во МГУ, 1971. — 40 с.

116. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // *Вопр. психологии*. — 1972. — № 9. — С. 95—108.
117. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972. — С. 206.
118. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // *Вопр. психологии*. — 1987. — № 3. — С. 11—21.
119. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
120. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся и пути их формирования. — М.: Педагогика, 1981. — 167 с.
121. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении гуманитарным предметам. — М.: Педагогика, 1972. — 240 с.
122. Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1974. — 64 с.
123. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
124. Лешер О. В. Интерсоциальное образование студенческой молодежи: теория и практика: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 1997. — 36 с.
125. Ломов Б. Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений // *Психология личности в социалистическом обществе*. — М.: Наука, 1979. — С. 6—24.
126. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 217 с.
127. Лурия А. Р. Курс общей психологии. Лекции. Эволюционное введение в психологию. — М., 1970. — 280 с.
128. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1979. — 320 с.
129. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. — М.: Народное образование, 2000. — 352 с.
130. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 256 с.

131. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учит. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
132. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. — М., 1982. — С. 108—117.
133. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999. — 479 с.
134. Маслоу А. Мотивация и личность. — 3-е изд. / Абрахам Маслоу. — СПб.: Питер, 2003. — 352 с.
135. Материалистическая диалектика: В 5 т. — М.: Мысль, 1981. — Т. 1. — 374 с.
136. Матюшкин А. М. Психологические основы готовности личности к самообразованию // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР: Материалы 1-й Всесоюзной конференции. 4.2. — М., 1981. — С. 13—15.
137. Махмутов М. И. Проблемное обучение. — М.: Педагогика, 1975. — 367 с.
138. Махмутов М. И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1981. — 192 с.
139. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 137 с.
140. Мид М. Культура и мир детства. — М.: Наука, 1988. — 429 с.
141. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человечества в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. — 1997. — № 4. — С. 28—38.
142. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. — М.: Сентябрь, 1999. — 192 с.
143. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. — 1990. — № 3. — С. 61—64.
144. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.

145. Морозов Е. П., Пидкасистый П. И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Сов. педагогика. — 1991. — № 10. — С. 88 — 93.

146. Мухина Т. К. Диалог как форма оптимизации педагогического процесса // Сов. педагогика. — 1989. — № 10. — С. 74—77.

147. Мышление учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 102 с.

148. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.

149. Нагорная Г. А. Формирование умения планировать педагогическую ситуацию как условие подготовки будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1983. — 24 с.

150. Насретдинова Р. Р. Развитие аксиологических ориентаций студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 1996. — 18 с.

151. Найн А. Я. Инновации в образовании. — Челябинск: ГУ ПТО, 1995. — 280 с.

152. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. — 1996. — № 5. — С. 10—15.

153. Нейтштадт Л. А. Подготовка подростков к самообразованию в процессе коллективной познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1986. — 20 с.

154. Непомнящая Н. И. и др. Ценность как центральный компонент психической структуры личности // Вопр. психологии. — 1980. — № 1. — С. 20—30.

155. Непомнящий А. В., Захаревич В. Г. Самоорганизация, самоконтроль и саморегуляция в учебном процессе. — Таганрог: ТРГИ, 1981. — 81 с.

156. Низамов Р.А. Развитие активности студентов в учебном процессе. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1972. — 280 с.

157. Никандров Н. Д. Воспитание культуры учебного труда у будущих учителей // Сов. педагогика. — 1984. — № 2. — С. 59—64.

158. Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова. — М.: Педагогика, 1975. — 440 с.

159. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? // Психология личности. Тексты. — М., 1982. — С. 3—7.

160. Орехов С. И. Философско-методологический анализ познавательной рефлексии. — Л., 1983. — 18 с.

161. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 272 с.

162. Осмоловская И. М. Дидактические основания отбора ценностей в базовое педагогическое образование. — М., 1991. — 112 с.

163. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. — Киев: Вища школа, 1987. — 206 с.

164. Панкова Т. А. Педагогический колледж в комплексе «педколледж — педвуз» // Информ. справочник. — Оренбург, 1996. — № 2. — 71 с.

165. Панкова Т. А. Проблемы подготовки педагогических кадров в условиях двухступенчатой системы образования // Педагогические училища в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, перспективы: Материалы республ. науч.-практ. конф. Ч. 1. СПб., 1996. — 95 с.

166. Панкова Т. А. Социологические проблемы управления школой. — Оренбург: Изд-во ООИУУ, 1998. — 70 с.

167. Педагогическая энциклопедия. — М.: Сов. энциклопедия, 1996. — 425 с.

168. Педагогические технологии: Что это такое и как их использовать в школе / Под ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. — М., 1994. — 277 с.

169. Петровский А. В. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопр. психологии. — 1985. — № 4.

170. Пискунов А. И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя // Сов. педагогика. — 1985. — № 12. — С. 42—47.

171. Платонов К. К. О знаниях, умениях, навыках // Сов. педагогика. — 1963. — № 11. — С. 98—103.
172. Платонов К. К. Структура развития личности. — М.: Наука, 1986. — 225 с.
173. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. — М.: Педагогика, 1983. — 128 с.
174. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова. — Вып. 4. — Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2001. — 432 с.
175. Попова Н. И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. — Казань, 1982. — 112 с.
176. Проектирование системы методической работы в образовательных учреждениях: Методические рекомендации. — Челябинск, 2001. — 42 с.
177. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Под ред. С. М. Вишняковой. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
178. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — 238 с.
179. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
180. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе / А. И. Щербаков, З. И. Васильева, Ю. Н. Кулюткин и др. — Л.: ЛГПУ, 1988. — 168 с.
181. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. — Ростов-н/Д: Феникс, 1998. — 544 с.
182. Репкин В. В., Котлярова И. О., Циринг Р. А. Реализация непрерывного педагогического образования. — Челябинск, 1999. — 204 с.
183. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. — Ростов-н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.

184. Роджерс К. Творчество как усиление себя // *Вопр. психологии*. — 1990. — № 1. — С. 37—42.
185. Роджерс К. К науке о личности // *История зарубежной психологии: Тексты*. — М., 1986. — С. 293—323.
186. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности // *Мысли о мыслях*. — Новосибирск, 1995. — Т. 1. — С. 47—54.
187. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: АН СССР, 1959. — 354 с.
188. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // *Ученые записки высшей школы*. — Т. 2. — Одесса, 1992. — С. 153.
189. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
190. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности. — М.: Мысль, 1984. — 140 с.
191. Рыжов В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. — Нижний Новгород, 1994. — 164 с.
192. Рындак В. Г. Методологические основы образования (учебное пособие к спецкурсу) — Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2000. — 192 с.
193. Рындак В. Г. Личность. Творчество. Развитие: Учебное пособие по педагогике творчества / В. Г. Рындак, А. В. Москвина. — М.: Педагогический вестник, 2001. — 290 с.
194. Сальцева С. В. Социально-педагогические проблемы образования и воспитания. Программы научно-исследовательской лаборатории Социального института Оренбургского государственного педагогического университета. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2002. — 72 с.
195. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. — Л., 1979. — 264 с.
196. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления в саморазвитии личности // *Вопр. психологии*. — 1983. — № 2. — С. 35—42.

197. Семушкин Л. Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. — М.: НИИ ВШ, 1989. — 40 с.
198. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. Монография. — Волгоград: Перемена, 1994. — 150 с.
199. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: Учеб. пособие для студентов, учителей и слушателей ФПК. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 192 с.
200. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1986. — 150 с.
201. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1980. — 96 с.
202. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. — М.: Просвещение, 1980. — 144 с.
203. Скворцова И. А. Ценностно-ориентационная направленность позиций школьников в сфере искусства // Формирование социально активной позиции. — М.: Изд-во АПН СССР, 1984. — С. 73—91.
204. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учеб. пособие. — М., 1983. — 260 с.
205. Сластенин В. А. Ценностные ориентации, профессиональное самосознание учителя // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность: В 2 т. / Под ред. З. И. Равкина. Т. 1. — М., 1985. — С. 3—4.
206. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1997. — 224 с.
207. Сластенин В. А., Тамарин В. Э. Методологическая культура учителя // Сов. педагогика. — 1990. — № 7. — С. 82—87.
208. Слободчиков В. И., Исаев Е. М. Психология человека. Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-пресс, 1995. — 383 с.
209. Смирнов А. А. О психологической подготовке к труду // Вопр. психологии. — 1984. — № 5. — С. 107—114.

210. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. — М.: Академия, 2001. — 303 с.

211. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. И. Прохорова. — М.: 1987. — 1330 с.

212. Советский энциклопедический словарь / Главн. ред. А. И. Прохоров. — 4-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1981. — 1600 с.

213. Соколова Л. Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя: Монография. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. — 300 с.

214. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. — М.: Просвещение, 1983. — 157 с.

215. Спасибенко С. Г. Научное управление процессом воспитания — важнейшая функция учителя // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. — М., 1980. — 158 с.

216. Спирин Л. Ф. Профессиограмма как модель личности будущего учителя // Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности. — Саратов, 1977. — С. 55—65.

217. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1981. — 30 с.

218. Спирин Л. Ф., Фрумкин М. Л. Анализ ситуаций и принятие педагогических решений // Педагогические ситуации в воспитании школьников. — Воронеж, 1985. — С. 20—28.

219. Степанов С. Ю., Похмелкин Г. Ф., Колошина Т. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопр. психологии. — 1991. — № 5. — С. 5—15.

220. Столин В. В. Самосознание личности. — М., 1983. — 285 с.

221. Сухобская Г. С., Кулюткин Ю. Я. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М.: Педагогика, 1971. — 111 с.

222. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. — 1986. — № 3. — С. 10—14.
223. Татенко В. А. Субъект психологической активности: поиск // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 3.
224. Терегулов Ф. Ш. Материя и ее сознание. — М.: Народное образование, 2002. — 304 с.
225. Терегулов Ф. Ш., Штейнберг В. Э. Образование третьего тысячелетия // Школьные технологии. — 1998. — № 3. — С. 24—48.
226. Тиморшин М. З. Формирование ценностных ориентаций советской молодежи средствами массовой информации и пропаганды как процесс социального управления. — Алма-Ата, 1977. — 131 с.
227. Титма М. Х. Программа изучения социально-профессиональной ориентации студенчества // Социально-профессиональная ориентация студенчества. — Вильнюс, 1981. — С. 5—29.
228. Толковый словарь русского языка / Под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. — М., 1992. — С. 869.
229. Тугаринов В. П. Марксистская философия и проблема ценности // Проблемы ценности в философии. — М.; Л., 1966. — С. 15—16.
230. Турбовский Я. С. Развитие профессионального мышления студента педагогического вуза // Сов. педагогика. — 1977. — № 2. — С. 79—88.
231. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 451 с.
232. Ухтомский А. А. Собрание сочинений. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 124 с.
233. Учение А. А. Ухтомского о доминанте и современная нейрофизиология: Сб. науч. тр. / Под ред. А. С. Батуева и др. — Л.: Наука, Ленингр. отд., 1990. — 310 с.
234. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. — М.: Междунар. пед. академия, 1994. — 192 с.

235. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Издательство политической литературы, 1991. — 560 с.

236. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 815 с.

237. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

238. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Прометей, 1993. — 178 с.

239. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 240 с.

240. Фрейд З. Я и Оно / Пер. с нем.: В 2 т. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Т. 1 — 379 с.; Т. 2. — 426 с.

241. Фромм З. Иметь или быть? — М.: Прогресс, 1990. — 331 с.

242. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность / Под ред. Б. М. Величковского. Т. 1. — М.: Педагогика, 1986. — 498 с.

243. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2002. — 224 с.

244. Хьелл Л. А., Зиглер Д. Дж. Теории личности. — СПб.: Питер, 2000. — 608 с.

245. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. — 276 с.

246. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. — М.: Наука, 1977. — 144 с.

247. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 5. — С. 92.

248. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. — М.; Ставрополь, 1991. — 131 с.

249. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1991. — 34 с.
250. Шиянов Е. Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. — М.: Академия, 1999. — 288 с.
251. Шрейдер Ю. А. Искусственный интеллект, рефлексивные структуры и антропный принцип // Вопр. философии. — 1995. — № 7. — С. 163—167.
252. Шуклина Е. А. Технология самообразования: Социологический аспект // Общественные науки и современность. — 1999. — № 5. — С. 140.
253. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности // Вопр. методол. — 1994. — № 3—4. — С. 76—121.
254. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.
255. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. — М.: Педагогика, 1988. — 203 с.
256. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. — М.: Педагогика, 1971. — 352 с.
257. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
258. Щуркова Н. Е. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии. — М.: Новая школа, 1998. — 48 с.
259. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. — М., 2002. — 223 с.
260. Щуркова Н. Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. — М., 1997. — 96 с.
261. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. — М., 1998. — 250 с.
262. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.
264. Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Владос, 1999. — 360 с.

265. Эриксон Э. Детство и общество. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Речь, 2000. — 416 с.

266. Юнг К. Г. Психологические типы / Пер. с нем. С. Лорие. — М.: Унив. кн.: АСТ, 1998. — 715 с.

267. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // *Вопр. психологии.* — 1994. — № 2. — С. 64—76.

268. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 366 с.

269. Ducharme E. R., Ducharme M. K. Reflecting on Reflecting // *Journal of Teacher Education.* — 1996. — Vol. 47. — No. 2. — P. 83—84.

270. Highlights of Comprehensive Educational Reforms // *Bulletin of the UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.* — 1988 — № 29 — P. 36.

271. Kron F. W. Grundwissen Paedagogik. — Muenchen; Basel, 1991.

272. Now we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process. — Boston, etc, 1993. P. 9.

273. O'Donoghue T.A., Ross Brooker R. The Rhetoric and the Reality of the Promotion of Reflection During Practice Teaching: An Australian Case Study // *Journal of Teacher Education.* — 1996. — Vol. 47. — No. 2. — P. 99—109.

274. Okato T. Kyoushi. Study on Professional Growth of Teachers: A Paper Presented at the Annual Meeting of the Chugoku — Shikoku Society for Education. — 1984.

275. Thomae H. Das Individuum und Seine Welt. Eine Persoenlichkeitstheorie. 2. Voellig neu bearbeitete Auflage. Verlag fuer Psychologie. — Dr. C. I. Hogrefe, Goettingen, Toronto, Zuerich, 1988. — 218 s.

А К Т

**о внедрении результатов диссертационного исследования
«Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве
педагогического колледжа»**

АЛЕШИНОЙ Светланы Александровны,
директора ГОУ СПО «Педагогический колледж № 3 г. Оренбурга»

Место внедрения: государственные образовательные учреждения среднего профессионального образования Оренбургской области.

Предмет внедрения: структурно-функциональная модель саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Социальный эффект: повышение уровня саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа, что обеспечено разработанностью технологического обеспечения процесса на основе элементов интеграции образовательных технологий.

Сроки внедрения: 1999-2003 гг.

Сотрудники образовательных учреждений, принявшие активное участие во внедрении: администрация, преподаватели, психологи.

Предложения о дальнейшем использовании и другие замечания:
рекомендуется к широкому применению в образовательных учреждениях СПО.

Начальник Главного управления
образования Оренбургской области



П.Г. Федоров

А К Т

о внедрении результатов диссертационного исследования
**«Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве
педагогического колледжа»**

АЛЕШИНОЙ Светланы Александровны,
директора ГОУ СПО «Педагогический колледж № 3 г. Оренбурга»

Место внедрения: ГОУ СПО «Оренбургский государственный профессионально - педагогический колледж».

Предмет внедрения: педагогические условия, обеспечивающие эффективность саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Социальный эффект: в ходе реализации результатов исследования была подтверждена эффективность педагогических условий саморазвития личности студента. Предложенная совокупность педагогических условий: организация образовательного процесса с выраженной ориентацией студентов на профессию учителя; интеграция образовательных технологий саморазвития личности студента; актуализация рефлексивности личности студента педагогического колледжа, являясь необходимой и достаточной, обеспечила формирование доминанты саморазвивающейся личности. Результаты исследования обсуждались на педагогических советах, были одобрены и использованы в работе преподавателями колледжа.

Сроки внедрения: 1999-2003 гг.

Сотрудники учреждения, принявшие активное участие во внедрении: администрация, преподаватели, психологи.

Предложения о дальнейшем использовании и другие замечания: рекомендуются к широкому применению в образовательных учреждениях СПО.

Директор колледжа,
кандидат педагогических наук

В.Е. Елагина



В.В. Елагина

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
**"Саморазвитие личности студента в образовательном пространстве
педагогического колледжа"**

АЛЕШИНОЙ Светланы Александровны,
Директора ГОУ СПО "Педагогический колледж №3 г. Оренбурга"

Место внедрения: ГОУ СПО "Педагогический колледж г. Бугуруслана"

Предмет внедрения: педагогическая поддержка саморазвития личности студента в образовательном пространстве педагогического колледжа.

Социальный эффект: в ходе реализации результатов исследования создавалась развивающая среда, обеспечивающая творческую деятельность студента, активизацию рефлексивной позиции субъекта, формирование ценностной ориентации на профессию учителя. Это обеспечило развитие доминанты саморазвивающейся личности и позволило студенту приобрести собственный опыт саморазвития. Результаты исследования обсуждались на педагогических советах, были одобрены и использованы преподавателями.

Сроки внедрения: 1999-2003 гг.

Сотрудники ГОУ СПО "Педагогический колледж г. Бугуруслана", принявшие активное участие во внедрении: администрация, преподаватели, психологи.

Предложения о дальнейшем использовании и другие замечания: рекомендуется к широкому применению в образовательных учреждениях СПО.

Директор колледжа,
кандидат педагогических наук,
заслуженный учитель школы РФ



Н.П. Иванищев