

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Калинина, Нина Викторовна

1. Саморазвитие студентов педагогического
колледжа в условиях учебной деятельности

1.1. Российская государственная библиотека

Калинина, Нина Викторовна

Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности [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/03/0705/030705044.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,
находящемуся в фонде РГБ:

Калинина, Нина Викторовна

Саморазвитие студентов педагогического
колледжа в условиях учебной деятельности

Иркутск 2003

Российская государственная библиотека, 2003
год (электронный текст).

01: 03-13/2406-7

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

На правах рукописи

КАЛИНИНА Нина Викторовна

**САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель -
доктор педагогических наук, профессор
Косогова Анастасия Самсоновна**

Самсонов

Иркутск 2003

Содержание

Введение	3
Глава 1. Саморазвитие студентов колледжа как педагогическая проблема	
1.1. Философско-психологические аспекты сущности процесса саморазвития	14
1.2. Педагогические основания процесса саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности	37
1.3. Теоретический анализ особенностей учебной деятельности, выступающих условием саморазвития студентов педколледжа	61
Глава 2. Организация экспериментальной работы, направленной на саморазвитие студентов колледжа	
2.1. Диагностика исходного уровня саморазвития студентов	94
2.2. Стимулирование процесса саморазвития студентов в условиях учебной деятельности	109
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по саморазвитию студентов	133
Заключение	150
Список литературы	155
Приложения	172

Введение

Особенностью современного образования является устремление и признанию обучения, ориентированного на личность. Это объясняется изменяющимися условиями действительности. Российское общество переживает социально-экономический кризис, в образовании обнаруживаются тенденции изменения традиционных ценностей, что существенно повлияло на определение перспектив развития системы образования.

Необходимость осмысления этих процессов предъявляет особые требования к подготовке специалистов. В связи с этим выпускник профессионального образовательного учреждения, в том числе и среднего педагогического, должен отличаться умениями самоопределения в образовательном пространстве через выражение собственной позиции, самостоятельного разрешения профессиональных задач, критичностью мышления.

Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста в колледже связана с развитием у студентов стремлений к самореализации в личностном и профессиональном аспектах, способности к непрерывному образованию. Это требует пересмотра целей, задач, содержания и методов работы средних педагогических учебных заведений.

В теории педагогики акценты смещаются на утверждение сущностного, личностного начала в человеке. Приоритетами в педагогических исследованиях становятся целенаправленность на саморазвитие, внутреннюю рефлексию, стремление к продуктивной ответственной самореализации и творческому самовыражению (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, М.А. Викулина, А.С. Косогова, С.В. Кульневич, Н.А. Переломова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, П.И.Третьяков, Е.Л. Федотова и др.).

Гуманистически ориентированное обучение рассматривается сегодня как специфическая педагогическая деятельность по созданию учащимся

оптимальных условий для самоопределения, самоосуществления и саморазвития. Причем предметное содержание обретает новый личностный смысл, выступая, как среда становления личностного опыта индивида. Однако в практике это своего отражения пока не находит, по крайней мере, как массовое явление. Поэтому, актуальными являются исследование подходов к развитию личностных характеристик студента с опорой на современные педагогические теории.

Компетентный педагог, способный к педагогическому сотрудничеству и сотворчеству с детьми, умеет создать условия для полноценного проявления и развития личностных функций его субъектов. Он умеет также раскрыть в ученике способности свободно мыслить, творить, самостоятельно искать и сознательно выбирать пути своего социального утверждения. Но для этого сам учитель должен стремиться к самоизменению.

В связи с этим, подготовка студента педколледжа - будущего учителя, должна быть ориентированна на выработку таких личностных характеристик профессионала, как рефлексивность, ответственность перед собой, самосовершенствование деятельности, собственное **саморазвитие**. Необходимо отметить, что именно саморазвитие, сознательно усиливаемое молодым специалистом в собственной деятельности, помогает личностно-профессиональному становлению и полноценной самореализации. Саморазвитие нельзя "вложить" в сознание обучающихся, данный процесс "запускается" в результате личностной работы студента над собой. Именно поэтому в учебной деятельности студентов педагогического колледжа важно создать среду для их личностного саморазвития.

При подготовке будущего учителя, особенно в рамках среднего профессионального образования, важно создать условия для определения перспектив его дальнейшего самопродвижения и саморазвития с использованием собственных интеллектуальных ресурсов. В связи с этим в образова-

тельном процессе педагогического колледжа возникает ряд **противоречий**:

- между необходимостью осознания студентами педколледжа своей индивидуальности, авторства собственной жизни и недостаточной готовностью обучающихся к активной и творческой деятельности;

- между требованиями, предъявляемыми к подготовке студентов педколледжа как одного из звеньев в системе непрерывной профессиональной подготовки, и ее существующим уровнем;

- между ориентацией студентов на рост квалификации и отсутствием их обращенности к собственным самопроявлениям, неумением нести ответственность за результаты обучения;

- между желанием студентов быть значимой личностью и низким уровнем саморефлексии, потребности в самопознании;

- между назревшей необходимостью в новых подходах к подготовке специалистов среднего звена и преобладанием репродуктивных методов обучения.

Синтезатором многих вопросов образования, которые возникают в настоящее время в среднем специальном учебном заведении и связаны с изменениями в подходах к профессиональной подготовке специалистов производства среднего звена в результате востребованности новых качеств профессионала, основанных на умении самоактуализироваться и творить, является проблема **саморазвития студента педагогического колледжа**.

Саморазвитие выступает одной из сложных форм преобразования внутреннего мира, осуществляемого в процессе продвижения человека по своему жизненному пути, в рамках которого личность обнаруживает себя, строит себя, постигает смысл своего существования. Нацеленность среднего специального образования на самопостроение, профессиональную компетентность на основе личностно принимаемого образования как собст-

венной ответственной деятельности, может выступать условиями успешного возвращения профессионалов.

На сегодняшний день среднее профессиональное образование испытывает потребность в подготовке специалистов, способных к саморазвитию. Учет новых тенденций приводит к попыткам обогатить практику профессиональной подготовки отдельными элементами, ориентированными на саморазвитие личности учащегося.

Степень разработанности проблемы саморазвития личности не является новой, она исторически и социально обусловлена. Всякий раз, когда человеческая цивилизация переживала потрясения, вступала в переходный период, значительно усиливалась потребность в "самопорождающих, самообновляющих силах человека", вызывая живой интерес к личностному самосовершенствованию.

В психолого-педагогической литературе сложились отдельные подходы к пониманию саморазвития личности: оно принимается за самовоспитание, самостроительство (А.Я. Арет, А.И. Кочетов, А.Н. Лутошкин, Л.И. Рувинский и др.), или же саморазвитие отождествляется с одним из значимых свойств личности (В.А. Петровский и др.), сливается с эволюционным процессом становления человека, общим с другими живыми организмами (П.Ф. Каптерев) или процессом жизненного самоопределения (К.А. Абульханова-Славская); понимается как активность, в результате реализации потребностей личности в развитии, которые возникают под воздействием внутренних противоречий (И.Ф. Харламов).

Проблема саморазвития личности имеет множество аспектов рассмотрения как в теоретическом, так и в практическом планах. Так, например, Н.Б. Крылова обращает внимание на культурное саморазвитие личности ребенка в образовании. В.Г. Маралов определяет саморазвитие через формы самоутверждения, самосовершенствования, самоактуализации, выделяя в качестве механизмов саморазвития акты самопринятия и самопрогнози-

рования. Исследователь рассматривает также при этом такие вопросы как педагогическая поддержка саморазвития, барьеры саморазвития. Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров занимаются разработкой тренинговых курсов по саморазвитию для подростков. Г.К. Селевко изучает вопросы технологии саморазвития.

Саморазвитие играет главенствующую роль в становлении будущего учителя. В настоящее время разрабатываются пути к выявлению сущности саморазвития, определяются средства повышения эффективности личностно-профессионального саморазвития учащихся (Н.Г. Григорьева, И.Г. Егорова, Л.Н. Куликова, Г.В. Морозова, С.Д. Поляков, А.И. Резник, и др.) Однако, несмотря на большое количество научных работ, посвященных данной теме, остается малоизученным следующий аспект: обеспечение процесса саморазвития студентов в современной системе среднего профессионального образования педагогического профиля.

Таким образом, названные противоречия и недостаточно изученные аспекты обеспечения процесса саморазвития студента педколледжа выдвигают

проблему исследования - определение условий саморазвития студентов педагогического колледжа как основы их профессионального становления в учебной деятельности.

Важность и актуальность исследуемой проблемы, а также недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения **темы исследования**: "Саморазвитие студентов педколледжа в условиях учебной деятельности".

Цель исследования заключается в разработке модели организации саморазвития и выявлении комплекса педагогических условий саморазвития студентов педагогического колледжа.

Объектом исследования является процесс саморазвития студентов педагогического колледжа.

Предметом исследования - саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности.

На основании предварительного обобщения теории и практики исследуемой проблемы была выдвинута **гипотеза**, согласно которой, главным побудителем к целенаправленному саморазвитию студентов педколледжа выступает комплекс педагогических условий, включающий в себя:

- обращение в процессе учебной деятельности к внутренним механизмам процесса саморазвития;

- ориентация будущих учителей в ходе учебно-познавательной деятельности на обогащение индивидуальных интеллектуальных ресурсов через различные способы "предъявления" изучаемого материала;

- создание и использование в учебной деятельности логико-смысловых моделей, в которых заложена возможность разработки и реализации познавательных целей, формирования личностно-мотивированного и рефлексивного отношения к процессу деятельности, ее результатам;

- введение в учебно-познавательную деятельность системы задач, содержащих явные и латентные связи между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект.

Согласно цели и гипотезе исследования, ставились следующие **задачи**:

1. Осуществить теоретико-педагогический анализ сущности процесса саморазвития студентов педколледжа.
2. Выявить критерии и уровни саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности.
3. Выделить содержательные и процессуальные компоненты учебной деятельности студентов, способствующие их саморазвитию.
4. Разработать модель организации саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности.

5. Организовать педагогический эксперимент с внедрением разработанной модели и определением ее эффективности, провести анализ его результатов.

Методологическую основу исследования составили фундаментальные философские и психолого-педагогические положения:

- труды российских философов Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, В.С.Соловьева о саморазвитии личности через творение себя самого, способности человека к самосозданию;

- положения о свободе, ответственности как факторах саморазвития (Э.Ильенков, Ж. Сартр, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.);

- идеи о ненасильственном диалоге как определяющем факторе саморазвития, отраженные в работах М. Бубера и др.;

- исследования проблемы становления человека как субъекта собственной жизнедеятельности и саморазвития К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.П. Зинченко, С.В. Кульневич, В.И. Слободчикова, В.Д.Шадрикова и др.;

- гуманистически-ориентированный подход к профессионально-педагогической подготовке специалистов (И.А. Зимняя, О.М. Железнякова, М.В. Кларин, А.С. Косогова, И.Б. Котова, Н.Н. Никитина, М.А. Петухов, Е.Н.Шиянов и др.);

- теория мотивации учебной деятельности (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Фридман, Г.И. Щукина и др.);

- исследования в области образовательных технологий (В.П. Беспалько, В.В.Гузеев, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Ф.Ш. Терегулов, В.Э. Штейнберг, И.С.Якиманская и др.).

При определении методологической основы работы для нас важны исследования о рефлексивном слое сознания, процессах самопознания, саморазвития, самореализации (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Л.Н. Куликова, В.Г. Маралов, А.Б. Орлов, В.В. Сериков). Значимыми

были работы по психологии интеллекта (М.А. Холодная), психологии критического мышления (Д. Халперн).

Для решения поставленных задач нами были использованы **следующие методы:**

-теоретические: ретроспективный анализ философского, психологического, педагогического материала по исследуемой проблеме и аналитико-синтетический метод изучения фактов в единстве с историческим подходом к изучаемым явлениям; анализ диссертационных исследований; моделирование; синтез эмпирического материала;

-эмпирические: гуманитарная экспертиза, состоящая из наблюдательных методов (прямое, косвенное наблюдение; самонаблюдение; беседа; групповая дискуссия; интервью); диагностических (анкетирование, тестирование, опрос); экспериментальных (экспериментальная работа по проектированию учебной деятельности, стимулирующей саморазвитие студентов); статистические (методы измерения и статистической обработки экспериментальных данных);

-дескриптивные: описание результатов исследования; полученных данных; их графическая интерпретация и анализ.

База исследования: Иркутский педагогический колледж №1. Исследованием было охвачено на разных этапах эксперимента 256 студентов. Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе (1998-1999гг.) - была изучена степень разработанности проблемы исследования в педагогической теории и практике. На этом этапе формировалась концепция исследования, разрабатывалась программа ее экспериментального проведения, была выдвинута и разработана рабочая гипотеза исследования. Скрининговое обследование студентов осуществлялось в педагогическом колледже г.Усолье-Сибирского, педагогическом колледже г.Ангарска. На данном этапе в эксперименте приняли участие 200 студентов.

На втором этапе (1999-2002гг.) - был организован и осуществлен педагогический эксперимент с целью проверки комплекса условий, помогающих запустить механизм личностного саморазвития в процессе учебной деятельности студентов колледжа. В ходе исследования проводилась корректировка программы эксперимента, уточнялись условия.

На третьем этапе (2002-2003 г.) - проводилось обобщение и систематизация материалов экспериментальной работы, математическая обработка и интерпретация результатов исследования, литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- уточнены смыслы педагогических феноменов "саморазвитие студентов педколледжа", "логико-смысловая модель и ее функции в актуализации процесса саморазвития", "учебная задача с явной и латентной связью и ее роль для саморазвития студентов в условиях учебной деятельности";

- определены критерии саморазвития студентов колледжа в условиях учебной деятельности;

- выделены особенности учебной деятельности, способствующие саморазвитию студентов колледжа;

- автором разработана модель организации саморазвития студентов педагогического колледжа;

- создана теоретическая и эмпирическая основа для дальнейших исследований по смежным проблемам (непрерывность педагогического образования; самообразование; рост профессиональной компетентности и др.).

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- разработан научно-обоснованный подход к осуществлению учебной деятельности студентов колледжа, содействующей саморазвитию;
- обоснована и апробирована модель организации саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель организации саморазвития студентов педагогического колледжа может находить свое применение в практике организации учебной деятельности студентов других средних специальных учебных заведений. Разработанный подход к структурированию информационных блоков в логико-смысловые модели, включающий систему задач с явными и латентными связями между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект, а также включающий проблематизацию содержания педагогического знания могут быть положены в основу методических рекомендаций, пособий и других материалов, посвященных вопросу саморазвития личности студента педагогического колледжа.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Процесс саморазвития выступает ведущим инструментом в личностном, социальном и профессиональном становлении студентов колледжа. Благодаря саморазвитию обучающиеся более полно проявляют внутренние свойства и качества, активизируя сознательное самосозидание, что способствует подлинной самореализации (удовлетворяющей как человека, так и общество).
2. Процесс саморазвития студентов колледжа в наибольшей степени обусловлен целенаправленной системой педагогического влияния, т.е. условиями специально организованной учебной деятельности.
3. Для ориентации студентов педколледжа на саморазвитие, их учебная деятельность должна быть связана с рефлексией, ответственной саморегулируемой деятельностью, включающей самопознание своих внутренних психических состояний и направленной на осуществление себя через осмысление смыслов деятельности и поведения.
4. Средствами, стимулирующими процесс саморазвития студентов в учебной деятельности, выступают представление изучаемого блока информации в виде логико-смысловой модели, актуализирующей поиск лич-

ностных смыслов предъявляемого материала; задачи, содержащие явный и латентный вид связей между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект, а также проблематизация содержания педагогического знания, предъявляемого преподавателем.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются многосторонним анализом проблемы при выделении исходных теоретических и методологических позиций, опирающиеся на принципы современной философии, психологии, педагогики; комплексом теоретических и эмпирических методов, адекватных проблеме исследования, его целям, задачам, гипотезе; целенаправленным изучением уровня саморазвития студентов колледжа, результаты которого подтверждают эффективность теоретических выводов и проделанной работы.

Результаты исследований апробированы в соответствии с основными этапами исследования на научно-практических конференциях, семинарах: межвузовской научно-практической конференции "Целостность образовательного пространства: проблемы, перспективы развития" (Иркутск, 1999); региональной научно-практической конференции "Образование в 21 веке" (Иркутск, 2001); международной научной конференции по проблемам образования (Новосибирск, 2002); аспирантских чтениях ИГПУ (кафедра педагогики) (Иркутск, 2002); всероссийской научно-практической конференции "Проблемы и перспективы развития образования" (Иркутск, 2002); региональной научно-практической конференции "Довузовская подготовка - составная часть системы непрерывного педагогического образования" (Иркутск, 2002); межрегиональной научно-практической конференции по проблемам целостности и непрерывности образования (Иркутск, 2003).

Структура диссертации.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложений. Работа иллюстрирована схемами, таблицами, диаграммами.

Глава 1. Саморазвитие студентов колледжа как педагогическая проблема

1.1. Философско-психологические аспекты сущности процесса саморазвития студентов

В настоящее время педагогическая теория начинает исходить из обогащенного представления о человеке. Во все большей степени учитываются интересы, запросы, возможности и своеобразие развивающейся личности. Возрождается концепция, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Поэтому, декларируется обучение, ориентированное на личность.

Новое представление смещает акценты к внутренней природе человека, базируется на индивидуальных особенностях, способности к личностной самоактуализации и личностному росту. Одним из аспектов такого представления становится идея помочь человеку открыть и развить свое реальное "Я", утвердить и обогатить собственную уникальность. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как творец себя и своей жизни.

Современный подход к образованию предполагает признание самоценности личности, ее права на индивидуальное развитие, создание условий для ее творческой самореализации в процессе обучения. Все это возможно в рамках гуманизации образования, которое обеспечивает развитие свободной творческой личности.

С другой стороны, процесс профессиональной подготовки ориентируется на новое поколение педагогических субъектов - носителей и источников социальной и профессиональной деятельности, высокой методологической культуры, интеллигентных, с развитыми индивидуальными способностями и реализованными потенциальными возможностями (Б.Р.Борщанская, Л.Н. Куликова и др.); ярких личностей, способных кон-

цептуально осмысливать и проектировать собственную образовательную деятельность и обеспечивать ее креативную продуктивность; осведомленных о существовании развитых механизмов понимания другого человека (А.А. Бодалев, М.А. Викулина и др.); готовых принимать на себя ответственность и вырабатывать собственную позицию; обладающих профессиональной компетентностью; владеющих цивилизованными технологиями, педагогической техникой и педагогическим мастерством (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина и др.) как особо важными компонентами эффективного осуществления будущей педагогической деятельности.

Это процесс длительный и неоднозначный, чаще всего эффект достигается в системе многоуровневого образования, поэтому студент среднего специального учебного заведения должен быть настроен на получение высшего образования, стремясь к повышению профессиональной компетенции. Поэтому, одной из главных идей, заложенных в основе обновления образования, с этих позиций, является идея **саморазвития студента педагогического колледжа**.

Говоря о саморазвитии студентов педколледжа, необходимо рассмотреть существующие подходы к проблеме саморазвития в философско-педагогической и психологической мысли, акцентируя внимание на взаимосвязи саморазвития и познавательной деятельности, пытаясь при этом выделить факторы саморазвития личности студента.

Идея человека как творца самого себя имеет корни в истории. Каждая эпоха внесла свой вклад в понимание процесса саморазвития. Одно из самых ранних упоминаний о проявлении саморазвития мы находим в философии Сократа, который необходимость обращения к внутреннему миру человека выразил формулой "Познай самого себя". Мудрец считал главной жизненной целью человека - самосовершенствование, которое наиболее эффективно в процессе познавательной деятельности. По Сократу, для наиболее полного самораскрытия и самопроявления, человеку необходи-

мо пройти путь самопознания: "Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может" [67, с.49].

В философской мысли эпохи Возрождения человек рассматривается как создатель себя. Он должен сделать себя сам в условиях свободного выбора. Человеческая природа в философии эпохи Возрождения представляется как результат собственной свободной деятельности, а не раз и навсегда данное. Человеческая природа понимается как "самостоявшаяся" (Пико делла Мирандола) [35, с.257]. Философско-педагогическая мысль конца XIV - начала XVII века провозглашала человека главной ценностью, представители эпохи Возрождения, декларировали мысли о стремлении раскрыть в ученике все лучшее (М.Монтень, Ф. Рабле и др.).

В философской литературе XVII- начала XVIII вв. редко можно встретить понятие "саморазвитие", зато широко применяется понятие "самодвижение". С позиций современного видения идея саморазвития представлена, например, в позициях, которые можно усмотреть в философской системе Лейбница, породившей картину мира как восходящее движение, устремленное к совершенству. Человек в этом мире обладает колоссальной внутренней активностью, демонстрирует потенциал неисчерпаемости развития [114]; во взглядах Спинозы на природу, являющейся причиной самой себя, не нуждающейся для своего бытия ни в чем другом. Спиноза видел форму существования индивида в самодвижении - движении, стимулированному изнутри противоречием [35, с.332].

Обратим внимание, что саморазвитие рассматривается этими философами как частное проявление самодвижения материи, способность к саморазвитию выступает как образование личности, заложенное природой, но очевидно, что саморазвитие имеет и социальные истоки, поэтому, собственная познавательная деятельность, в процессе которой проявляется активность, самостоятельность, инициатива тоже способствует восхождению к "себе-лучшему".

Философские идеи Нового времени были также обращены к "самости", многие занимались вопросами, касающимися деятельности индивидуального сознания. В философской мысли саморазвитие соотносилось с познавательной деятельностью, направленной на духовное самовосхождение.

Так, И. Кант изучал человека как свободно действующее существо, пытаясь понять, каким он может стать в результате своих усилий. В трудах философа утверждалась уникальность каждой личности. Кант подчеркивал, что наиболее полное развитие человека возможно через нравственное самосовершенствование, реализуемое в процессе работы над собой, создавая себя результатами собственной деятельности. Рассматривая источники саморазвития человека, мыслитель считал человека единственным на Земле существом, способным ставить цели и усилиями воли достигать их. В труде души человека - нравственном познании себя изнутри - Кант видел источник самоизменения [190].

Немецкий мыслитель И. Фихте заявляет, что человек есть самоцель, он должен развивать себя сам посредством деятельности и познания. Он сам делает себя. "... для деятельности существуешь ты; твоё действие, и только оно одно определяет твою ценность..." [35, с.348].

Очевидно, что свобода - одно из важнейших условий процесса саморазвития личности. В связи с этим, ценны мысли философа XX века Э.Фромма, который считал условием развития и роста человека - позитивную свободу, "свободу для" (внутренний аспект свободы). Чтобы выжить в этом мире, человеку необходимо развивать свою жизнь, в рамках которой он осознает самого себя. Механизм этого развития зиждется на свободном выборе личностью варианта своего поведения в каждой жизненной ситуации. Основное содержание человеческой свободы, по Э. Фромму, состоит в движении через саморазвитие постигать собственную индивидуальность [179].

В контексте данного подхода личность активно развивается в процессе свободной деятельности в соответствии с траекторией, определяемой внутренней данностью человека.

По мнению экзистенциалистов (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж. Сартр), человек обладает "абсолютной внутренней свободой" и может независимо от объективных условий поступать по своему усмотрению, рассчитывая при этом только на себя. Основным способом бытия личности является развитие, способствующее выражению человека как универсального индивида [180], [212].

С нашей точки зрения, интересен подход Ж.-П. Сартра, считавшего, что в человеке нет никаких предзаданных сущностей или природы человека, которая бы определяла, что разовьется на ее основе в дальнейшем. В каждый момент своей жизни человек самостоятельно решает, чем он будет дальше, и как он будет развиваться. Человек творит самого себя и он "есть лишь то, что сам из себя делает (Ж.-П. Сартр)".

Что будет выбрано человеком и реализовано в поступке, - говорит Сартр, - таково будет и его бытие. Качество бытия зависит от свободного выбора человека. В видении Сартра, становление человека невозможно без саморазвития как активного процесса, но основанием человеческой активности служит свобода. Свободно делая выбор, человек несет за него ответственность [153], [154].

Таким образом, саморазвитие обусловлено осознанностью свободного выбора, ответственностью человека за этот выбор и результата своего развития.

Идеи экзистенциалистов, дают основание для вывода с позиции педагога о том, что все имеющееся у человека есть в жизни - результат его собственного выбора и собственных усилий, а не порождение заложенного в него изначально, и несмотря на генетический исток потребности саморазвития в человеке, без особых педагогических взаимодействий, данный

процесс может быть "запущен" не в полной мере, задача преподавателя - создать среду для ответственного самоопределения и саморазвития обучающегося.

Видение "условия самосовершенствования" в свободном развитии человека мы находим в представлениях русских философов, таких как Н.А.Бердяев, В.С. Соловьев и др. Согласно В. Соловьеву, человеческая жизнь далека от блаженства, поэтому каждый должен стремиться к цели познания окружающего мира. Стремиться к цели означает находиться в состоянии непрерывного поиска смысла жизни: "быть чем-то и быть этим чем-то во все моменты своего развития...". Философ подчеркивает, что каждая точка развития несет какое-то новое качество, которого не было раньше. Осознанность этого новообразования ведет к дальнейшему развитию личности [162, с. 101].

Таким образом, в процессе жизни человек имеет шанс реализовать многое, на что он способен и может достигнуть состояния, соответствующего его возможностям.

Из многих проблем, поднятых в философии Н.А. Бердяева, выделим его акцент на том, что человек изначально несвободен. Чтобы стать свободным, необходимо творение самого себя, раскрытие своей внутренней мощи, самосознания. Поэтому, саморазвитие - творение самого себя [24], [26]. Эти основные идеи помогают понять смысл саморазвития.

Философско-антропологическая мысль в России XIX-XX веков демонстрирует своеобразие подходов к проблеме саморазвития. О чем бы ни шла речь, ученые, прежде всего, пытались раскрыть феномен человека. Поэтому, идея саморазвития оказывается встроенной в структуру постижения сущности личности.

Русский психолог П. Успенский в работе "Психология возможной эволюции человека" отмечает, что человек не является существом завершенным. Ученый развивает характерную для русской общественной мыс-

ли начала XX века идею об активности человека как субъекта собственного совершенствования. Эволюцию личности П. Успенский понимал как развитие определенных внутренних качеств и черт, которые обычно остаются неразвитыми и не могут развиваться сами по себе. Такое развитие возможно, если есть определенные усилия со стороны самого человека и помощь тех, кто начал подобную работу и достиг успеха. Чтобы встать на путь саморазвития, в процессе которого человек приобретает много новых качеств, по Успенскому, необходимо самоизучение, самопознание. Человека Успенский рассматривает как сложную систему, состоящую из сущности (то, что дано с рождения) и личности (приобретаемое человеком при жизни).

Словом, философская антропология утверждает идею авторства индивида по отношению к собственной жизни, его способность к сознательному саморазвитию ("Человек есть существо недовольное самим собой и способное себя перерастать"- Н.А. Бердяев).

Для дальнейшего анализа проблемы саморазвития, чтобы вскрыть взаимосвязь саморазвития и познавательной деятельности обратимся к рассуждениям русских педагогов.

По сравнению с предшественниками, С.И. Гессен выделяет в человеке способность к саморазвитию и стремление к свободе в самосоздании: "Будь свободен - будь самим собой - стремись к высшему" [60, с.72]. Философ убежден, что, помогая человеку обрести внутреннюю свободу, мы способствуем его саморазвитию, которое длится всю жизнь. В аспекте нашего исследования важно обратить внимание именно на свободу, которая способствует саморазвитию личности и является источником внутреннего целеполагания в любом виде деятельности, в том числе и познавательной. Работа над "сверхличными целями" возникает в познавательной деятельности, позволяющей человеку "расширить внутреннюю свободу" и открывающей путь для саморазвития [60].

Многие философы (Э.В. Ильенков, Э. Фромм и др.) считают, что благодаря приобретению свободы и существования возможности выбора жизненных ориентиров, личность может встать на путь своего саморазвития [81], [179]. Основные подходы философов могут быть основой теоретического осмысления основных понятий нашего исследования.

Так, свобода представляется нам одним из условий процесса саморазвития личности. Свобода дает возможность человеку мыслить, поступать согласно своим целям и побуждениям. Потребность в свободе глубоко заложена в природе человека, без нее личность не может действовать на основе своих ценностей и не по принуждению. Свобода позволяет осуществлять целеполагание собственного жизненного пути, позволяет выбирать между альтернативами, в соответствии с личными притязаниями.

В аспекте способности личности к саморазвитию в учебной деятельности отметим позицию Э.В. Ильенкова, который тоже выделяет свободу как "развитую способность преодолевать препятствия" [81, с.413]. Он считает, что саморазвитие в процессе освоения учебного предмета возможно, если человек свободен в выборе вида деятельности (не по "эталону", а применительно к себе) и проявляет активность [81].

Говоря о роли свободы в саморазвитии личности, обратимся к подходу Э. Фромма - одного из крупнейших западных мыслителей XX века. Он выделял двоякий смысл свободы. Первый - освобождение от зависимости других людей, ведущую к изолированности и отчуждению личности. Эта свобода обедняет человека, ослабляет его. Второй смысл - позитивная свобода, которая "означает полную реализацию способностей индивида, дает возможность жить активно..." [179, с.77]. Именно такую свободу имел в виду М. Бубер, когда вел речь о значимости для саморазвития сложившейся системы отношений "Я - Ты", придающей личностный смысл содержанию диалога между учителем и учеником [49].

Реальный путь в этом направлении связан с переходом к "педагогике свободы", в которой соединяются свобода учиться и свобода свободно позитивно проявить себя. Как указывает О.С. Газман, педагогика свободы предполагает, что человек образует себя сам, а педагог создает лишь условия для образования личности, исходя из общественного идеала. Свою роль педагог видит в сотрудничестве с личностью, самостоятельно решающей задачу своего образования в условиях свободного выбора [56], [57].

На наш взгляд, эта позиция отстаивает веру в личность и ее саморазвитие.

Неподдельный интерес к саморазвитию личности был присущ российской педагогической традиции в целом, наиболее ярко он проявился в начале XX в. Именно в это время, образовательный процесс создавался на таких основных гуманистических ценностях, как самоактуализация, самоопределение и саморазвитие личности.

В 1900 году известным педагогом того времени Ю. Айхенвальдом была поставлена задача поворота школы к ребенку как к высшей ценности. Большое внимание уделялось выявлению индивидуальных склонностей учащихся и их саморазвитию в условиях личностно-ориентированного образования. В целом, сформировался идейно-теоретический центр гуманистической парадигмы, включающий, например, такие положения:

- признание обучающегося высшей ценностью педагогической деятельности;
- направленность обучения на саморазвитие и самореализацию учащегося;
- включение личности обучающегося в самостоятельную познавательную деятельность;
- создание и реализация условий, обеспечивающих свободное развитие учащегося [36, с.65].

Таким образом, ядром педагогического процесса признавалась личность обучающегося как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития, а создание особых условий познавательной деятельности учащегося способствуют интенсивному самоосмыслению, сознательному целеполаганию, анализу достижений для получения удовлетворяющего результата, что стимулирует саморазвитие личности.

Отечественные педагоги (В.П. Вахтеров, Д.Д. Галанин, П.Ф. Каптерев и др.) акцентировали внимание на придание учебному процессу деятельностного характера, самостоятельное добывание учащимися знаний.

Наиболее полно выразил свои убеждения П.Ф. Каптерев, твердо уверенный в том, что наиболее полное влияние образовательное учреждение окажет в случае постановки образования на почву самообразования и саморазвития. Мысль о саморазвитии с учетом индивидуальной наследственности человека является одной из ведущих в произведениях П.Ф. Каптерева. Он пришел к выводу о том, что человек сам себя воспитывает, благодаря взаимодействию организма и окружающей его среды. Ученый отводил саморазвитию определяющую роль в процессе обучения и воспитания, признавая основным свойством человека - самодеятельность: "Человек есть то, что получается от процесса саморазвития..." [87, с.301]. Исследователь рассматривал общество как возбудителя саморазвития человека, где берет свое начало и педагогический процесс.

П.Ф. Каптерев стоял на позиции о том, что педагогический процесс - это процесс целенаправленного самоусовершенствования личности и саморазвития организма, при этом задача педагога состоит в коррекции саморазвития учащегося, помощи в усовершенствовании. Процесс усовершенствования включает устранение препятствий с пути естественного развития; поддержка в развитии имеющихся способностей; искоренение недостатков и "насаждение ценных свойств" [87].

Саморазвитие человека не может протекать вне деятельности, поэтому П.Ф. Каптерев говорил о том, что, включая учащегося в познавательную деятельность, необходимо пробуждать его самость, внутреннюю активность, самодеятельность.

Идея саморазвития нашла отражение и в свободно-гуманистическом направлении (В. Буткевич, К.Н. Вентцель, С.Н. Дурылин и др.).

Смысл саморазвития К.Н. Вентцель видел в наиболее полной реализации себя. При чем развитие учащегося должно быть плодом его самостоятельного познания и творчества, в результате которого ему должна быть дана возможность прийти к постановке своей собственной цели и сознательно ее достигнуть. По мнению педагога, учащийся развивается по законам, которые определяются его индивидуальностью, а, значит, единой для всех системы воспитания быть не может. Воспитатель должен постараться найти для каждой личности свою неповторимую систему, которая бы помогала личности раскрыться [52].

Продолжая мысль, добавим, что саморазвитие возможно, если личность осознает необходимость целенаправленного самоизменения, осуществляя при этом, по ходу деятельности, действия планирования, саморегуляции и т.д., то есть учебная деятельность в особых условиях может выступать катализатором саморазвития учащегося, выполняя ее, учащийся реализовывает саморазвитие.

Говоря о проблеме саморазвития в наше время, следует обратить внимание на кризисное положение современного образования.

Многие отечественные ученые, анализирующие ситуацию в образовании, признают, что кризис выступает в различных аспектах, например:

- "образование человека", связанное с проблемой становления и существования человека в современном мире (Ю.В. Сенько);

- "дефицит культуры в образовании" (В.П. Зинченко). До недавнего времени образование человека происходило вне контекста культуры. Че-

ловек не являлся ее субъектом. Образование ориентировалось не на культуру, а "на социальный опыт, включенный в педагогический процесс".

Проявление этих и других обстоятельств, привели к дегуманизации образования. Следствием этого явилось превращение обучения в "обезличенный процесс" (С.В. Кульневич), то есть создавался образ ученика, существующий за пределами личности. Это привело к утрачиванию внутреннего источника развития ученика. Поэтому, образование стало готовить "не творцов, а исполнителей чужой воли" (В.П. Беспалько) [29,с.14].

Эти положения актуализируют необходимость перехода к иному уровню образовательного процесса, предполагающему обращение к личности студента. В соответствии с этим учебную деятельность необходимо ориентировать на создание условий для саморазвития, самоактуализации.

С этих позиций одной из главных целей учебной деятельности является саморазвитие студента как **субъекта** профессионального становления и собственной жизнедеятельности, что предусматривает возникновение у студента качеств самоорганизующегося субъекта учебной и других видов деятельности: осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности и т.д. Проявление субъектности, выражающейся в осознании и принятии целей, задач собственной деятельности, проявление активности в преодолении трудностей, испытание удовлетворенности расширяющимся интеллектуальным и профессиональным возможностями и т.п. можно рассматривать как показатель саморазвития личности студента.

Для выявления факторов, вызывающих осознаваемое стремление студентов к саморазвитию и раскрытию самого себя в процессе учебной деятельности, проанализируем основные подходы к саморазвитию личности в психологических исследованиях.

Так, например, Н.Р. Битянова в исследовании проблемы саморазвития выделяет три основных подхода, небезразличные для нас и позволяющие обозначить не только факторы, оказывающие влияние на динамику и на-

правленность саморазвития, но и рассмотреть основные содержательные характеристики данного феномена:

- функциональный, представляющий человека как функциональное существо во всех сферах его жизнедеятельности;

- субъектно-целевой, акцентирующий внимание на ценностно-смысловых характеристиках личности;

- системологический, объединяющий два предыдущих направления на основе принципа системной детерминации любого события, обеспечивая, таким образом, целостное видение изучаемого явления. Данный подход подчеркивает главенство системной детерминации любого события [34, с.4].

Идеи **функционального подхода** связаны с представлением о функциональной тенденции как источнике саморазвития (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, В.Г. Асеев, В.Н. Мясищев и др.).

В.Г. Асеев обращает внимание на наличие неиспользованной резервной зоны функциональных возможностей, которые потенциально содержат в себе источники развития личности [15]. С этих позиций, можно сказать, что юношеское саморазвитие обусловлено внутренними факторами. Одним из внутренних факторов являются потенциальные возможности личности.

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

- количественное накопление качественно новых элементов (В.Г. Асеев, А.В.Запорожец);

- резерв и ресурс личности (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев);

- "не законченные, 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).

Л.И. Анциферова выделяет два типа потенциального: как предпосылка развития - возможность, "зародыш" явления, намечающиеся 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 [12].

Потенциальные особенности, по определению Д.Ю. Ануфриевой, являются "источником внутренней активности человека" ([10, с.63].

В.Э. Чудновский, занимаясь проблемой саморазвития, вводит понятие "ядро субъектной активности". Согласно его определению, ядро - это "средоточие внутренней активности". Оно может включать в себя как проявления сознания и самосознания, так и неосознаваемые побуждения, обусловленные комплексом задатков и потребностей и направленные на реализацию собственных потенций субъекта [192].

Похожую позицию занимает И.С. Якиманская, по ее мнению, субъектность является приобретаемым свойством, но существующим благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в потенциях учащихся [210, с.74].

Таким образом, потенциальное - внутренний ресурс личности, основной источник содержания внутренних предпосылок саморазвития. Опираясь на потенциальные возможности личности, в учебной деятельности важно актуализировать ее самодвижение, возможно через систему заданий последовательно увеличивающейся сложности. При этом каждое последующее задание требует для своего рассмотрения все большего усложнения знаний и умений нового уровня, каждое освоенное умение оказывается все менее зрелым, в результате чего подобная ситуация приводит к необходимости актуализации потенциального для решения задач саморазвития.

Одной из движущих сил саморазвития личности, в теории В.Н. Мясищева, являются отношения. Связи личности с окружающим миром определяют структуру и внутренний мир личности. Причем, сложившиеся устойчивые личностные свойства регулируют объем и меру активности социальных контактов, образуя собственную среду саморазвития. Вследствие этого, происходит взаимообусловленность самой личности и социального окружения.

В.Н. Мясищев, рассматривая личность в системе отношений, в качестве центрального личностного образования выдвигает индивидуальную целостную систему субъективно-оценочных отношений к действительности, которые рассматриваются как "потенциал избирательной активности человека в связи с различными сторонами действительности" [126, с.99].

Важным моментом данной концепции является рассмотрение отношений с точки зрения их содержания и происхождения. Содержание отношения личности задает объективная действительность, однако, смысловые переживания личности воспринимаемой действительности делают эти отношения субъектами. "Динамика отношений" тесно связана с динамикой объективной жизнедеятельности личности: во-первых, с изменением условий меняется функциональная структура действий; во-вторых, с изменением условий меняются значения этих действий для человека, а значит, и его отношение.

Исследования Д.И. Узнадзе дополняют "факт" влияния действительности на саморазвитие индивида. Он показал, что при одновременном наличии внутренней потребности и соответствующей среды у индивида создаются готовность, установка к активности, существенно влияющая на определение дальнейшего поведения. Вместе с неосознанным отношением к действительности, человек характеризуется осознанным отношением к ней, это позволяет рассматривать среду как целостную систему возможностей. То есть, на активность человека влияют ожидаемые и возможные со-

бытия, что усложняет систему психологической регуляции его активного поведения. Кроме того, сознательное отношение к действительности связано с содержанием самой среды. Эта среда дополняется социальной системой отношений. В своем поведении человек ориентируется на них, что также входит в систему факторов регулирующих его [170].

В работах Б.Г. Ананьева представляет интерес мысль о том, что человек как субъект саморазвития познается только в системе общественных связей и отношений. Ученый рассматривал личность как динамическую саморазвивающуюся функциональную структуру. По его мнению, характер человека, склонности являются интегрированным эффектом взаимодействия личностных свойств. Личностные свойства включают ценностные ориентации и общественное поведение, которые строятся на основе статуса. Положение в обществе - статус определяет направление саморазвития личности.

Саморазвитие личности, согласно Б.Г. Ананьеву, происходит путем присвоения продуктов общественного опыта, освоения определенных позиций, ролей, функций. "Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности" [7,с.54]. Процесс саморазвития позволяет переходить от одной функции к другой, от одного уровня обязанностей к другому.

Очевидно, саморазвитие студентов всегда протекает во взаимодействии с образовательной средой, где он активно действует и реализует себя, где он выбирает наиболее значимое как материал для саморазвития.

Образовательная среда, выступая пространством деятельности, служит пространством саморазвития, где могут определиться возможности личностного самоизменения. Следовательно, с одной стороны, среда является "полем", на котором личность реализует свои сущностные силы, а с другой, оказывает влияние на "разум, чувства, волю", что значимо для саморазвития личности.

Среда выступает также и пространством **общения**. Общение мы также отнесем в число факторов саморазвития личности. Именно в общении происходит формирование "самоотношения и установки на самопреобразование" (Л.Н.Куликова).

При рассмотрении общения как межличностного взаимодействия, акцент делается на внутренние детерминанты развития: собственную активность и возможности личности. В процессе этого взаимодействия происходит обмен идеями, размышлениями, всем тем, что выступает достоянием внутреннего мира общающихся индивидов. Делясь своими знаниями с другими, человек корректирует свои представления, анализирует полученную информацию, в случае ее значимости, обогащает свой субъектный опыт.

Коммуникационная взаимосвязь между человеком и окружающим миром - это "динамика взаимного формирования человека и мира" (А. Маслоу). И это взаимодействие происходит при наличии противоречий, стимулирующих переосмысление своих ценностей, убеждений, ускоряя, замедляя или изменяя процесс саморазвития.

Следовательно, мы можем наблюдать взаимосвязь общения и саморазвития личности и говорить об использовании общения между учащимися и педагогами как инструмента активизации их личностного саморазвития. Такое общение находит свое выражение в умении учителя в процессе взаимодействия с учащимися, оценивать последствия собственных личностных влияний на учеников, умения оказывать ненаправленное воздействие, использовать такие способы общения как понимание, признание, принятие другого. Осуществляемое в форме диалога, взаимодействие студента и преподавателя предполагает выход студента на путь самосовершенствования, саморазвития.

В субъектно-целевом направлении исследований ученые определяют личностные значения и смыслы, потребности и интересы самоактуализации.

В аспекте учебно-познавательной деятельности студентов личностные смыслы мы рассматриваем как способность студента принимать решения, руководствуясь развитым особым образом сознанием, готовностью к достижению цели и личностным отношением к содержанию учебной деятельности. Принятый личностью смысл задает нормативы учебной деятельности и определяет принятие студентом самостоятельного решения, как личностно значимого.

В учебной деятельности студента образованию личностных смыслов осуществляемых действий помогает мотив. Изменение мотивов преобразует готовность личности к различным событиям. Учет личностью своего ресурса заставляет ее выстраивать приоритеты целей, ценностей, мотивов, а значит, события отбираются и упорядочиваются человеком согласно личным ценностям.

Механизмы личностного саморазвития раскрываются исследователями в эффектах смыслообразования: порождения и обеспечения направленности деятельности (мотив); эмоциональной окраски и трансформации психического образа (личностный смысл); стабилизации дезорганизирующих влияний на протекание деятельности (смысловая установка); моделирование должного (личные ценности) (Д.А. Леонтьев и др.) [112].

Уровень результата достижения характеризует поставленную цель, выбор которой происходит при законченном формировании мотива. В связи с этим наблюдаются различные уровни мобилизации человека, его стараний. Поэтому, можно говорить о различной роли мотива. Отсюда возникает связь мотива с самооценкой возможностей. В мотиве происходит сознательное отражение будущего на основании использовании опыта прошлого. Таким образом, мотив помогает определить "зону ближайшего раз-

вития". Формирование намерения приводит к возникновению у человека побуждения достичь конкретной цели. При этом, желаемый результат можно достичь, прилагая волевые усилия. Центром ядра личности - единого смыслового образования исследователи (А.Г. Асмолов и др.) признают систему личностных смыслов или отражение в сознании, например, отношений мотива и цели.

Следовательно, через смысловые образования, изменяется самосознание, что способствует саморазвитию. При определенной организации учебной деятельности сознание студента оперирует не столько заученным значением знания, сколько поиском источников его смысла, установлением причинно-следственных связей, что позволяет студенту перейти из позиции "репродуктивно-отражательного реагирования" (С.В. Кульневич) на познавательную деятельность и функционального исполнения своих обязанностей в позицию саморазвивающегося субъекта.

В рамках **системологического подхода** исследованием проблемы саморазвития занимались К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.

Ведущей детерминантой саморазвития в работах С.Л. Рубинштейна является творческая самодеятельность и самостоятельность личности. Психолог выдвинул идею формирования субъекта посредством его собственных действий [150]. Субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате осуществления, при котором изменяется и объект и субъект. Взаимодействие субъекта и объекта взаимообусловлены, личность объективирует "внутреннее" и субъективирует "внешнее".

Для нас представляют ценность результаты исследований К.А.Абульхановой - Славской, связанные со стратегией жизни, которую мы рассматриваем как закон саморазвития личности человека, способа ее самовыражения.

В концепции К.А. Абульхановой-Славской субъект жизни определяется, как способность личности строить свою жизнь по своему замыслу. Личность как субъект жизни способна выбирать основное направление своего способа жизни (цели, этапы ее достижения); определять пути самореализации.

В результате указанных действий личность, как субъект жизни, способна к выбору жизненной позиции (способ самоопределения в жизни); выработке жизненной линии (реализации жизненной позиции во времени); определению жизненной стратегии (способ решения жизненных противоречий). К.А. Абульханова-Славская выделяет три уровня становления личности. Исходный уровень характеризуется "невыделенностью личности из хода событий жизни и изменения ее условий". Второй уровень позволяет личности самоопределиться по отношению к событиям, здесь происходит стабилизация личностных свойств. Последний уровень связан с самоопределением собственной жизни, данный уровень меньше всего подвержен воздействию обстоятельств. На данном этапе личность выступает в качестве субъекта жизнедеятельности, который знает, что он хочет [3].

Осуществление саморазвития, согласно К.А. Абульхановой-Славской, заключается в выстраивании жизненной линии собственными усилиями. Сам процесс саморазвития может отвергать субъективное желаемое, если оно не соответствует требованиям личности к себе, ее принципам. Исходя из значимости задач для жизненной линии, происходит их реализация.

Опираясь на вышеизложенное можно сказать, что представление проблемы саморазвития в современной психологической литературе через призму трех основных подходов, позволяет выделить саморазвитие как условие существования личности, выражающееся в ее целенаправленном становлении под воздействием стремления человека к достижению определенных личностных целей, "стратегии жизни". Но для любой способности в жизни человека есть сензитивный период, когда заложенная приро-

дой потенция к чему-либо может ярко проявиться, раскрыться и развиваться. Для саморазвития таким периодом является юношеский возраст.

В психолого-педагогической литературе имеется обширный материал для доказательства сензитивности саморазвития в юношеском возрасте. Данные исследований Г.С. Абрамовой, И.А. Зимней, А.А. Реана, Д.И.Фельдштейна и др. позволяют охарактеризовать студента с социально-психологической и психолого-педагогической позиций, что помогает описать процесс саморазвития в юношеском возрасте.

Юношеский возраст, т.е. переход от детства к взрослости, сопровождается изменениями в биологической, психологической, социальной сферах личности, которые позволяют выйти личности на качественно новый этап саморазвития.

Действительно, в сфере психических новообразований окончательно формируется интеллектуальный аппарат, что делает возможным осмысленное конструирование своего мировоззрения, индивидуальной системы ценностей и Я-концепции, появление потребности в самовоспитании, развитие самосознания и др.; в социальном развитии - обогащение ценностных ориентаций, профессиональное самоопределение, углубление отношений со сверстниками; в биологическом развитии наблюдается завершение процесса физиологического созревания. Подчеркнем, что на каждом возрастном этапе, саморазвитие отличается о степени осознанности, прилагаемых волевых усилий.

Одним из главных процессов в юношеском возрасте является развитие самопознания, рефлексии; благодаря расширению временной перспективы, происходит переориентация с внешнего контроля на самоконтроль, бурно развиваются ценностные ориентации, самооценка и самоуважение личности, выступающие психологическим механизмом инициативного поведения, наблюдается стремление личности к знаниям об изменениях психических процессов.

Как утверждают в своих исследованиях А.Я. Арет, А.И. Кочетов, Л.И.Рувинский и др., в ранней юности укрепляется потребность в качественно ином взаимодействии со взрослыми [14], [99]. Выстроенное особым образом данное взаимодействие может дать юноше опыт целенаправленного саморазвития согласно целям собственной жизни.

Юность выступает сензитивным периодом для целеустремленного самостроительства - в этот период потребностно-мотивационная сфера достигает некоторой сформированности, человек способен концептуально мыслить, имеет индивидуальный и социальный опыт, намечает цели жизни, "Я-концепция" достигает определенного уровня развития. Все это позволяет говорить о наличии детерминант для активного саморазвития.

Таким образом, в длительном процессе саморазвития человека, наиболее интенсивный период - юность. Именно в данном возрасте совершенствование себя становится целенаправленным, систематическим, поэтому, юношеский возраст является сензитивным периодом саморазвития личности.

Саморазвитие в юношеском возрасте тесно связано с профессиональным становлением личности. Для нас является особенно актуальным взаимосвязь становления студента педколледжа и его саморазвитие. Необходимо заметить, что профессиональное становление педагога - это всегда саморазвитие, опирающееся на использование и раскрытие своих потенциальных возможностей, самоактуализацию.

Говоря о взаимосвязи становления студента педколледжа и его саморазвития, необходимо отметить, что, во-первых, педагог выступает организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества, одновременно являясь партнером. Данное обстоятельство призывает студента - будущего педагога - развивать в процессе собственной учебно-познавательной деятельности различные способности, чтобы уметь управлять процессом усвоения учениками знаний, включая их в активные фор-

мы учебного взаимодействия, стимулирующего познавательную активность его участников. Развитие таких профессиональных умений предполагает не только психолого-педагогические знания, но и заставляет искать возможность саморазвития и самосовершенствования.

Более того, современная ситуация требует выстраивать образовательный процесс, помогающий возвращать саморазвивающего человека, человека, обладающего такими качествами, как самостоятельность, инициативность, высокая саморегулируемость. Поэтому будущего учителя необходимо включать в процессы самоосмысления и самообразования.

Современные исследователи "педагогики личностного саморазвития" (О.С. Газман, Л.Н. Куликова, Н.Б. Крылова, Е.Л. Федотова и др.) отмечают, что для этого необходимо:

- углубить смыслы собственной учебно-познавательной деятельности студентов, их понимание и принятие будущими учителями;
- изменить характер взаимодействия педагогов со студентами, сделав более объемным их неформальное научно-образовательное и личностное общение, оказывая уважение к достоинству студентов;
- быть ответственным за свою деятельность, устремляясь к постоянному наращиванию своих потенциалов.

Таким образом, изучение философской, психологической и педагогической литературы по проблеме саморазвития личности позволяют сделать следующие выводы по вопросу саморазвития студента педколледжа:

Саморазвитие - характерная особенность личности, выражающая сущность человека, имеющая генетический источник.

Глубина саморазвития зависит от возраста, наиболее благоприятный период - юность.

Осознанное эффективное самоизменение личности студента может протекать в специально организованной учебно-познавательной деятельности.

Основными факторами саморазвития личности студента выступают внутренние ресурсы (потенциальное), образовательная среда, общение.

В условиях свободного выбора студенту необходимы не только знания, но и выработка сознательного отношения к учебной деятельности, формирование собственной позиции.

Характеристиками саморазвития студентов выступают: личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание. Они определяют динамику и направленность саморазвития, уровень зрелости личностных компонентов, дают возможность человеку преобразовывать себя, организовывать самостоятельную деятельность по личностному самосовершенствованию.

1.2. Педагогические основания процесса саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности

Для того чтобы обозначить педагогические основания процесса саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности, необходимо рассмотреть сущность и структуру процесса саморазвития студентов педколледжа.

Под сущностью будем понимать внутреннее содержание предмета, обнаруживающееся во внешних формах его существования [198, с.771]. Под структурой - внутреннее устройство процесса, взаимное расположение его элементов, составляющих одно целое [198, с.764].

В педагогических исследованиях вопрос о саморазвитии личности учащихся в условиях средних специальных учебных заведений изучен недостаточно, однако сложились некоторые подходы к пониманию саморазвития личности, рассматривались пути и средства повышения эффективности саморазвития учащихся ССУЗа.

Наиболее близкими по теме исследования являются работы Н.Г. Григорьевой, в которых процесс саморазвития рассматривается как ведущий инструмент в личностном, социальном и профессиональном становлении учащихся среднего специального учебного заведения.

Сущность саморазвития личности Н.Г. Григорьева определяет как "интегральное образование всех эволюционно-революционных изменений в личности и представляющее целенаправленное совершенствование личности, осуществляемое с помощью регулятивного ядра по самокоррекции и самоконтролю, потенциально обусловленное полем максимально-активной деятельности и эффективного общения" [61, с.186].

Представленная Н.Г. Григорьевой модель саморазвития личности, позволяет говорить о поэтапном восхождении человека к целенаправленному саморазвитию.

Каждый последующий этап модели не обязательно вытекает из предыдущего, поскольку путь восхождения не прямолинеен. Однако все этапы диалектично едины. Поэтому, жизнедеятельность личности можно рассматривать в виде цепи актов реализации этапов восхождения к сознательному саморазвитию.

Другой подход к саморазвитию как специальному управлению своим развитием, мы встречаем у Л.Н. Куликовой. Она определяет саморазвитие как "целенаправленное многоаспектное самоизменение личности, служащее цели ее максимального духовно-нравственного и деятельностно-практического самообогащения и саморазвертывания; самостоятельное выстраивание себя для продуктивной самореализации в изменчивых условиях и успешного осуществления своего социального предназначения" [104,с.294]

Таким образом, личность является саморазвивающейся системой, в которой можно выделить функциональные состояния. Переход из одного состояния в другое способствует развитию личности по определенному

направлению: физиологическому (стремление к совершенству тела); психологическому (стремление к осознанному развитию психических процессов); социально-духовному (стремление к функциональной реализации). Для нас представляет интерес психологическое и социально-духовное направления.

В исследованиях В.Г. Селевко, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастерова и др. саморазвитие рассматривается как изменение и управление своей целостной сущностью, причем цели, направления, средства изменения выбираются личностью самостоятельно и свободно [155], [189].

В.И. Андреев сущность саморазвития видит в целенаправленном самодостраивании себя в соответствии с задачами деятельности и целями жизни [8].

Саморазвитие личности - интегративный процесс. Существуют разные подходы к **структуре** саморазвития. Одни авторы, например Д.Ю. Ануфриева, считает этот процесс трехкомпонентным, включающим рефлекссию, саморегуляцию, компонент развивающего взаимодействия, "находящего свое выражение в умении личности находить условия для собственного развития" [10, с.73].

О.С. Газман в саморазвитие личности включил процессы самоопределения как выбор и сознательную постановку целей, самореализацию как творческую реализацию своих целей и самореабилитацию как умение восстанавливать свои потребности и энергию [56].

В.Г. Маралову саморазвитие видится как специфический процесс, разворачивающийся во времени и пространстве жизнедеятельности человека. Ученый описывает саморазвитие через процессы самоутверждения, самосовершенствование, самоактуализацию, определяя при этом механизмы саморазвития: самопринятие и самопрогнозирование [121].

Исследователи И.Г. Егорова, Г.В. Морозов, С.Д. Поляков, А.И. Резник и др. говоря о саморазвитии представляют его как "особый процесс", кото-

рый опирается на процессы самопознания, самоопределения, самореализации, совместного развития, т.е. восприятие учащимся себя как источника для развития других и других как источника своего развития [144, с.13].

В работах Н.Б. Крыловой определяется шестикомпонентная структура саморазвития: в него входят процессы самоопределения, самоорганизации, самопознания, саморегуляции, самореабилитации, самореализации [100].

В представлении Л.Н. Куликовой саморазвитие включает в себя самопознание, сознательную саморегуляцию, самовоспитание, самосовершенствование, духовное самоукрепление, самоутверждение, самоопределение, самоактуализацию-самореализацию [104].

Представленные подходы позволяют говорить о неоднозначности и многоплановости саморазвития., при этом хотелось бы отметить, что саморазвитие является одной из форм преобразования внутреннего мира, осуществляемого в процессе жизни человека, помогающего человеку постигнуть смысл своего существования.

Учитывая вышеизложенные позиции и специфику своего исследования, в процессе саморазвития студентов педколледжа мы будем выделять следующие структурные компоненты:

- рефлексивный компонент;
- компонент самопознания;
- компонент самоопределения;
- саморегулирующий компонент;
- компонент самореализации.

Вышеназванные компоненты представляют собой сложные процессы, взаимосвязанные и взаимообусловленные. Именно эти компоненты, на наш взгляд, могут наиболее развиваться и проявляться в учебной деятельности.

Работа студента по самоизменению в условиях учебной деятельности начинается с критического отношения к себе, к результатам своей дея-

тельности, это стимулирует студентов к изучению и оценке своих личностных особенностей, познанию собственного внутреннего мира.

Самопознание активизирует самоопределение, которое приводит студента к самостоятельному выбору учебных целей, задач. Саморегуляция служит условием и средством осуществления самореализации, возможную при разрешении противоречия между "хочу" и "могу". Самореализация позволяет студенту максимально проявить свой потенциал в учебных ситуациях, включая как отношение к заданию, так и отношения с другими участниками учебной работы.

Мы видим, что процесс саморазвития взрослеющей личности представляет собой совокупность разных процессов, в состоянии которых непременно пребывает студент. Каждый "виток" саморазвития, начинающийся с саморефлексии и адекватной самооценки, проходит через описанные выше этапы по спиралевидной траектории, завершается новой адекватной самооценкой. Новая адекватная самооценка выступает источником мотивации дальнейшего саморазвития. Движение таких "витков" характеризует процесс самодвижения личности к своей зрелости. Обратимся к более подробному рассмотрению компонентов процесса саморазвития студентов.

Личность вступает в процесс саморазвития, когда выступает как творец, реализующий свою сущность.

В каждом творческом акте человек понимает и познает самого себя, выходя за пределы автоматически текущего процесса или состояния. Обеспечить выход за эти пределы помогает **рефлексия**. Опыт рефлексии как компонента саморазвития личности бесспорно важен для дальнейшего самостроительства личности студента: именно рефлексия помогает эмоционально пересмотреть, "пережить" осознаваемые достоинства и недостатки собственной личности, адекватно самоопределяться в обстоятельствах и программировать свои изменения, соответствующие этим отноше-

ям. В процессе рефлексии происходит осознание своего отношения к собственной учебной деятельности, ее результатам, это несет особое удовлетворение - от своей неуспокоенности, осознанного выбора.

"Рефлексия - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; это форма осознания действующим индивидуальным или совокупным субъектом (человеком или общественностью) того, как он действительно воспринимается и оценивается другими субъектами"[104, с.292].

Рефлексия в познавательной деятельности позволяет учащемуся встать на позицию активного субъекта собственной деятельности. Рефлексия помогает реализовать потребности к самоотчету об испытываемых переживаниях сознания и к самоанализу собственных действий.

Рефлексивный компонент выражается в умении учащегося переосмысливать отношение к собственной деятельности, который выражается (компонент), с одной стороны, в построении новых образов себя, его различных подструктур (Я-реальное, Я-будущее, Я-идеальное и т.д.), реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой - в глубоком понимании смысла связи своей личности и познавательной деятельности.

Развитие рефлексивного компонента связано с решением проблемных и конфликтообразующих задач. Эти задачи позволяют моделировать особые, уникальные по отношению к учащемуся условия, в которых его личностный и интеллектуальный опыт оказывается недостаточным для достижения поставленной цели. При этом проблемность творческой задачи раскрывается как интеллектуальное противоречие, актуализирующиеся в виде столкновения известных учащемуся знаний и умений с теми особыми условиями ситуации познавательной деятельности, в которых личность осуществляет доступные ей способы действия. Конфликтообразующий характер проявляется между имеющимся опытом и объективными условиями, требованиями ситуации задачи. Самостоятельное преодоление лично-

стью этого противоречия в итоге выступает как творческое открытие принципа решения задачи и одновременно его личностное развитие.

В результате подобных действий происходит появление различных новообразований в познавательной деятельности учащегося (открытие новых способов деятельности) и личностных новообразований, выраженных в изменении представления личности о своем месте в познавательной деятельности и, в конечном счете, в преобразовании своей личности.

Таким образом, способность к рефлексии, т.е. переосмыслению стереотипов собственного опыта выступает одним из главных структурных элементов процесса саморазвития. Главным новообразованием юношеского возраста, по И. Кону, - является открытие "Я", возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности [92].

Включаясь в рефлексивный процесс, на первой ступени индивид семнадцати-восемнадцати лет становится наблюдателем своих мыслей, поступков. После этого он замечает взаимную несовместимость каких-то своих мыслей, поступков, что активизирует его внутренний диалог, помогающий сознательному формированию и закреплению новых, желаемых элементов поведения. В юношеском возрасте рефлексия выходит на этап, когда ценностью для личности являются представления о ней других людей во всем комплексе человеческих взаимоотношений.

Следовательно, рефлексия, обеспечивая процесс адекватного восприятия самого себя, служит толчком к **самопознанию** студента себя самого. Учащийся должен осознать, кто он есть, как он себя оценивает, что и почему с ним происходит. Самопознание является процессом самоизучения, самопостижения личности, выявляющий собственные потенциальные возможности. Данный процесс связан с соотнесением Я-концепции и реальных личностных проявлений, протекает как непрерывное чередование актов самоанализа и самооценивания.

Самопознание рассматривается как рефлексия на себя в "контексте континуума проживания", как движение от первоначального образа "Я" к развернутой "Я-концепции", от ситуативной оценки себя по какому-то параметру к адекватной самооценке (Л.Н. Куликова). Самопознание в юношеском возрасте приобретает качественно-специфический характер. Оно связано с необходимостью оценить качества своей личности с учетом конкретных жизненных установок.

В педагогических исследованиях самопознание характеризуется как последовательная смена потребностей самовоспитания через осознанные и неосознанные мотивы [61]. Причем осознанные (интересы, убеждения, стремления личности) и неосознанные мотивы (установки личности) появляются в процессе самокорректировки личностью своей самооценки и доведения ее до адекватного состояния. Цели самообразования могут возникать только на основе самопознания, однако, как замечает Н.Г. Григорьева, осознанные мотивы "высвечивают" эти цели и способствуют составлению под осознанные цели ясной программы саморазвития [61, с.70].

Различные авторы (Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова, Т.В. Снегирева, Д.И.Фельдштейн и др.) отмечают, что юношеское самопознание связано с открытием своего внутреннего мира. В данный период юноши размышляют над своими поступками и поведением, сравнивают себя с другими. Самопознание требует от молодых людей постижение скрытых мотивов. Познавая себя, личность стремится, прежде всего, установить, чем она отличается от других. Включаясь в процесс самопознания, юношам не безразличны механизмы, с помощью которых можно управлять своим поведением ради достижения целей [41], [129], [161], [172].

Самопознание в юношеском возрасте предусматривает также изучение собственных эмоциональных барьеров, которые мешают принятию волевого решения. Следовательно, самопознание в юности - это воспроизведе-

ние и осмысление собственных действий, механизмов и мотивов этих действий.

Развитие самопознания служит источником для возрастания роли **самооценки**. Как свидетельствуют результаты исследований И.В. Дубровиной, И.С.Кона, Х. Ремшмидта и др. самооценка в юношеском возрасте имеет разные функции. С одной стороны, самооценка - это познавательный процесс: для успешной деятельности индивид заинтересован в объективном знании себя и своих качеств. С другой стороны, самооценка часто служит средством психологической защиты: желание иметь положительный образ "Я" нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки [68], [147].

Поэтому, самооценка юношей бывает чаще всего внутренне противоречивой и неадекватной: сознательно он воспринимает себя как личность значительную, верит в себя и свои способности. Вместе с тем внутри его гложут сомнения, которые он старается не допустить в свое сознание.

Одним из объяснений указанного феномена является переосмысление юноши себя и своих отношений с миром. Ответы на вопрос: "Кто я?", самооценка порождают чувство идентичности. Идентичность - единство поведения и самосознания индивида (И. Кон, Э. Эриксон). Чувство индивидуальной самотождественности (идентичность) зависит от возможности найти себя, **самоопределения**. Самоопределение выступает компонентом "интегративной деятельности саморазвития".

Самоопределение - это выявление им своего реального и желаемого, осознание и реализация своих притязаний и ожиданий, выстраивание определенной стратегии своей жизни, согласно своим идеалам, ценностям [104,с.174]. Через самоопределение можно увидеть саморазвитие как движение от "проб" себя в разных ситуациях, разных людей, обстоятельств к целенаправленно выстраиваемой "стратегии жизни".

Следовательно, этапы развития идентичности в юношеском возрасте, которые классифицировал И. Кон [92, с.91], характеризуют различные уровни интегративной деятельности саморазвития. Этапы идентичности (И. Кон) можно определить качеством самооценки личности, которая измеряется набором психологических методик. По результату уровня самооценки личности можно прогнозировать уровень идентификации личности и в итоге определить качество саморазвития индивида.

Мы будем опираться на выводы о том, что эффективность и этапы процесса саморазвития можно прогнозировать, зная уровень самооценки личности и степень самоопределения личности. Поэтому, рассмотрим подробнее взаимозависимость уровня самооценки личности и способности ее к саморазвитию.

На первом этапе "неопределенной идентичности" (И.С. Кон) юноша еще не выработал четких убеждений, не уверен в своих силах - это характерно для молодого человека с заниженной самооценкой, который избегает любой формы самоопределения, боясь столкнуться с кризисным состоянием. Поэтому, на данном этапе идентичности мы не наблюдаем проявление феномена саморазвития личности.

Второй этап "преждевременной идентификации" характеризуется включением индивидов в соответствующие системы отношений, но это происходит не самостоятельно, а в результате пережитого кризиса, под влиянием чужого примера, на основе чужих мнений. Такая идентификация происходит с молодыми людьми с завышенной самооценкой. На данном этапе также нет проявлений феномена саморазвития, напротив, досрочное самоопределение, при внутреннем отсутствии устойчивости эмоционального состояния, может тормозить саморазвитие личности.

На этапе "моратория" юноши и девушки из многочисленных вариантов самоопределения выбирают единственный, который считают своим, что характерно для личностей с адекватной самооценкой. Л.Н. Куликова

характеризует такое самоопределение "разрешением напряжения личности", в результате которого "при выходе на противоречие" наблюдается чувство своей значимости, которое даст о себе знать в виде некоторой категоричности суждений, настойчивости, аргументации верности или ошибочности суждений.

Данные признаки указывают на проявления феномена саморазвития личности. Поэтому, рассмотренный этап идентичности характерен для личностей с адекватной самооценкой, которые находятся на уровне овладения процессами самоопределения и саморегуляции.

На этапе "зрелой идентичности" молодые люди от поиска себя переходят к практической самореализации, отличаются "динамичностью поведения и деятельности", "импровизацией в деятельности" [104]. Данные особенности относятся к образу проявления феномена саморазвития личности.

Саморегуляция в учебной деятельности студента выступает как сознательное управление собой. Осознанная регуляция студентом своей целенаправленной активности, выражается в способности самостоятельно принимать цели своей учебно-познавательной деятельности и самостоятельно их реализовывать средствами, которые он определяет сам.

Выступая психологическим механизмом феномена саморазвития и являясь значимым и сензитивным процессом для юношеского возраста, саморегулирование обеспечивает создание в себе новых психологических образований, а также поддерживает психологическую индивидуальность, сохраняя уникальность личности. Поэтому, рассмотрим некоторые подходы к выявлению сущности саморегуляции.

И.И. Чеснокова дает представление о саморегуляции как процессе организации личностью своего поведения, характеризующемся специфической активностью, направленной на соотнесение поведения личности с требованиями ситуации, ожиданиями других людей, на актуализацию пси-

психологических резервов соответственно особенностям ситуации общения, межличностного взаимодействия [191,с.122]. При этом постоянное внутреннее оценивание течения поведенческого акта является чертой саморегуляции. А функцию корректирования действий поведенческого акта выполняет механизм самоконтроля - внутренний отчет личности о соотносительности мотива, цели действия и его хода.

Такой взгляд позволяет нам рассматривать механизм самоконтроля как общение внутри самой личности - между личностью в действии и личностью, планирующей действие с определенной целью.

Саморегулирование поведения исследователь представляет как единство двух функциональных уровней. Первый уровень саморегулирования, получивший название смысловой компонент, - это управление течением поведенческого акта на всех этапах его развертывания - от мотивационных детерминант до конечного эффекта. Второй уровень предполагает действие самоконтроля. Усиленный самоконтроль, с одной стороны может вызывать большую внутреннюю собранность и высокий эффект действия, а с другой стороны, - нарушение саморегулирования и искаженные формы поведения.

Функцию саморегуляции И.И. Чеснокова рассмотрела с точки зрения временного параметра, выделив две формы. Первая характеризуется определенными временными границами и связана с конкретным поведенческим актом, заканчивающимся оценкой личностью достигнутого эффекта. Для второй формы характерно отсутствие четких временных границ. Такое саморегулирование специфично для сложных поведенческих актов человека, выходящих за пределы какой-либо одной ситуации. Оно определяет целостную линию поведения, объединенную отдаленной целью. Здесь необходимо говорить не об одном проявлении саморегулирования, а о единой распределенной во времени регуляторной системе [191,с.124]. Мы считаем, что такая система может выступать психологическим механизмом

саморазвития, которое может иметь глобальный характер и в течение длительного времени охватывать широкую сферу активности личности.

Данные результаты исследований позволяют нам говорить о том, что характер саморегулирования в условиях самоконтроля зависит от индивидуальных особенностей личности.

В учебной деятельности регуляция своих действий осуществляется в рамках системы "Я и Я" в отличие от регуляции поведения в общении с другими. Эти сферы саморегулирования поведения взаимообусловлены друг с другом. На наш взгляд, саморегулирование поведения в общении с другими является начальным этапом и в некотором отношении стимулом саморегулирования в системе "Я и Я", потому что собственные возможности и осознание необходимости личностного саморазвития человек выявляет только через реализацию себя в общении с другими.

Однако, система саморегулирования "Я и Я" работает на систему регуляции поведения в общении с другими, ибо саморазвитие себя личность совершает в целях более активной и адекватной деятельности в различных ситуациях общения.

К.А. Абульханова-Славская процесс саморегуляции связывает с общим контуром активности личности. При рассмотрении причин активизации личности, она акцентирует внимание на саморегуляции, с помощью которой "субъект" определяет свою активность в зависимости от ее значимости в различных аспектах (личных, общественных). Однако в своих работах автор говорит о том, что не стоит надеяться на безграничные возможности саморазвития путем саморегуляции [4, с.308]. Это объясняется ее противоречивой ролью: с одной стороны, она способствует активности личности, с другой - в случае наличия противоречивых жизненных проявлений личности, выступает некоторым барьером.

Результаты исследований К.А. Абульхановой-Славской и особенности психологических новообразований индивидов семнадцати-

восемнадцать лет позволяют нам рассматривать саморегуляцию в юношеском возрасте как сознательное управление собой, преодоление препятствий в достижении поставленной цели учебной деятельности с регуляцией своих действий в процессе саморазвития, а также в качестве механизма, направляющего и активизирующего личностное саморазвитие.

О.А. Конопкин, говоря о саморегуляции, отмечает, что успешность и конечный исход любого "акта произвольной активности" зависит от степени совершенства процесса саморегуляции. Причем, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются степенью сформированности и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляет субъект активности [93].

Опираясь на вышеизложенные исследования, мы можем выделить механизмы саморегуляции учебной деятельности студента:

- механизм "целеполагания" учебной деятельности, а также собственного психического развития и себя как регулятора этого процесса;

- механизм "выбора", "нахождения", "продуцирования" средств, необходимых для достижения поставленной цели;

- механизм "принятия решений" по поводу того, когда и при каких условиях поставленная цель может быть достигнута избранными средствами в максимальной мере, исполнению принятых решений;

- механизм "оценки" результатов выполнения, анализа причин успеха-неуспеха;

- механизм "накопления индивидуального опыта", фиксации результатов и способов развития своей психики и субъектных качеств.

Таким образом, саморегулирующий компонент включает следующие умения:

1. Осознание личностью индивидуального способа познавательной деятельности на основе самодиагностики своих индивидуальных возможностей.

2. Оценка результатов выполнения познавательной деятельности, осознание собственных трудностей в осуществляемой познавательной деятельности.

3. Осознание и самостоятельный выбор средств, способов и условий, необходимых для разрешения проблем в познавательной деятельности.

4. Целеполагание учащимся собственной деятельности.

Развитие данного компонента связано с умением студентов соотносить знания о возможных преобразованиях в познавательной деятельности и в самом себе с требованиями деятельности, выбирать средства и способы для достижения поставленной цели, определять условия, при помощи которых поставленная цель может быть достигнута, анализировать причины успеха или неуспеха и закреплять полученный результат в индивидуальном опыте.

В результате формирования данного компонента студент может осознать свои специфические особенности, правила организации собственных действий и собственного отношения, позволяющего понять, что ему самому нужно.

Завершающий компонент - компонент **самореализации** - выступает как практическое проявление в деятельности своих потенциалов, движение от ситуативного самопроявления к целенаправленно выстраиваемой жизненной стратегии. Самореализация отражает стремление личности наиболее полно раскрыть свои способности и потенциал, претворив его в жизнь в процессе продуктивной деятельности. Самореализация имеет разные формы выражения: активное утверждение в деятельности своих индивидуальных способностей, практическое раскрытие своего потенциала, настойчивость в осуществлении планов, последовательное достижение жизненных целей.

По мысли Л.Н. Куликовой, процесс самореализации интегрирует "все иные процессы личностного прогресса" [104,с.175]. Самореализация воз-

можно на основе непрерывного самопознания, позволяющего определяться в ее истоках. Саморегуляция служит условием, фактором и средством осуществления деятельности самореализации. Самоопределение позволяет держать границы самореализации. Стремление к самореализации через продукт своей познавательной деятельности позволяет студенту проявить и развернуть свои способности, обогащая тем самым внутренний опыт.

Мы будем рассматривать процесс саморазвития в период юности как совокупность процессов, расположенных на трех уровнях:

1. Уровень осознания необходимости саморазвития. Данный уровень характеризуется включением студента в процессы рефлексии, самопознания, самоопределения, позволяющие осмыслить себя, оценить свои возможности, определить перспективы собственного развития.

2. Активная саморегуляция. Студента, достигшего этот уровень отличает включение в осознанную саморегуляцию познавательной деятельности, которая обеспечивает непрерывность психической активности в личностном саморазвитии.

3. Деятельная самореализация. Главными элементами здесь являются самосовершенствование и самореализация, помогающие обогатить смысл деятельности и поведения студента, усилить свободу индивидуального развития, повысить продуктивность деятельности.

Таким образом, основываясь на понятии процесса саморазвития личности, на идее взаимозависимости компонентов саморазвития личности, мы определяем саморазвитие студентов как **процесс активного качественного самоизменения личности как субъекта учебно-познавательной деятельности, связанного с реализацией внутренней потребности самосовершенствования и направленной на самостоятельное выстраивание себя для продуктивной самореализации.**

Деятельность саморазвития позволяет юношам осознать и осуществить цели и задачи собственной жизненной стратегии. Юношеское само-

развитие в рамках познавательной деятельности характеризуется самодостраиванием себя в желаемом направлении, что ведет к личностному росту. Личность развивается в "борьбе" и преодолении препятствий, в юношеском возрасте человек сознательно стремится к этой "борьбе". Саморазвитию в юности особенно свойственны подвижность, стремление к независимости от внешнего влияния и опора на себя.

На наш взгляд, для целенаправленного и продуктивного личностного самостроительства студентов необходимы учет возрастных особенностей саморазвития и организация особой учебной деятельности, поскольку осуществлять осознанное и интенсивное саморазвитие способен не каждый, т.к. не все достигают к юности определенного уровня зрелости, соответствующему личностным возможностям.

Саморазвитие личности базируется на внутренней направленности к полному раскрытию и использованию собственного потенциала. Но для самореализации внутренних ресурсов необходимо создать пространство развития сущностных возможностей. Этим пространством, для студентов педколледжа может выступать учебная деятельность.

Очевидно, необходимо говорить об учебной деятельности, делающей акцент на субъектную активность и самостоятельность. Такая деятельность, способствуя становлению у студентов самостоятельности в суждениях, внутренней независимости, способности к рефлексии, т.е. качеств, которые характеризуют активность личности по организации "своей жизнедеятельности", позволяет "запустить" механизм саморазвития, потенциально заложенный в личностной системе индивида. Поэтому, рассмотрим познавательную деятельность, которая может стимулировать саморазвитие личности.

Большинство современных педагогов и психологов (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, М.В. Кларин, Б.И. Коротяев, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова и др.) сущность учебной дея-

тельности видят в собственной деятельности (связанную со своими усилиями) ученика.

Мы учитываем понимание сущности учения, обоснованного Т.И. Шамовой. Изучив дидактические, психологические и другие аспекты деятельности ученика в процессе обучения, она пришла к выводу о том, что сущностной стороной учения является самоуправление обучающегося своей учебной деятельностью, основой которой является самоконтроль и самооценка, хотя усвоение есть главное звено в процессе учения [196].

Мы ориентируемся на утверждение Т.И. Шамовой о том, что учение имеет место только тогда, когда ученик сам управляет своей учебно-познавательной деятельностью, а также о том, что учение как самодеятельность ведет к определенным психическим и личностным изменениям, поэтому оно может способствовать саморазвитию личности. В процессе учения осуществляются умения получать перерабатывать, использовать учебную информацию, а также умения осуществлять управление процессом своего учения, выраженное в определенных учебных действиях.

Будем понимать под учением активную самоуправляемую деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий (овладение знаний, способы их добывания, переработки и применения), в результате которой происходят изменения в психическом развитии личности. По своей природе такая деятельность будет являться учебно-познавательной. Учебная деятельность, давая знания, необходимые для саморазвития и самоизменения, помогает обучающемуся понять себя, обратиться в своих проблемах и мобилизовать свои внутренние силы.

Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова, характеризуя учебную деятельность, выделяют следующие отличительные свойства:

-она направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

-в ходе ее осуществления усваиваются общие способы действий и научные понятия; происходит овладение общими способами действий, программами действий, предваряющих решение задач;

-учебная деятельность приводит к психическим и личностным изменениям обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий;

-удовлетворяя познавательные потребности обучающихся, она побуждает их к саморазвитию [199,с.32].

Таким образом, учебная деятельность представляет собой самоуправляемое структурирование личного опыта в целях саморазвития личности.

Вслед за Е.И. Ереминой [69] мы можем представить учебную деятельность как совокупность ее разных уровней, выделяя ее три этапа:

1. Уровень стихийного осуществления учебной деятельности.
2. Прогностико-диагностический уровень.
3. Уровень активного освоения учебной деятельности.

Эти уровни определяются разной степенью включения механизмов саморазвития личности студента (самопознание, самоопределение - самоорганизация, саморегуляция - самореализация, самоактуализация), силы проявления компонентов познавательной деятельности.

На первом уровне механизмы саморазвития не осознаются. Постановку цели и планирование предстоящей деятельности студент осуществляет с помощью преподавателя.

На втором включение процессов самопознания, самоопределения позволяет личности осмыслить себя, увидеть перспективы своего развития. Только постановка цели осуществляется с помощью преподавателя, а планирование предстоящей работы выполняется студентом самостоятельно в рамках предъявленного задания.

На третьем уровне процессы самоорганизации и саморегуляции обеспечивают овладение студентом способами деятельности учения, постепен-

но переходя к творческому осуществлению познавательной деятельности и реализации себя.

Данный уровень характеризуется тем, что работа ведется студентом по собственной инициативе; он без помощи преподавателя сам определяет цель, содержание, план работы и самостоятельно ее выполняет.

Заметим, самопознание в нашей модели понимается как познание себя в качестве субъекта учебной деятельности. Самоопределение - самостоятельные осознанные выборы учебных целей, задач, заданий и форм учебной работы. Самореализация - проявление своего потенциала в учебных заданиях и учебных ситуациях, включая отношение к заданию, взаимоотношение с преподавателем.

Процессу саморазвития студента в учебной деятельности характерны этапность и цикличность. Потребность в саморазвитии формируется через осознанные и неосознанные мотивы, причем осознанные появляются в процессе самокорректировки личностью своей самооценки. Только на основе самопознания у человека могут формироваться цели собственного учения, а осознанные мотивы "проявляют" их, способствуя составлению под осознанные цели программы учебной деятельности. Здесь начинается последовательное движение ко второму, а затем к третьему уровням учебной деятельности, в основе которых лежат психологические механизмы сознательной саморегуляции и самоорганизации. Согласно А.И. Кочетову [99], предпосылками саморегуляции является целеустремленность личности, ее самоубеждения. Саморегуляция осуществляется через самоактивизацию, самоконтроль.

Для достижения самоорганизации личности содержанию учебной деятельности придается личностно-ценностный смысл. С.В. Кульневич полагает, что в процессе познавательной деятельности, при организации учебного материала, личность оперирует не столько заученным значением знания, сколько поиском источников его смысла, соотнесением его сущности

с актуальными значениями [44,с.263]. Знания, преобразованные в умения, становятся основой для особого состояния личностного сознания. Это состояние характеризуется способностью к личностной самоорганизации студента, выражающую способность человека к "самовыращиванию" своих внутренних ресурсов: критичности сознания, рефлексии и др. Осмысление и переосмысление собственной деятельности помогает осуществить самоорганизацию и перейти из режима внешнеуправляемого функционирования в режим интенсивного саморазвития.

Эффективность учения как фактора процесса саморазвития студентов обусловлена не заменой имеющегося опыта и знаний на новые, а согласованием их с уже имеющимися знаниями, накопленными в ходе собственной жизнедеятельности. Исходя из признания за обучающимся права на самоопределение, учение должно быть ориентированно на овладение знаниями, способами познавательной деятельности, практическими умениями. Тогда осмысленные знания и способы познавательной деятельности становятся личностным приобретением.

Для В.П. Зинченко понятие "осмысленное знание" ассоциируется с понятием "живое знание". Оно отличается от "мертвого знания" тем, что его нельзя усвоить, его можно только "вырастить" в процессе учения. По его мнению в "живое знание" входит:

- знание до знания (предзнаковые формы знания, мироощущение и т.п.), то есть "неявное знание";
- знание как таковое (формы знания, существующие в институализированных системах, в науке);
- знание о знании (отрефлектированные формы знания);
- знание о незнании (влекущая, приглашающая сила; "я знаю только то, что ничего не знаю") [79].

При таком подходе в процессе учения у студента формируются, по определению С.В. Кульневича, "личностные структуры сознания", которые

выступают механизмом и источником саморазвития. С этой точки зрения специфика познавательной деятельности нацелена на создание условий для студентов, в которых они имеют возможность создавать себя, "осуществляя акт культурного утверждения себя в мире".

Таким образом, движение к высшему уровню учебной деятельности, выступает определенной потенцией, которая реализуется через способность самостоятельно выстраивать пространство своего саморазвития через свободную, творческую деятельность.

Опираясь в своей работе на исследования Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, А.С. Косоговой, Ю.В. Сенько, В.В. Серикова, И.С.Якиманской и др., мы исходим из следующих положений:

- учебная деятельность, выступающая фактором саморазвития, дает возможность личности реализовать себя;
- учебная деятельность, ориентированная на саморазвитие возможна в диалогическом общении, не отвергающем чьих-либо позиций, а способствующем их взаимному дополнению и обогащению;
- в процессе организации учебной деятельности необходимо признавать за каждым обучающимся его самоценность и уникальность;
- специфика учебной деятельности связана с созданием оптимальных условий для усвоения студентами таких действий, которые ориентированы на ценностное отношение к изучаемому материалу, осмысление собственной деятельности. Это зависит от способности к рефлексии, к целеполаганию, к планированию, к структурированию и т.п.

Качество будущей профессиональной деятельности зависит от уровня сформированности определенных элементов в структуре личности специалиста: не только знаний, умений и навыков, но и профессиональной направленности, желанием и возможностью саморазвития в себе духовно-ценностного через глубинное общение с другим, развитие своего "Я" и "Я" другого человека через вовлечение в сотрудничество, поэтому, при ор-

ганизации учебной деятельности студентов, следует учитывать ее предметную, функциональную и личностную стороны.

В.И. Загвязинский подчеркивает, что организовывать учебную деятельность необходимо с учетом трех ее аспектов: предметно-содержательного, организационно-управленческого и личностно-мотивационного. Говоря о предметно-содержательном аспекте, следует иметь в виду, что объектом познания для студентов должны всегда служить две информационные системы: учебный предмет в сочетании с методологическими знаниями, позволяющими осуществлять перенос знаний и решать познавательные задачи, и знания о способах учебной деятельности, приемах самоконтроля, самоорганизации и анализа своей деятельности. Организационно-управленческий аспект - это функциональная сторона деятельности, которая отражает целевую установку субъекта деятельности, а также процессы и способы корректировки, контроля и анализа, в том числе самоконтроля и самоанализа ее результатов. Личностно-мотивационный аспект предполагает раскрытие возможностей субъекта, формирование его мотивов и интересов, воспитание потребностей в процессе взаимодействия преподавателей и студентов, исключаящее какую-либо иерархию в отношениях: оно носит характер сотрудничества и творчества [73].

На основании психологического закона о "зоне ближайшего развития" (Л.С. Выготский) можно утверждать, что гуманистически осуществляемая учебная деятельность влечет за собой не только умственное развитие, но и вызывает к жизни целый ряд процессов, обеспечивающих в комплексе саморазвитие личности. Поэтому, специально организованная учебная деятельность, в которую включен студент, может способствовать осмысленному и эффективному саморазвитию.

Подлинное образование многие ученые (Д.И. Писарев, В.В. Розанов и др.) понимают как самостоятельное учение. Значит, выработка у студентов

потребности в учении ведет к педагогическому обеспечению процесса саморазвития личности учащихся (А.К. Громцева, Н.И. Резник, А.Н. Смолкин).

Любая потребность возникает в результате овладения новыми формами получения знаний (А.Н. Леонтьев), значит, потребность в учении будет углубляться в самом процессе его осуществления учащимися. Развитие потребностей ведет к обогащению мотивационной сферы учащихся. Тогда развитие мотивации учения (до принятия учащимися учения как объективной жизненной необходимости) возможно при непосредственном изменении самой учебной деятельности, когда на первый план выносятся не вынужденная мыслительная деятельность ради оценки, а желание самого обучаемого решить проблему, аргументировать явление.

Создать атмосферу поиска на занятиях в колледже - задача преподавателя. Продумывая и организуя учебную деятельность, способствующую осмысленному саморазвитию через учение, педагогу необходимо помнить о специфических особенностях юношеского возраста и индивидуальных возможностях учащихся.

Таким образом, в учебной деятельности студентов мы выделяем три уровня, продвижение по этим уровням, на наш взгляд, характеризует насколько обучающийся выступает субъектом своей деятельности, насколько целостно осуществляет ее: ставит цели своей деятельности и реализует их; осуществляет рефлексию своей деятельности, побуждающую его к совершенствованию и изменению себя. Повышение продуктивности учебной деятельности обучающихся усиливает ответственность за качество и эффективность выполняемой деятельности, а это в свою очередь способствует осознанию своих возможностей, управлению своими мыслями, помогает повысить уровень притязаний и его реализовать, что активизирует и "смыслонасыщает" саморазвитие студентов педколледжа. Одним из мощ-

ных потенциалов в этом плане, на наш взгляд, обладают содержательные и процессуальные компоненты учебной деятельности.

1.3. Теоретический анализ особенностей учебной деятельности, выступающих условием саморазвития студентов педколледжа

Продуктивность саморазвития студентов в значительной мере зависит от создания педагогических условий получения образования будущими учителями. Рассмотрим, какими особенностями должна обладать учебная деятельность студентов, имеющая стержнем идею саморазвития.

Очевидно, что любое познание, в том числе и в рамках образования педколледжа, обогащая студента информационно, активизирует самоосмысление и пробуждает развитие интеллекта. Однако мы имеем в виду такую учебно-познавательную деятельность, которая, способствуя становлению самоотношения, самоопределению студента, развивает самосознание и актуализирует саморазвитие обучающихся. Обратимся к анализу таких структурных компонентов учения как, **цель, мотивы, содержание**, играющих главную роль при постановке акцента на саморазвитие студентов в условиях учебной деятельности.

Важной чертой учебно-познавательной деятельности является активное отношение обучающегося к ее цели. Цель познавательной деятельности учащихся выступает как конечный прогнозируемый результат. Целью познавательной деятельности, ориентированной на саморазвитие, является не просто развитие интеллектуальной сферы, а развитие личностно-смысловой сферы студентов, характерным признаком которой выступает их отношение к постигаемой действительности, осознание ценности добываемых знаний. Поэтому, необходимо говорить о постановке студентом собственной образовательной **цели**.

На наш взгляд, в юношеском возрасте, для постановки собственной образовательной цели требуется установление личностного смысла студента с объектом целеполагания (понятием, темой, процессом), выявляющее и помогающее актуализировать его личностные качества, относящиеся к объекту, а также обозначение в объекте того, чем он связан с личностью познающего, что позволяет поднять планку жизненных стремлений учащихся.

Цель учебной деятельности может обогащаться поиском смысла собственного учения, отраженного в представлениях о творческих возможностях предстоящей работы учителя, как личности, самостоятельно избирающей направление педагогической работы, наполненным личностным содержанием. Обучающийся сам ставит цель и в соответствии с ней регулирует свою деятельность, когда цель становится субъективной. Субъективный характер приобретает за счет личностно переработанной совокупности потребностей.

Согласно А.В. Хуторскому, возможны следующие группы целей обучающихся:

- личностные цели - осмысление целей образования, приобретение веры в себя, в свои потенциальные возможности, реализация конкретных индивидуальных способностей;
- креативные цели - овладение творческими умениями - открытие чего-либо ранее неизвестного для субъекта; умение увидеть проблему; самостоятельность поиска ее решения; создание в процессе движения к цели нового продукта;
- когнитивные цели - познание объектов окружающей реальности; изучение способов решения возникающих проблем, овладение навыками работы с первоисточниками, постановка эксперимента, проведение опытов;

- методологические цели - овладение навыками самоорганизации учебной деятельности, умение ставить перед собой цель и планировать деятельность, развитие навыков работы в группе, освоение техники ведения дискуссии;

- предметные цели - формирование положительного отношения к изучаемому предмету; знание основных понятий, явлений, закономерностей, входящих в изучаемую тему; решение типовых, творческих задач [187, с.93].

С этих позиций, деятельность студента, в зависимости от уровня учебной деятельности, включает отбор целей собственного учения из предложенного преподавателем набора; обозначение собственных целей; **самоопределение**, уточнение и переопределение своих целей.

Идеальная цель самоопределения посредством учебной деятельности - становление внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать, реализовывать перспективы своего развития: профессионального, жизненного, личностного. Достичь идеальной цели удастся редко, но ее наличие помогает указывать направление стремлений студента.

Таким образом, главная цель самоопределения позволяет студенту стремиться к расширению своих возможностей и максимально их реализовывать в том числе и в учебной деятельности. Следовательно, цель учения является результатом свободного выбора студента, его самоопределения.

Обучающийся в своей познавательной деятельности осуществляет целеполагание как осознанное планирование желаемого результата. Самостоятельный, осознанный выбор учебных целей и познание себя как субъекта учения активизирует личностное самоопределение и самопознание, которые являются структурными компонентами процесса саморазвития личности.

Учебная деятельность приводится в движение и поддерживается **мотивами**. Повышенное внимание юношей к своим возможностям, подсознательное стремление к саморазвитию позволяют рассматривать мотивацию учебной деятельности через осознание и принятие студентом учебной задачи, результатом решения которой должно стать изменение "самого действующего субъекта".

Поиски механизмов внутренней мотивации требуют обращения к некоторым положениям работ по проблеме мотивации (Г.Г. Аракелов, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.М. Хвастунова и др.).

Под мотивом учебной деятельности будем понимать личностный смысл, обоснование студентом своей учебной деятельности. Наша позиция совпадает с позицией Н.М. Хвастуновой, называющей следующие ведущие характеристики мотива учебной деятельности студента:

- понимание студентом значения учебной деятельности (объяснение самому себе "зачем и почему");
- словесно выраженная оформленность этого понимания;
- объяснение личностного смысла учебной деятельности;
- отражение в смысле деятельности потребности студента [183, с.9].

Для осознания учения как личностно значимого, необходимо в его ходе руководствоваться личными мотивами и целями учения студента. Необходимо помнить, что не любая цель, поставленная преподавателем перед студентом, может оказаться достаточно значимой для него, нужны специальные способы воздействия, позволяющие вызвать такое отношение.

А.К. Маркова отмечает, что становление мотивации "есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними" [76,с.225].

Мотивы учения в юности связаны с потребностью саморазвития, поэтому, для формирования внутренней мотивации учебной деятельности, в работе со студентом педколледжа необходимо учитывать следующее:

- помогая увидеть в будущей профессиональной деятельности возможности личностной самореализации, стремиться к пониманию студента целей и задач собственной учебной деятельности на данный момент, а также оказывать помощь в осознании теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;

- раскрывая ценность и социальную значимость профессии, помогать осмысливать свое будущее профессиональное самовыражение.

Очевидно, что на саморазвитие студентов устойчивое влияние оказывают знания, основанные, в том числе, и на познавательном интересе. В связи с этим будем выделять две группы: мотивы достижения и познавательные мотивы.

В первой группе учебная деятельность является лишь средством достижения целей, находящихся вне самой этой деятельности (профессиональные мотивы, внешние мотивы). В другой - сама деятельность является целью (мотивы, порождаемые деятельностью, внутренние познавательные мотивы).

Познавательной является такая мотивация, при которой неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности. Студента интересует процесс познания и содержание познанного. Мотивация достижения, основу которой составляет стремление к успеху, означает, что человека интересует лишь результат, который может быть получен в результате познавательных усилий.

С появлением познавательной мотивации происходит перестройка психических процессов восприятия, памяти, мышления и других возможностей человека, способствующих выполнению той деятельности, которая вызывала интерес. Однако система образования ССУЗов до последнего

времени была ориентирована преимущественно на стимуляцию именно мотивации достижения: получить хорошую оценку, успешно сдать экзамен. В то же время в обучении нельзя полностью отказаться от мотивации достижения. Мы согласны с Е.И.Ереминой, считающей, что мотивацию достижения необходимо "поставить на службу" мотивации познавательной [69], имея в виду саморазвитие студентов. Причем достижение будет пониматься не как успешная сдача экзамена, а как этап саморазвития.

Согласно гипотезе А.М. Матюшкина [124], познавательная мотивация может появляться как первичная ситуативная потребность и является неотъемлемым элементом проблемной ситуации. То есть познавательная мотивация выступает как проявление устойчивой черты личности и отражает заданные условия деятельности, имея при этом не только внутреннюю, но и внешнюю обусловленность.

Одной из форм, в которой проявляется тенденция к внутренней мотивации, выступает, наряду с потребностью в самоактуализации, потребность в достижении. Она характеризуется стремлением выполнить сложное задание качественно, самостоятельно, в соревновании с другими и добиться самоуважения через использование своих способностей и преодоление трудной цели.

Именно познавательные мотивы лежат в основе самостоятельной учебной деятельности студента. Через преобразование познавательной мотивации формируется активный познавательный интерес как интерес к познанию учебного предмета, к приобретению системы знаний. Удовлетворяя его, человек осознает, как он сам меняется в ходе этой деятельности, познает себя, развивает свои сущностные силы, реализует себя. В результате происходит практически безграничное расширение возможностей учебной деятельности, которая ведет студента по пути саморазвития.

Итак, в учебной деятельности студентом может двигать осознание противоречия между сформированным познавательным интересом и необ-

ходимостью саморазвития для удовлетворения этого интереса. Процесс разрешения этого противоречия в деятельности более высокого уровня и создания нового противоречия будем вслед за исследователями (Е.И. Ереминой, В.И. Чирковой и др.) называть самомотивацией или внутренней мотивацией [69, с.39].

Учитывая исследования Е.П. Пестовой, Н.М. Хвастуновой и в зависимости от уровня познавательной деятельности для нас является важным рассмотрение нейтральной, положительно-осознанной, положительно-действенной мотивации.

Студенты, находящиеся на нейтральном уровне мотивации, проявляют интерес к учебным предметам, но особых усилий и напряжения в учебе избегают. Положительные мотивы ориентированны на успех и достижение результата, так как характерной особенностью мотивации данного уровня является то, что учебная деятельность выступает для них лишь средством достижения личного благополучия. Студенты, находящиеся на этом уровне, учатся в силу каких-то понуждающих обстоятельств. Мотивация этого уровня неустойчива, студент не может руководить своими побуждениями.

Положительно-осознанный уровень отличается достаточной сформированностью компонентов мотивации. Студенты ясно осознают важность учебных предметов и свой интерес к ним. Они понимают необходимость образования, оценивая смысл учебы применительно к своим интересам. Отличаются четкой направленностью не только на знания, но и на способы познавательной деятельности, осознанно стремятся к саморазвитию.

Положительно-действенный уровень присущ студентам, мотивация которых отличается глубоким осознанием самоизменения, познавательной потребностью. Их отличает стремление к творческой деятельности. Студенты проявляют интерес к профессии, учебе, основанный на понимании смысла своего труда и его значимости в личностном плане.

Продвижение к положительно-осознанному и положительно-действенному уровням возможно через изменение целеполагания в учебной деятельности, влекущую за собой сочетание познавательной потребности и потребности достижения.

Чтобы актуализировать внутреннюю мотивацию студента к учебной деятельности, педагогическое взаимодействие необходимо ориентировать на доверие к силам студента; в основу его деятельности необходимо положить собственный замысел, определяя приоритет решения задач. Обогащение мотивации учебной деятельности, может стимулировать определение студентом перспективы жизненного продвижения, что заставляет анализировать собственные возможности, при этом выделяются противоречия между желаемым и существующим уровнями своей подготовки, а это создает уже личностное мотивационное обеспечение **саморазвития** студента.

Таким образом, внутренняя мотивация может выступать стимулятором продуктивной и эффективной учебной деятельности активности студента, когда эта учебная деятельность с одной стороны увлекательна и интересна, а с другой стороны, имеет личностный контекст, отвечая внутренним потребностям и установкам обучающихся. Это означает, что содержание учебного материала не должно ограничиваться определенным набором даже самых актуальных и "перспективно необходимых" знаний, но и содержать материал, способствующий формированию личностного отношения к собственной деятельности, а также к педагогической деятельности [183,с.24].

Одним из факторов, влияющим на продвижение обучающегося с одного уровня познавательной деятельности на другой может являться содержание учебного материала, выступающего в виде той информации, которую они получают от преподавателя, из учебной литературы.

Однако сама информация вне потребностей студента не имеет для него какого-либо значения и не побуждает к учебной деятельности. Поэтому,

необходимо учитывать потребности студентов. Учитывая юношеский возраст, таковыми выступают: потребность в постоянной деятельности, в упражнении психических функций - памяти, мышлении, потребность в новизне, потребность в рефлексии и самооценке. Значит, учебный материал должен быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы. В нашей работе содержание представляется в виде задач-заданий и логико-смысловых моделей.

К юношескому возрасту могут сформироваться основные предпосылки для саморазвития в процессе учебной деятельности: способность к целеполаганию, то есть к определению и постановке сознательных целей; рефлексивность, сознательная саморегуляция на уровне самоуправления; наличие активной деятельности, "восхождение к себе лучшему"; развитая система представлений о себе, образе "Я", на основе которого строится взаимодействие с другими и отношение к себе.

Саморазвитие в юношеском возрасте, при соответствующей учебной деятельности, приобретает характер целостного процесса, сознательно управляемого самим человеком. Механизмом, в котором предпосылки саморазвития находят реальное воплощение, на наш взгляд, может выступать создание и работа с использованием логико-смысловых моделей.

В современной психологии одним из важнейших является понятие о репрезентативных когнитивных структурах. "Репрезентация" означает "изображение", "отображение одного на другое". Психологические исследования [194] позволяют предположить, что в процессе учебной деятельности у человека формируются внутренние психологические структуры, в которых отражаются знания о себе и окружающем мире.

Н.И. Чуприкова понятие "репрезентация" рассматривает с нескольких позиций:

-понятие относится к способу описания и хранения в долговременной памяти знаний в самом широком смысле слова, включая образы, события, истории, слова, сюжеты, понятия, законы и теории;

-знания хранятся в памяти не только и не столько как простые непосредственные "слепки" того, что было воспринято (хотя такой способ хранения не отрицается). Они хранятся также, причем в большей степени, в виде более или менее обобщенно-абстрактных продуктов умственной переработки воспринятого. В этих продуктах представлены инвариантные характеристики предметов мира, инвариантные отношения между многими компонентами, а также такие же инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-объектных отношений;

-хранящиеся в памяти продукты когнитивной обработки образуют упорядоченные системы, состоящие из ряда подсистем и иерархических уровней;

-эти системы представляют собой не только системы хранения знаний, но и средство познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами, моделями), "сквозь которые или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это те структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, на которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений" [194, с.10].

Эти модели получили в психологии название когнитивные структуры (репрезентации). В когнитивных структурах отображаются связи между разными явлениями окружающей действительности, способы получения знаний, способы перехода от чувственных образов к абстрактным моделям. Это подтверждают исследования Б.М. Величковского, Р. Клацки, Д.А.Норман, И. Хоффман и др. [51], [89], [128], [185].

В теории интеллекта Н.И. Чуприковой центральным постулатом является тезис о дифференциации когнитивных структур. Под когнитивными

структурами она понимает внутренние психологические системы репрезентации знаний, которые вместе с тем являются системами извлечения и анализа текущей информации. Складывающиеся в течение жизни когнитивные структуры служат основой анализа, синтеза, абстракции, обобщения. Принцип дифференциации является одним из наиболее общих законов интеллектуального саморазвития. Дифференцирование является составляющей механизма реорганизации опыта, благодаря которому у субъекта порождается умственная конструкция, складываются репрезентационные механизмы. Именно от уровня сформированности репрезентационных механизмов зависит реконструкция информации, поступающей извне, что обуславливает саморазвитие.

М.А. Холодная отмечает, что репрезентация является особой формой организации ментального (умственного) опыта в виде индивидуальных умозрений [184]. Особенности репрезентации происходящего (то, как представлена действительность в сознании) определяют характер последующей интеллектуальной деятельности, индивидуальные траектории саморазвития.

В отечественной психологии понятие структуры как внутренней конструкции, составляющей основу мыслительных операций, впервые ввел Л.С. Выготский [54], [55]. Он разработал положение об единстве структурной и функциональной сторон понятийного мышления.

Роль познавательных структур (обобщенных схем мышления) в процессе обучения была определена П.Я. Гальпериным. В результате многочисленных исследований он доказал необходимость формирования в процессе обучения ориентировочной основы действия для каждой определенной области знаний. П.Я. Гальперин понимал под этим выделение основных структурных компонентов учебного материала, возможность их взаимодействия в конкретных явлениях [59]. Мы согласны с позицией П.Я. Гальперина, выдвинувшего положение о том, что основным показателем

умственного развития являются не знания, не навыки, а обобщенные оперативные схемы, которые отражают структуры изучаемых объектов, явлений, их взаимодействия и используются как "орудия" для решения задач, чем больше развиты эти структурные схемы, тем глубже и шире понимание нового материала [59], [76].

На наш взгляд, созданию реальных условий для системного и целостного представления новых знаний, способствующих активному включению студентов в учебную деятельность и осознанию себя, своего места в ней, помогает разработка логико-смысловых моделей.

С помощью логико-смысловых моделей (далее ЛСМ) информация представляется в многомерных смысловых пространствах. ЛСМ представляют собой комбинацию опорно-узловых каркасов с нанесенной на них свернутой закодированной информацией об учебном материале. При этом содержание учебного материала (описательная и ключевая информация) представлена в трансформированной вербальной, а не знаково-символической форме, что отличает их от опорных сигналов, структурно-логических схем, которые, по мнению В.С. Штейнберга, не поддерживают процесс экстерииоризации; в моделях процесс восстановления, развертывания знаний поддерживается за счет их алгоритмизации, так как последовательность нанесения или считывания информации не может быть произвольной; логика организации содержания (управляющая информация) представлена в невербальной - образно-визуальной форме [204, с.107].

Согласно исследованиям, формирование ЛСМ должно происходить в зоне ближайшего развития, т.е. непосредственно в процессе учебной деятельности [201]. Модель базируется на двух составляющих: смысловой компонент - понятия, логический компонент - порядок расположения координат и опорных узлов. Данные обстоятельства обуславливают название координаторов как логико-смысловых.

Модели состоят из опорно-узловой каркаса, включающего логико-смысловые координаторы и опорные узлы. Процесс создания каркаса предполагает выделение ведущих знаний. Смысловые элементы, размещаемые в опорных узлах, несут информацию о признаках (связи, взаимодействии) структуры, помещенной в координатах. При определении логико-смысловых узлов необходимо преобразовать модели ведущих знаний с целью выделения общих системных понятий, отношений и их взаимосвязей. Данный акт требует от студентов осмысления алгоритмов и правил, согласно которым он действует.

В своей работе мы рассматриваем ЛСМ на основе **опорно-узловой системы координат**, отличающихся универсальностью использования: заполнение координат и узлов могут изменяться в зависимости от решаемой задачи.

ЛСМ на основе опорно-узловой системы координат конструируются следующим образом:

- в условный фокус внимания помещается объект конструирования - проблемная ситуация, тема, задача и т.п.;

- определяются основные (например, функционирование изучаемого объекта) и дополнительные (например, цель и результаты изучения объекта) части темы;

- в каждой части темы выделяется существенная группа сведений, которая кодируется с помощью ключевого слова и помещается в опорный узел;

- каждый узел, кодируется ключевым словом или словосочетанием, после чего включается в смысловую тему;

- узлы при необходимости снабжаются развернутыми комментариями.

На рис.1 (см. с.77) представлена логико-смысловая модель на основе опорно-узловой системы координат. В условный фокус внимания помещена изучаемая тема - "Среда как фактор воспитания".

К основным частям темы относятся знания, расположенный на следующих координаторах:

-седьмом координаторе - К7- "важнейшей" информации темы. На данном координаторе расположены узлы: "группы сверстников", "семья", "социокультурная среда". Данные узлы отражают группу основных вопросов, необходимых рассмотреть в теме;

-шестом координаторе - К6: "коллектив". В аспекте вопроса "коллектив" выделяется существенная группа сведений: признаки коллектива, функции, структура коллектива, стадии становления коллектива, роль коллектива, последствия коллективистского воспитания. Данная группа сведений кодируется с помощью ключевого слова и помещается в опорный узел;

-пятом координаторе - К5: "семья". К базовым элементам данного вопроса мы отнесли функции семьи, типы семей, стили семейного воспитания, семья как негативный фактор воспитания. Указанные элементы кодируются посредством ключевого слова и помещаются в опорные узлы на координаторе;

-четвертом координаторе - К4: социокультурная среда. В данном вопросе также выделяются базовые внутренние элементы, которые "сворачиваются" с использованием ключевого слова и располагаются в опорные узлы на координаторе.

К дополнительным частям темы относятся знания, расположенные на следующих координаторах: К1, К2, К3, К8, К9.

Координатор К1 "Цели занятия" включает два узла: развивающие цели, образовательный цели занятия. На координаторе К2 "Личные цели" расположены два узла (подготовить мини-сообщение по теме, изучить материал темы), отражающие возможные некоторые цели, которые может ставить студент при определении основы программы собственной учебной деятельности. На координаторе К3 представлен "сценарий" занятия: изу-

чаемая информация познается, переживается, оценивается. Координатор К8 - практикум включает три узла, отражающие типы задач, с которыми предстоит работать студентам при изучении материала: шаблонные задачи, задачи с явной связью, задачи с латентной связью. Координатор К9 - координатор рефлексии, на нем расположены два узла: "мои замечания", "важное для меня". К нему приведен отдельный текстовый комментарий, состоящий из вопросов, на которые необходимо ответить обучающемуся при освоении рефлексивной деятельности.

Использование ЛСМ позволяет решить следующие задачи:

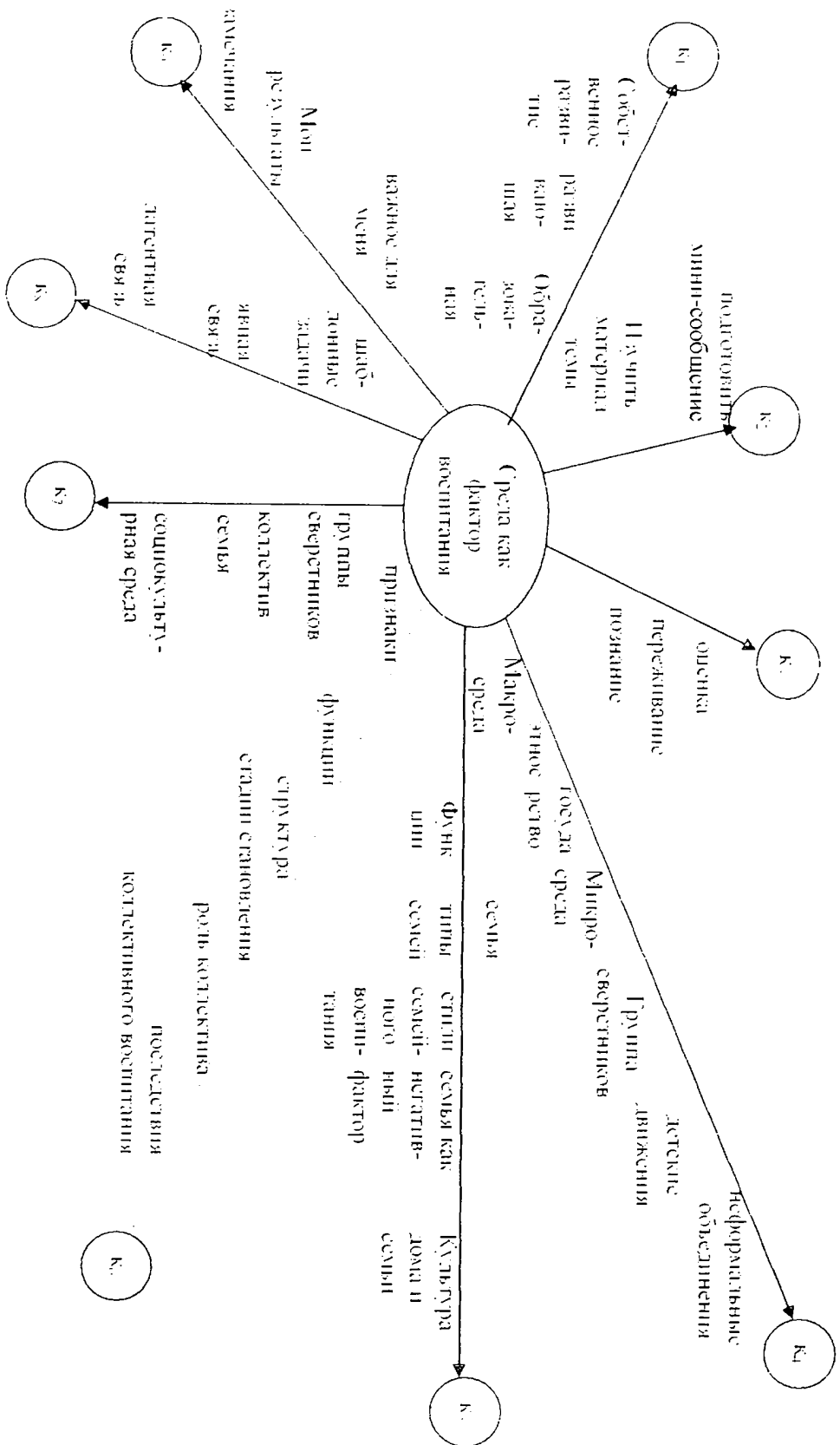
1. Логико-смысловые модели выполняют функции накопителя и организатора информации, инструмента познавательной деятельности учащегося.
2. Смысловые модели улучшают процесс восприятия, переработки и осмысления информации.
3. Использование ЛСМ позволяет включить обучающихся в деятельность, в ходе которой новые знания осваиваются на более высоком уровне, т.к. учащиеся овладевают приемами систематизации и структурирования.
4. Конструирование ЛСМ помогает усилить познавательный интерес в мотивационной структуре личности и творческий характер учебной деятельности, что ориентирует личность на максимальную направленность саморазвития.
5. ЛСМ позволяют раскрыть перед обучающими сущность явлений, установить устойчивые связи между частями изучаемого целого и отношения изучаемого к более широкому кругу явлений, что способствует собственному пониманию, порождению собственных смыслов.
6. Обогащение личности происходит более полно, когда предъявленная преподавателем информация включается в собственную предметно-преобразующую деятельность, наделенную личностным смыслом. Это обеспечивает создание студентом ЛСМ. ЛСМ, выступая как "связь" препода-

давателя и студента, предполагает "соединение" в себе объяснения и понимания.

Теоретическая концепция создания и использования ЛСМ базируется на принципе рефлексии, что особенно важно для студентов колледжа: обучающийся осмысливает и осознает алгоритмы, правила, согласно которым он действует, при этом актуализируется личностный смысл - "Я знаю, зачем мне это надо". Такой подход помогает "увидеть себя", создать проблемное отношение к себе. Это, в свою очередь, позволяет личности не остановиться в своем развитии, у нее появляется возможность изменяться, обогащая внутреннее содержание. И эта возможность реализуется не путем усилий, направленных непосредственно на себя, а путем обращения к деятельности, обогащенной личностными смыслами.

В нашем видении, устойчивость к саморазвитию личности, может быть обеспечена в случае включения собственных сил юноши, когда у него появляется внутренний стимул работы над собой. Этот процесс предполагает постоянную **рефлексию**. Смысл рефлексии - превращение неясного знания в ясное. Оценка своего понимания с точки зрения его соответствия сообщаемой информации, приводит к росту системы знаний и усвоению нового материала. Источником саморазвития выступает заинтересованность студента в познании самого себя. Рефлексия смысла собственной деятельности помогает студенту осознать себя успешной личностью, направляя учебную деятельность на углубление саморазвития.

Студент старается осознавать, что знания могут быть полноценными при "включении" в процесс его усвоения механизмов рефлексии, позволяющих рассматривать знания с позиций их значения, анализируя теоретические знания. Осуществляя как постановку вопросов: "Что я делаю? Как я это делаю? Зачем я это делаю?", так и отвечая на вопрос -



Примечание:

К₁ - цели занятия.

К₂ - личные цели.

К₃ - сценарий занятия.

К₄ - социокультурная среда.

К₅ - семья.

К₆ - коллектив.

К₇ - ключи темы - «важнейшая» информация темы.

К₈ - практикум.

К₉ - рефлексия.

} - элементы учебной информации

Текстовый комментарий к координатору рефлексии (К₉).

1) Что важно для меня в изучаемой теме?

2) Чем тема значима для меня?

3) Что я понял, чему научился?

4) Каковы мои трудности, как я их преодолевал?

5) Какие вопросы наиболее интересны для меня и почему?

"Как можно и нужно работать с теоретическим знанием". Рефлексия студента в учебной деятельности как проявление "духовного состояния", как считает В.Д.Шадриков, рождает личностно-значимое (понимание, смыслы, цели), которое может стать и общественно-значимым [195].

Мы согласны с позицией А.В. Коржуева, В.А. Попкова, Е.Л. Рязанова и др., представивших общее умение рефлексировать в виде совокупности отдельных элементов: умении контролировать свои действия, отслеживая в том числе и логику развертывания своих суждений; умении видеть "в известном неизвестное, в очевидном непривычное", т.е. видеть противоречие, являющееся причиной движения мысли; осуществлении диалектического подхода к анализу ситуации, вставая при этом на позиции разных "наблюдателей"; преобразовывая объяснение анализируемой ситуации в зависимости от цели и условий; использовании теоретических методов познания с целью анализа знания, его содержания.

Учитывая замечание Ф.Ш. Терегулова, что важным является не познавательные действия как таковые, а обобщенные схемы действительности, обобщенная логика познавательного процесса [167,с.5], подчеркнем - инструментом создания обобщенной логики познавательного процесса могут служить ЛСМ.

Процесс разработки ЛСМ позволяет обогатить и корректировать имеющийся опыт при свертывании информации; предполагает включение потенциальных возможностей памяти и логического мышления; предоставляет возможность выйти за рамки усвоенной информации, актуализируя тем самым обращенность изучаемого не только к интеллекту, но и к собственному отношению. Рефлексия по отношению к собственным действиям определяет направленность и динамику саморазвития, а также дает возможность студенту преобразовывать себя.

Одной из особенностей учебной деятельности студентов, способствующей усилению личностного потенциала, на наш взгляд, может выступать процесс последовательного решения с преподавателем или без него серии целесообразно подобранных **задач**.

Задача, субъективно принятая обучающимся, не являясь сама по себе объектом познания, выступает в учебной деятельности как звено между субъектом (студентом) и объектом познания. Очевидно, что в ходе решения задачи происходит известное изменение и субъекта, и объекта познания. Столкнувшись с неизвестной ситуацией в задаче, учащийся переживает состояние потребности в ее разрешении. Эта потребность побуждает его к специфическому действию в отношении объекта, а именно к его преобразованию. Преобразуя объект, ученик одновременно пополняет, совершенствует свои знания и развивает свои собственные способности [139, с.14].

Говоря о возможностях задачного подхода, следует учесть рассуждения А.В. Петровского: "...когда программный материал организован в систему задач (так, чтобы каждая предшествующая ступень была необходима для усвоения последующей), то в соответствующей деятельности учащегося существенный материал с необходимостью повторяется каждый раз на новом уровне и в новых связях. В этих условиях необходимые знания прочно запоминаются без заучивания. Ранее усвоенные знания, включаясь

в контекст новых знаний, обновляются и качественно изменяются, переосмысливаются" [136, с.186].

Вслед за В.В. Гузеевым, будем понимать под задачей "всякую операционально и диагностично выраженную цель" [64, с.51].

Мы будем рассматривать типовые и нешаблонные задачи. Типовые задачи не нуждаются в процессе решения как таковом. Нешаблонные задачи требуют специального процесса решения. Среди них мы выделяем задачи с **явно** и **латентно** представленными связями между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект.

На уровне стихийного осуществления учения, решаются задачи обязательного набора по образцу; на прогностико-диагностическом уровне студент занимается решением задач, представляющих собой комбинацию подзадач минимального уровня с явными связями между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект; уровню активного освоения учебной деятельности соответствуют задачи, выступающие комбинациями подзадач предыдущих уровней, связанных явными и латентными связями.

Процесс решения задачи с латентной связью направлен на раскрытие сущности определенного явления, рассмотрения условий, при которых оно могло возникнуть, причин, обусловивших возникновение и существование явления. Презентация решения включает следующие предписания: рефлексия студента относительно "области", "рамок" решения; вычленение в понятиях проблемной ситуации; выбор типа объяснения (причинно-следственное, структурное, генетическое) проблемной ситуации; установление в ходе решения различия и соответствия новых знаний прежним (В.Оконь, А.М. Матюшкин, А.В.Брушлинский, М.И. Махмутов и др.). Решение задачи можно представлять не только в виде вербальной информации, но и в виде ЛСМ.

Рассматривая задачи с латентными связями, студент овладевает приемами образного, эмоционального раскрытия вопросов педагогики, актуализируя жизненно-практические связи. При этом чем богаче мир мыслей, переживаний, связанных с освоением основ педагогической деятельности, чем глубже осмысление своего социального предназначения как основы творения своей судьбы, тем более открыт студент пониманию своего профессионального труда как творчества и идее сознательного сотворения себя через это творчество, осознанию того, что не только интеллектуальная, но и духовная работа (при работе с задачами) помогает его личностной и профессиональной компетенции.

Конкретные знания о том, что такое развитие, личностное становление студента, что и как лучше делать, чтобы добиться лучшего результата, с вышеизложенных позиций самостоятельно осмысливаются в качестве собственной задачи обучающегося и приобретают характер личностного знания.

Важнейшая функция задач с латентным видом связи заключается в увеличении ресурса мышления и деятельности, в создании пространства для последующего расширения "мыследеятельности" (Г.П. Щедровицкий) как поиска новых идей. Работа с задачами данного типа требует определенного знаниевого обеспечения. Прежде всего необходимы научные знания - из области психологии, педагогики, философии и др. Это активизирует студентов на самообразование, развивает рефлексивные и прогностические способности студента, стимулирует аксиологическое отношение к педагогической деятельности, то есть приводит в состояние напряженной активности, создавая особый психологический настрой на учебную деятельность.

"Погружаясь" в задачу с **явными** связями между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект, будущий учитель апробирует некоторые варианты своего профессионального поведения, вы-

являя ценностные аспекты в изучаемом материале, рассматривает варианты поведения (своего и учащегося) в различных ситуациях, учится рефлексировать собственные действия и личностные качества.

Опираясь на исследования Ю.А. Ивановой [82], заметим, что задачи данного типа должны отвечать определенным условиям:

1. Задача должна соответствовать идее саморазвития, актуализируя личностные функции студента.

2. Обеспечение с помощью задачной ситуации тренинга профессиональных действий будущего учителя, связанного с выявлением ценностных аспектов материала, переходом к духовным смыслам, актуализацией учебного диалога, совместного поиска идей и др.

3. Личная значимость затронутых в системе задач вопросов.

4. Задачная ситуация может предполагать двуплановость действий, т.е. с одной стороны, наличие плана реальных действий (диалог, действия), а с другой, наличие плана вымышленных действий. Например, педагог и ученик в воображении могут перемещаться в самые разнообразные ситуации, позволяя себе работать в абстрактных пространствах. Внешне это может выглядеть как беседа, но беседа людей, понимающих предмет обсуждения.

В работах Н.С.Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой отмечается, что чем больше выражен воображаемый план действия, тем больше возможностей для подлинной активизации, тогда как план реальных действий ограничен реальными условиями и действиями [145, с.358].

Таким образом, включение в учебную деятельность задач с явными связями направлено на помощь студенту в профессиональном становлении и способствует не только формированию мотивации к рассмотрению своих проблем, но и вооружению его доступным и понятным средством для планирования, корректировки и реализации профессиональных, личностных перспектив.

Очевидно, что нешаблонные задачи обладают определенным активизирующим потенциалом, чтобы использовать этот потенциал следует придерживаться при работе с задачей некоторых шагов:

- обращение к источникам, содержащим разнообразную социально-ориентирующую информацию - психолого-педагогическую, специально-научную;

- высказывание мыслей, оценок о смысле и педагогической значимости различных идей, проблем изучаемого предмета - педагогики (в нашем случае);

- новое видение предметной области, приобщение студентов к некоторой сфере общественной культуры.

Работу с нешаблонными задачами можно рассматривать в контексте "педагогики личностного саморазвития" (О.С. Газман, Н.Г. Григорьева, Л.Н. Куликова, Н.В. Крылова, О.Л. Подлиняев, Е.Л. Федотова, Е.В. Шишмакова и др.). Действительно, процесс решения задачи требует с одной стороны, напряжения интеллектуальных сил студента, а с другой, максимального раскрепощения, при котором возможно развертывание продуктивного личностного потенциала.

Учитывая данные тенденции, на наш взгляд, характеристика студента на данном этапе учебной деятельности включает в себя:

- умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, целенаправленно выстраивая учебную деятельность;

- интеллектуальную и практически значимую инициативу, предполагающую по собственному побуждению разбираться с новой информацией, предлагать те или иные идеи, готовность выйти за пределы заданного и развивать не стимулированную со стороны преподавателя интеллектуальную деятельность;

- интеллектуальную осведомленность как особый вид организации знаний, включающий их структурированность, обобщенность, гибкость, опе-

ративность при анализе задачной ситуации, помогающих в принятии эффективных решений.

По каждой теме курса "Педагогика" нами подобрана система задач, отвечающей следующим требованиям:

1. Наличие ключевых задач. Группировка задач в узлы вокруг тех, в которых рассматриваются факты, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение для усвоения предмета.
2. Связность. Вся совокупность задач представляется связным графом, в узлах которого - ключевые задачи, ниже них – задачи, требующие интеграции, с опорой на субъективный опыт студента, на последнем уровне – задачи, направленные на решение проблем в контексте настоящих и будущих ситуаций профессиональной деятельности.
3. Целевая ориентация. Для каждой задачи определено ее назначение в блоке уроков.
4. Возрастание трудности в каждом уровне. Система состоит из трех подсистем, соответствующих трем уровням учебной деятельности.

Для примера рассмотрим систему задач по теме "Принципы воспитания". Система из десяти задач представлена графом (рис. 2.). Ключевыми задачами являются задачи 1-4, которые расположены на первом уровне сложности. Задачи данного уровня направлены на актуализацию и дополнение знаний, это задачи, моделирующие последовательность исполнительских действий. Они не вызывают интенсивного умственного напряжения. Решение задач данного типа может проводиться по схеме "вопрос – ответ".

Задачи второго уровня – 5, 6, 7 – задачи с латентным видом связи между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект. Пороговый потенциал данного типа задач определяется необходимостью внесения студентами изменений в последовательность действий, в алгоритмы, связанных с перестановками, переменой мест, функций эле-

ментов в целостной структуре действий. Эти задачи вызывают интеллектуальное напряжение, продвижение в умственном развитии. Задачи требуют соотнести новые знания с предшествующим опытом.

Задачи третьего уровня – 8, 9, 10 – задачи с явным видом связи между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект. Для решения задач данного типа необходим анализ методов действий в соотношении с личным опытом и стилем деятельности; применение подходов, ориентированных на решение конкретных проблем в реальных условиях; рефлексия опыта и прогноз развития событий, критический подход при выборе решений и их оценки.

При решении задач учитывается, что задача может решаться индивидуально и в группе; информацию для ее решения можно получить из книги, как на бумажных, так и на электронных носителях, а также из общения с друг другом и общением с окружающей средой.

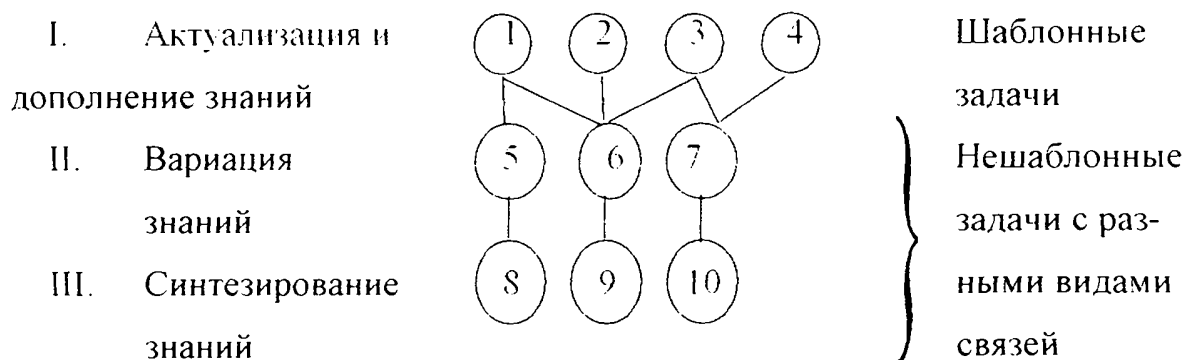


Рис.2. Граф совокупности задач

Система задач по теме «Принципы воспитания»:

1. Учитывая требования, предъявляемые к принципам воспитательного процесса, укажите из предложенных вариантов правильный, доказав ошибочность остальных:

"принципы воспитания - это исходные правила и закономерности, которые указывают на пути организации воспитательной деятельности";

"под принципами воспитания следует понимать исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы воспитательной работы в соответствии с целью воспитания";

"принципы воспитания выражают общие закономерности и методы воспитательной работы учителя в соответствии с потребностями общественно-экономической формации".

2. Принцип гуманного воспитания характеризуется следующими утверждениями: "Уважение прав и свобод воспитанника", "Уважение права человека быть самим собой", а также "Ненасильственное формирование требуемых качеств". Возможна ли с этих позиций полная свобода действий воспитанника?

3. Какие, на Ваш взгляд, из предложенных ниже условий отвечают требованиям принципа связи воспитания с жизнью, трудом и почему.

- Принцип требует обязательного участия всех детей и подростков в посильном производительном труде.
- Принцип требует соединения воспитания с практической деятельностью людей.
- Принцип требует решений всех воспитательных задач с опорой на реальную жизнь, трудовую деятельность людей, разумно организованное и посильное участие воспитанников в трудовой деятельности.
- Принцип требует участия воспитанников во всех общественных делах, проводимых в микрорайоне школы.

4. Принцип опоры на положительное в воспитании указывает на необходимость выявлять в каждом воспитаннике положительные качества, опираясь на которые, искореняют плохие и развивают недостаточно сформированные качества. Как этот принцип отвечает понятию "гуманистическая педагогика"? Раскройте содержание принципа культуросообразности воспитания через различные ценности культуры. Какой педагогический смысл приобретает в связи с этим само понятие «культура»?

5. Реализация принципа гуманизма имеет такие направления как: оказание помощи в становлении воспитанника как субъекта собственной жизни. Определите какие педагогические средства возможны при реализации принципа гуманизма для смягчения социальной напряженности?

6. Посредством обретения смыслов-целей, смыслов-переживаний и т.д. происходит самостроительство личности. Какую роль могут сыграть ситуации ознакомления с ценностями различных смыслов, открыть учащимся мир ценностей, чтобы был найден свой личный смысл среди множества других?

7. Способность к самосовершенствованию заложена в ребенке природой. Какие действия изберете Вы, как специалист, для того, чтобы внутреннее побуждение воспитанника заменило внешнее принуждение воспитателя?

8. С позиций гуманистической педагогики задачей учителя становится не формирование, а учет и развитие задатков, заданных ребенку от рождения. Какие действия необходимо предпринять Вам, как учителю, чтобы законы духовного и физического развития, изменения, происходящие во внутреннем мире ребенка стали главными ориентирами в воспитательной деятельности?

9. Принцип готовности к ответственным действиям определяет работу воспитателя по созданию таких условий жизни, когда любая деятельность рассматривается как ответственный и самостоятельный шаг. Как Вы будете использовать традиционные методы воспитания (убеждение, упражнение, пример и т.п.) для реализации принципа готовности к ответственным действиям?

10. Принцип учета особенностей характера и свойств нервной системы современной гуманистической педагогики определяет ориентиры личностно значимых качеств, уже заданных человеку от природы. К особенностям нервной системы относят - силу, подвижность, уравновешенность,

инертность и т.д. Предложите недостающие, на Ваш взгляд, характеристики высшей нервной деятельности, которые необходимо учитывать в воспитательной работе.

При решении нестандартных задач с различными видами связей возможно использование следующего алгоритма решения:

1. Осознание проблемной ситуации, необходимости принятия решения.
2. Поиск информации различными методами, включая диагностические процедуры.
3. Анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы.
4. Разработка вариантов для принятия решения. Выявление гипотез.
5. Выбор критериев решения – условного образца, позволяющего сравнить между собой рассматриваемые варианты решений с точки зрения их целесообразности и эффективности для достижения цели.
6. Оценка и прогноз перебираемых вариантов. Определение меры возможности осуществления вариантов и прогностическая оценка последствий каждого из вариантов.
7. Представление решения в виде текста, таблицы, диаграммы, рисунка и т.п.
8. Учет контекста (если необходимо) в форме комментария.
9. Реализация выбранного варианта решения.
10. Соотнесение полученного результата с поставленной целью.
11. Рефлексия успешности решения.
12. Коррекция полученного решения.

Если изучение педагогики отнести к предмету с ведущим компонентом ценностные ориентации, то в специфике учебной деятельности в процессе его усвоения, опираясь на анализ В.В. Серикова, можно отметить следующее:

-ценностное отношение к изучаемому объекту (событию, ситуации) складывается вне самого познавательного опыта, вне изучаемого предмета, и основывается на собственном жизненном опыте, взаимоотношениях с окружающими;

-развитие личностного отношения осуществляется по более сложным законам, чем просто накопление, расширение, конкретизация, как это имеет место при усвоении знаний. Здесь происходит разрешение коллизий, рефлексия, селекция фактов и аргументов, которые это отношение стабилизируют или разрушают;

-результатом познания выступает новое представление, включающее модель собственного поведения. Это познание в большей мере направлено на познающего субъекта, ответственного за свои выводы в первую очередь перед самим собой. Познание предмета, таким образом, соединяется с выработкой собственного отношения, со смыслообразованием [157, с.185].

Следовательно, в учебной деятельности юношей ведущим является ориентация не просто на знания, а "на поиск смысла". В этой деятельности объективно создаются условия, способствующие возникновению у обучающегося стремления развиваться и реализовать себя. Самореализацию студента можно охарактеризовать как его стремление достичь личностно значимых целей. Эти цели определяются ценностными ориентациями личности, что приводит к успеху или неудаче в деятельности.

С этих позиций учебная деятельность выступает системой, в процессе функционирования которой решаются предметные и личностные задачи.

Основная цель решения предметных задач заключается в формировании способов познавательной деятельности, осознании обучающимися познавательных интересов и возможностей, формировании умений интеллектуальной и личностной саморегуляции.

Основная цель решения личностных задач заключается в осознании обучающимся своей позиции в деятельности, в которой выясняется не

только "почему", но и "зачем" это надо. За счет реализации условий, возникающих при решении системы задач, происходит прогрессивное изменение познавательной мотивации, активности и самостоятельности обучающихся в учебной деятельности (основной результат) и достигается решение предметной задачи (побочный результат).

Таким образом, выделенные нами структурные процессы саморазвития студентов, анализ компонентов учебной деятельности, а также рассмотрение уровней процесса саморазвития, учебной деятельности дали возможность обозначить модель организации саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности (рис.3), базирующейся на:

- соответствии уровня **стихийного осуществления** учебной деятельности уровню **осознания необходимости саморазвития** проявляется через "запуск" студентами таких процессов как саморефлексия, самопознание, самоопределение;

- соответствии **прогностико-диагностического** уровня учебной деятельности уровню **активной саморегуляции** достигается посредством саморегуляции и самоорганизации студентов;

- соответствии уровня **активного усвоения** - уровню **деятельной самореализации** достигается благодаря самоактуализации студентов.

Продвижение по уровням саморазвития влечет за собой изменения механизмов совершенствования личности студентов:

- улучшение качества учебной деятельности** - от ознакомления и понимания материала, до выработки ценностного отношения к содержанию, внутреннему освоению знания и свободному оперированию знаниями;

- умение управлять психическим состоянием**, включающим создание определенных позитивных установок - например, мотивационно-ценностные установки к сложившимся или возможным ситуациям; оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению успешной учебной деятельности, к конкретным

достижениям в ней или установка на положительное эмоциональное отношение к самостоятельному принятию решения, самостоятельной деятельности; организацию психических процессов в адекватно выполняемую студентом деятельности систему;

-развитие **волевой целеустремленности**, предполагающей выбор мотивов и целей; мобилизацию физических и психических возможностей в

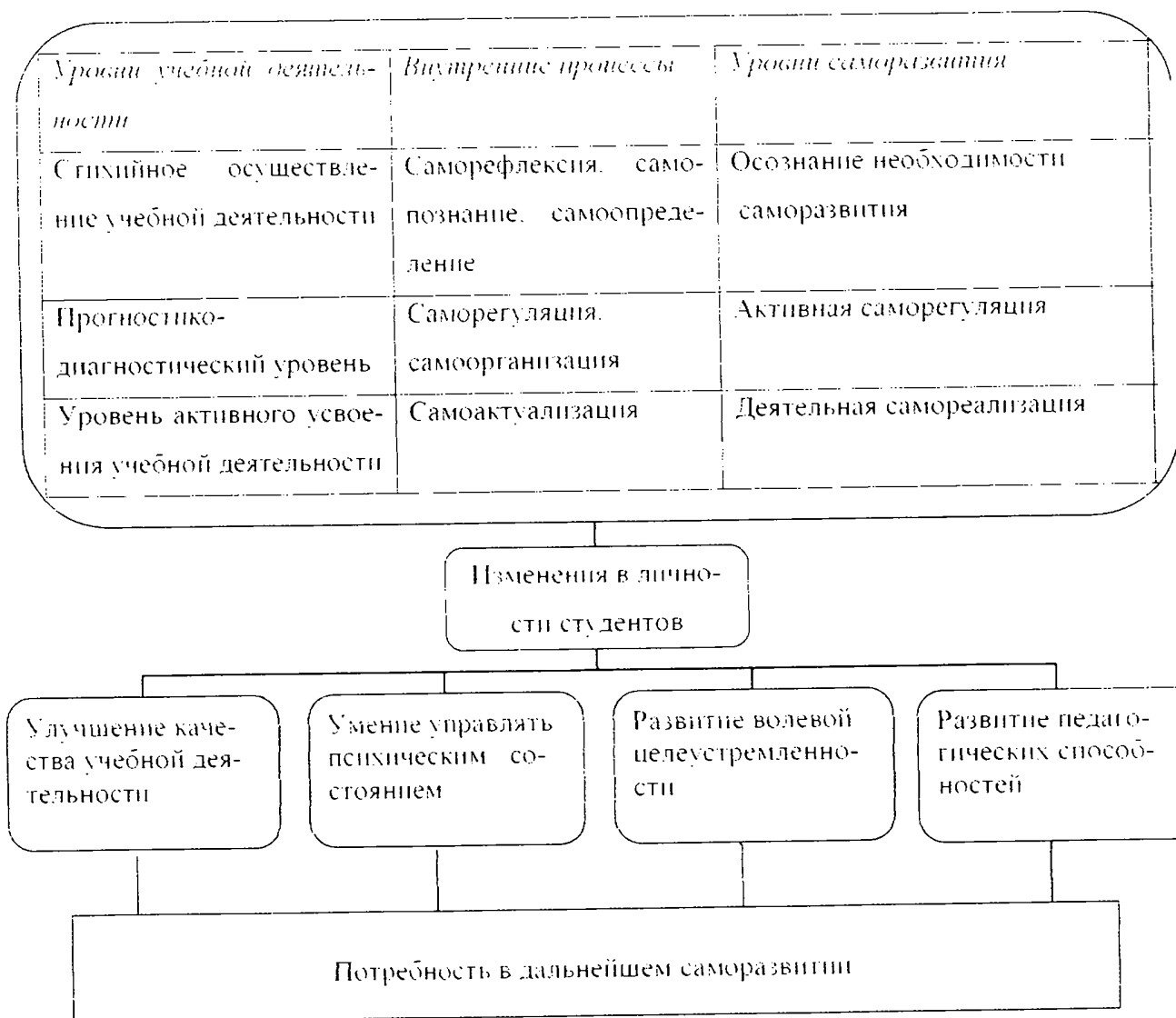


Рис.3. Модель организации саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности

ситуации преодоления препятствий при достижении поставленной цели: сознательный выбор именно тех целей, которые важны и имеют реальные

возможности воплощения не только в реальной учебной деятельности, но и воплощения в будущей педагогической деятельности;

-развитие **педагогических качеств**, включающее развитие трудолюбия и работоспособности, ответственности за принятые решения, педагогическую компетентность; а также совершенствование организаторских, творческих, эмоционально-ценностных умений.

Саморазвитие студентов происходит по циклической траектории, выход на каждый новый цикл обусловлен потребностью в дальнейшем саморазвитии.

В первой главе нами рассмотрены теоретические основы саморазвития будущего учителя в условиях учебной деятельности.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы позволил нам определить процесс саморазвития в юношеском возрасте как сложное интегративное явление, включающее такие процессы как рефлекссию, самопознание, самоопределение, саморегуляцию, самореализацию. Причем учебно-познавательная деятельность может выступать как одно из условий, оказывающее влияние на качественное самоизменение студента. Повышение уровня учебной деятельности обучающегося усиливает роль внутренних ресурсов личности, запуская механизм сознательного управления своей деятельностью и поведения.

Чтобы решить проблему нашего исследования и определить содержательные, процессуальные компоненты учебной деятельности студентов, вызывающих их к саморазвитию, мы разработали модель организации саморазвития студентов педколледжа в условиях учебно-познавательной деятельности. Признавая за студентом приоритет в обогащении своих личностных качеств и отводя педагогическим условиям роль внешнего факто-

ра, мы разработали педагогический эксперимент с целью проверки истинности нашей гипотезы.

Реализация данной модели, на наш взгляд, позволяет студенту первично самореализоваться, способствует профессиональному самовыражению и самоорганизации, что расширяет возможности саморазвития.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и выявление специфики практического разрешения рассматриваемой проблемы в педагогическом колледже позволили нам обозначить основные направления поиска эффективных путей педагогического обеспечения саморазвития студентов, мы создали фундамент для проведения эксперимента.

Глава 2. Организация экспериментальной работы, направленной на саморазвитие студентов колледжа

2.1. Диагностика исходного уровня саморазвития студентов

В ходе сотрудничества со студентами педколледжа в процессе организации их учебной деятельности, выявилась характерная особенность, распространенность и повторяемость которой свидетельствует о том, что она не может быть случайной: далеко не все студенты открыто, по крайней мере на взгляд со стороны, стремятся к своим самопроявлениям, оставаясь потребителями поставляемой преподавателем учебной информации, ответственность за результаты обучения некоторые студенты с себя снимают.

В поисках причин, вызывающих данное явление, мы обратились к анализу характера учебно-познавательной деятельности студентов, а также собственной педагогической практики, опыта других преподавателей.

Эмпирическое обобщение позволило нам предположить, что причина слабого притязания на успешность самореализации, личностного саморазвития, возможно, в следующем: у студентов отсутствует "самоорганизующееся сознание", мышление обучающихся не взаимодействует с содержанием изучаемого материала, интеллект "не возвращается" из собственного познавательного опыта. Поэтому, возникла необходимость в совершенствовании системы учебно-познавательной деятельности в целях саморазвития.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы по активизации процесса саморазвития личности через совершенствование учебной деятельности состоял в определении зависимости между стремлением к саморазвитию у студентов и результативностью их учебной деятельности. Данный замысел обусловил постановку следующих задач констатирующего эксперимента:

1. Сопоставить готовность студентов к саморазвитию и основные трудности успешной учебной деятельности.

2. Определить уровневые характеристики стремлений к саморазвитию.
3. Провести диагностику уровней учебно-познавательной деятельности студентов.

Экспериментальная работа этого этапа проводилась в 1999-2001г. в группах математического и историко-филологического отделений ИГПК №1. Число участников составило 56 человек. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Для решения первой задачи нами была разработана специальная процедура. Студентам предлагался набор методик, состоящий из тестов и методик: тесты "Я-концепция творческого саморазвития", "Готовность к саморазвитию"; методика "Изучение мотивов учебной деятельности студентов", методика изучения самооценки личности. Также проводились различного рода опросы студентов, индивидуальные беседы, анкетирование.

Перед началом опроса студентам разъяснялась цель предстоящей работы. При этом особый акцент был сделан на том, что оценить себя нужно было, глядя "со стороны", то есть, давая себе рефлексивную оценку.

Анкетирование показало, что к основным трудностям, мешающим успешной деятельности студенты относят:

- несовершенную организацию учебного процесса - 14% (перегруженность студентов аудиторными занятиями, в ущерб времени для самостоятельной деятельности; недостаточное обеспечение учебными пособиями и другой литературой; характер материально-бытовых условий);

- несформированность основных процессов, определяющих направленность на саморазвитие - 36 %;

- неумение выделить предмет индивидуальной работы, ее цель, задачи - 30%;

- испытывание трудностей при работе с изучаемым материалом - 19%;

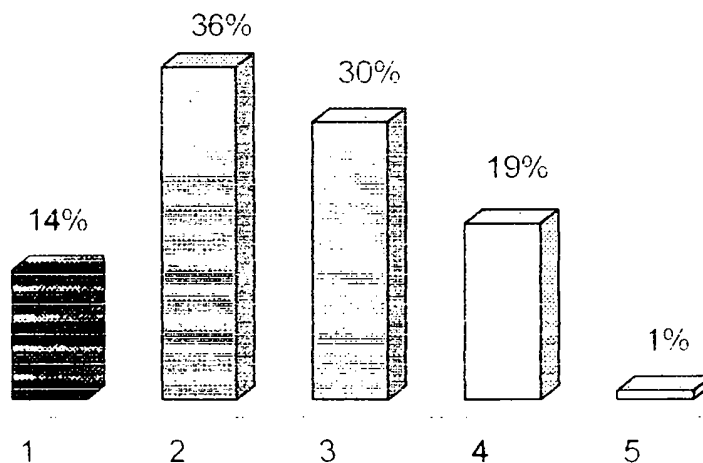
- другое - 1%.

Результаты анкетирования показали, что значительное число респондентов:

-затрудняются при работе и использовании информации: не умеют использовать изучаемый материал в конкретных условиях и новых ситуациях, не могут оценить значимость получаемых данных, не выявляют связь в рассматриваемых явлениях, не могут преобразовывать знания в обобщенную модель, испытывают сложности при выражении собственного отношения к явлениям и фактам изучаемого;

-имеют проблемы в сфере регулирования своих индивидуальных особенностей в учебной деятельности: у некоторых студентов отсутствует оценка своих возможностей, недостаточно используются рефлексивные способности, слабо развито умение управлять собственной деятельностью, почти не фиксируются изменения в себе.

Результаты анкетирования представлены на рис.4:



основные трудности

1 – несовершенная организация учебного процесса

2 – несформированность процессов, определяющих направленность на саморазвитие

3 – неумение выделить цель индивидуальной работы

4 – трудности при работе с материалом

5 - другое

Рис.4. Результаты исследования трудностей студентов в учебной деятельности

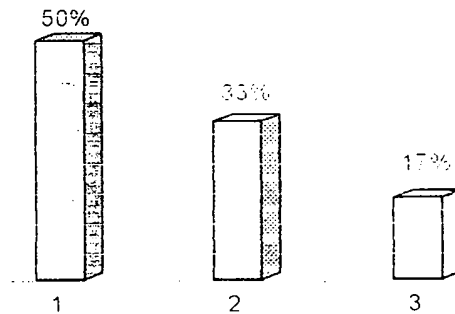
При обработке результатов тестирования использовались методы математической статистики: t-критерий Стьюдента помог установить достоверность различий между группами студентов по выраженности у них того или иного мотива учебной деятельности, для определения самооценки личности определялся коэффициент корреляции. С помощью критерия Стьюдента была отвергнута гипотеза о случайности различия значимости мотивов в сравниваемых группах ($t < t_{кр.}$).

Анализ результатов тестирования показал, что 50 % опрошенных (16 человек из контрольной группы и 12 человек из экспериментальной) "хотят познавать себя и желают совершенствоваться", у них отмечен средний уровень прогресса в саморазвитии. Эти студенты имеют завышенную и адекватную самооценку ($0.7 < r < 1$; $0.4 < r < 0.6$), среди мотивов учебной деятельности наиболее значимыми для них являются "Стать высококвалифицированным специалистом", "Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности", "Получать интеллектуальное удовлетворение".

Около 33 % студентов (11 человек из экспериментальной группы и 7 человек из контрольной) "хотят познать себя, но не могут себя изменить". Они обладают заниженной самооценкой ($0 < r < 0.4$), важнейшими мотивами учебной деятельности для них являются "Получить диплом", "Выполнять педагогические требования", "Добиться одобрения родителей и окружающих", "Избежать осуждения за плохую учебу".

17 % обучающихся (по 5 человек из каждой группы) "могут совершенствоваться, но не хотят познавать себя". Данная группа студентов отличаются завышенной самооценкой ($0.7 < r < 1$), они выделяют такие мотивы учебной деятельности: "Быть примером для сокурсников", "Достичь ува-

жения преподавателей", "Стать высококвалифицированным специалистом". Результаты тестирования наглядно представлены на рис.5.



- 1- желают совершенствоваться
- 2- не могут себя изменить
- 3- не хотят познавать себя

Рис.5. Результаты тестирования готовности студентов к саморазвитию

Таким образом, результаты исследования при решении первой задачи эксперимента позволили сделать следующие выводы:

1. Студенты, ориентированные на саморазвитие в большей степени, ответственными за качество своего образования считают **себя**.

2. С позиций реальных, рефлекслируемых студентами затруднений и учитывая возрастные особенности студентов, акцент в развитии личности студентов необходимо поставить на саморазвитии, которое характеризуется активностью самосовершенствования личных особенностей.

3. В юношеском возрасте процесс саморазвития отличается некоторыми особенностями, связанными с различной готовностью к саморазвитию. Так, индивид с низким уровнем волевой организации, слабо развитой когнитивной системой, поставленный в одинаковые условия с личностью, у которой сформировано самосознание, будет саморазвиваться порывисто, выбирая "более приятные", но менее продуктивные виды деятельности. И его саморазвитие будет менее успешным, чем у индивида с более высоким уровнем сформированности предпосылок саморазвития. Поэтому, в аспек-

те учебной деятельности актуально создание условий для поддержки саморазвития личности студентов.

Для решения **второй задачи** - определения уровневых характеристик стремлений к саморазвитию, нами были выделены следующие **критерии эффективности саморазвития**:

- критерий "двуединства", включающий способности личности к **рефлексии и самопознанию**, предполагающие осмысление себя и своих особенностей соотносительно с окружающими, выявление, поиск наиболее продуктивного соотношения "субъекта с жизнью";

- способность к **самоопределению**, как постановке личностных, предметных целей своей деятельности; анализ учебной ситуации, планирование и прогнозирование возможных результатов собственных действий;

- способность к **саморегуляции**, означающую умение управлять собственной интеллектуальной и практической деятельностью, способность фиксировать изменения в себе;

- стремление к **самореализации**, которое предполагает собственное осуществление.

Ориентируясь на вышеназванные критерии, студентам была предложена адаптированная к нашему исследованию методика Д.Ю. Ануфриевой "Интервью с самим собой" [10].

Теоретической основой для разработки такого метода послужили выделенные нами в первой главе структурные компоненты саморазвития личности студента. Данные об испытуемом получались на основе его стандартизированного интервью с самим собой. Данный текст интервью студент создавал в домашних условиях, обращаясь для консультаций к справочникам, словарям, учебным пособиям по психологии. Происходя по определенной программе, интервью служило скорее ориентиром, чем жестко заданной схемой для самоанализа, самораскрытия испытуемых.

План-программа интервью состоял из четырех разделов:

1. Я, как личность, стремящаяся к самопознанию и рефлексии, проявляющая интерес к своему Я, своим возможностям, результатам своей учебной деятельности.

2. Я, как личность, стремящаяся к самоопределению, выбору деятельности, позиций, отношений в интересах своего развития.

3. Я, как личность, обладающая знаниями и умениями саморегуляции.

4. Я, как личность, стремящаяся к самореализации, как реализации своего творческого личностного потенциала.

Текст интервью мог приобретать характер относительно свободного сочинения о самом себе с ориентацией на перечень четырех обозначенных выше разделов плана-программы. При этом испытуемый, сообщая данные о себе, в специальной графе, наряду с констатацией "Я", формулировал свои трудности, намечая тем самым программу дальнейшего саморазвития. Итогом данной процедуры стали данные о самостоятельном анализе студентами своего внутреннего мира, информация о движении личности к саморазвитию и возникающих при этом трудностей.

Метод обработки полученных данных - комплексный анализ, заключающийся в вычленении и отслеживании развития компонентов, входящих в структуру саморазвития, в процессе учебной деятельности. На начальном этапе исследования создавалась отдельная карта, в которой все результаты разнесены по вертикальным и горизонтальным графам. В горизонтальной графе отображены разнообразные характеристики личности студентов, соответствующие разделам плана программы. В вертикальной - личные проблемы студентов по каждому из разделов.

Как показал анализ наших данных, недовольство своим "Я-реальным" обнаруживается у большинства студентов, что связано, во-первых, с недостаточным упорством в достижении поставленной цели, во-вторых, с тем, что результаты учебной деятельности больше зависят от случайностей, чем от собственных усилий. Однако при построении планов,

молодые люди верят, что смогут их осуществить. Студенты хотели бы более глубоко познать свои индивидуальные деятельностные особенности, оптимальные темпы занятий в учебной деятельности. Такие качества, как планирование деятельности, коррекция ее способов деятельности, гибкость и вариативность действий, принятие осознанных решений как результата **самоопределения** - проявляются в познании только у 33 % от числа всех обследованных студентов. Главный планируемый результат своей учебной деятельности большинство студентов видят в овладении знаниями для последующей реализации в профессиональной деятельности, лишь немногие (5 %) склоняются к тому, что знания им нужны для развития собственных способностей и правильной ориентации в жизни. На их взгляд, гораздо важнее усвоить способы деятельности, которые при необходимости всегда "помогут" решить возникающую проблему.

Неумение определенного числа студентов **самоопределиваться** по отношению к конкретному учебному вопросу, приводит к тому, что они не могут поставить для себя конкретные цели и задачи, на основании которых возможно обозначать интересующие проблемы.

Характеризуя себя, как личность, обладающую умениями **саморегуляции**, 4% ответили, что недостаточно убеждены в значимости саморегуляции. 47 % студентов не осознают свои задачи в качестве субъекта учебной деятельности, не могут привести в соответствие свои возможности с требованиями учебной деятельности. 37 % респондентов способны оценить результаты своей деятельности, сопоставляя данные самооценки с предъявляемыми критериями преподавателя, но среди этого числа лишь немногие способны к самостоятельной постановке личных учебных целей. Остальное число опрошенных (12 %) стремятся к самостоятельному принятию решений, осознают цели своей деятельности, стараются разбираться в смыслах собственных действий.

Характеризуя себя как личность, стремящуюся к **реализации** своего личностного потенциала, студенты указывали на недостаточное развитие таких способностей как:

- выявление из неопределенной проблемной ситуации задачи и ее корректная формулировка;
- выдвижение гипотез;
- адекватная формулировка "идеального конечного результата";
- сознательное преодоление собственной инерции мышления.

Большинство учащихся понимают сущность и значимость самореализации во всех сферах жизни, желали бы самоосуществиться.

Для преодоления вышеизложенных трудностей, на наш взгляд, необходима особая учебно-познавательная деятельность студента, дающая возможности для поиска личностных смыслов образования, выхода на обогащенное взаимодействие с субъектами образовательной деятельности, стимулирующая потребность ответственного личностного самодостраивания и выступающая средством самосозидания.

При решении второй задачи констатирующего эксперимента, мы применили также **метод тестовых учебных ситуаций**.

Данный метод использовался в ходе проведения семинарских занятий по теории и методике воспитания (3-4 курс математического, историко-филологического отделения ИГПК № 1).

Во время проведения семинарских занятий при решении студентами педагогических задач, создавались специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов, выделенных нами, мог бы проявиться наиболее отчетливо. Для этого осуществлялись следующие приемы: прерывание действий студентов, постановка вопросов в ходе размышления над задачей, использование верных и неверных подсказок, стимулирование высказываний и вопросов у студентов. Каждый из структурных компонентов при использовании данных приемов раскрывается достаточно полно,

что и позволило объективно его зарегистрировать, что студент может выполнить самостоятельно, а чего не может и при каких обстоятельствах.

Данные задания являлись не только эффективным приемом для получения информации о саморазвитии студента, но и способом формирования структурных компонентов, т.е. данный прием выступал одновременно и диагностирующим, и корректирующим средством.

Регистрация полученных характеристик осуществлялась методом наблюдения по каждому из структурных компонентов саморазвития студента.

Другие методы использовались нами с целью корректировки, уточнения, дополнения полученных данных: методы собеседования, наблюдения, опросы.

В процессе учебно-познавательной деятельности, не все студенты ориентировались на развитие своих индивидуальных возможностей. Осознавая собственные трудности в осуществлении педагогической деятельности, они не всегда стремятся к овладению средствами, приемами их преодоления.

Результаты этого проявляются в стремлении студентов на практике ориентироваться на образцы и эталоны профессионального поведения, что может привести к утрате личностного смысла педагогической деятельности.

С учетом специфики проявления компонентов саморазвития, рассмотренных в первой главе, нами было определено три уровня функционирования процесса саморазвития:

- 1 уровень - уровень осознания необходимости саморазвития;
- 2 уровень - уровень активной саморегуляции;
- 3 уровень - уровень деятельной самореализации.

И три уровня познавательной деятельности:

1. Уровень стихийного осуществления учебной деятельности.

2. Прогностико-диагностический уровень.

3. Уровень активного усвоения.

К основным категориям, подвергающимся оценке уровня учебной деятельности, мы отнесли:

-способность к целеполаганию, т.е. постановке личностных, предметных целей своего учения;

-способность к самоорганизации, предполагающей анализ учебной ситуации, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий в данных ситуациях;

-способность к самоконтролю собственной учебно-познавательной деятельности и оценке эффективности своих решений на основе саморефлексии.

Для решения **третьей задачи** - диагностики уровней познавательной деятельности студентов, использовались методы наблюдения, устного и письменного опроса, анализа результатов деятельности, характеристик деятельности и достижений обучающихся. Определяя уровень познавательной деятельности, мы наблюдали за самостоятельной деятельностью студентов при выполнении заданий и анализируя результаты этой деятельности. В ходе наблюдения за студентами мы выделили несколько групп.

В первую группу вошли студенты, успешно выполнившие задания. Они работали организованно, самостоятельно контролировали и планировали свою работу, стремясь эффективно ее организовать. В процессе учебной деятельности студенты самостоятельно приобретали индивидуальный опыт получения новых знаний и способов деятельности, беря ответственность за результаты своего учения. Их выводы отличались теоретической обоснованностью исходных позиций, обучающиеся адекватно оперировали понятиями, наблюдались попытки формулирования противоречий и оценка суждений на основе выделенных противоречий.

Вторую группу составили студенты, которые частично справились с заданиями. Обучающиеся этой группы не всегда могли наметить свои цели и создать условия для их реализации, нередко прибегали к помощи преподавателя. Они не всегда могли пользоваться системой знаний в задачах, требующих установления новых связей между понятиями, не могли достроить систему знаний новыми. Однако, студенты пытались отслеживать ход выполняемых действий, сопоставлять полученные результаты с некоторыми примерами эффективных действий. Обучающиеся были готовы к поиску и освоению нового опыта, сознательно стремились к личностным изменениям.

К третьей группе мы отнесли обучающихся, которые не смогли справиться с заданиями, но их попытки, при большой помощи преподавателя, были достаточно настойчивы. Студенты данной подгруппы, осознавая личные трудности осуществляемой учебно-познавательной деятельности, вместе с преподавателем осуществляли попытки воспроизводить и преобразовывать усвоенную информацию для решения поставленных задач. Обучающиеся понимали, что успешная самореализация в учебной деятельности может выступать одной из основных предпосылок их дальнейшего саморазвития.

Анализ полученных данных осуществлялся на основе сравнения показателей выделенных структурных компонентов процесса саморазвития, а также при сопоставлении уровней саморазвития и учебно-познавательной деятельности. Полученные результаты мы привели в таблицах 1 и 2.

Таким образом, мы наблюдаем, что изменение одной величины влечет за собой изменение другой. Чтобы проверить тесноту связи между уровнем саморазвития и уровнем учебной деятельности, мы нашли корреляционное отношение $\eta = 0,78$; предварительно вычислив общую среднюю, найдя общее среднее квадратическое отклонение и межгрупповое среднее квадратическое отклонение δ .

Таблица 1

Показатели саморазвития студентов контрольной группы

Уровни Саморазвития	рефлексив- ный компо- нент	Компонент самоопреде- ления	компонент саморегуля- ции	Компонент самореали- зации	уровни учебной деятельн ости
1 уровень 48 %	0,54	0,39	0,36	0,61	1 уро- вень 58%
2 уровень 39%	0,29	0,5	0,57	0,25	2 уро- вень 36%
3 уровень 13 %	0,17	0,11	0,07	0,14	3 уро- вень 6 %

Таблица 2

Показатели саморазвития студентов экспериментальной группы

уровни само- развития	рефлексив- ный компо- нент	Компонент самоопреде- ления	компонент саморегуля- ции	Компо- нент са- мореали- за-ции	уровни учебной деятель- ности
1 уровень 54 %	0,57	0,5	0,43	0,68	1 уровень 56 %
2 уровень 34 %	0,25	0,36	0,5	0,25	2 уровень 38,2 %
3 уровень 12 %	0,18	0,14	0,07	0,07	3 уровень 5,8 %

Полученный результат $0 < \eta < 1$, причем значение η близко к единице, позволил сделать вывод: сопоставляемые признаки (уровни учебно-познавательной деятельности и саморазвития) связаны тесной корреляционной зависимостью, поэтому, распределение студентов по уровням саморазвития очень хорошо коррелирует с их распределением по уровням познавательной деятельности, что свидетельствует о несомненной зависимости уровня познавательной деятельности от уровня саморазвития. А значит, чем выше уровень учебно-познавательной деятельности обучающегося, тем выше уровень его саморазвития.

Результаты предварительного исследования позволили сделать вывод, что большинство студентов не осознают механизмы саморазвития и активного освоения познавательной деятельности. Хотя многие понимают необходимость саморазвития, но у них отсутствует единство потребности в саморазвитии и возможность саморазвития через учебную деятельность. Некоторые достигают уровня активной саморегуляции, лишь единицы поднимаются до высшего уровня деятельной самореализации. В основном же, зафиксирован невысокий уровень самореализации.

Как проявление студентами активности и стремления в достижении деятельностной самореализации, мы рассматривали способность ставить личностные творческие задачи в учебно-познавательной деятельности; самостоятельный перенос знания в различные педагогические явления, процессы; осознание необходимости использования научных педагогических понятий, способствующих обогащению интеллектуальных ресурсов личности.

На первом этапе экспериментальной работы нами были выявлены **зависимости**:

- активности в познавательной деятельности от возможности саморазвития;

- направленности на саморазвитие от характера организации познавательной деятельности;

- уровня познавательной деятельности от включенности в процессы саморазвития.

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента подтвердили необходимость и возможность саморазвития студентов в процессе учебной деятельности. Существенной характеристикой такой деятельности является ее целостность, которая обеспечивает результативность саморазвития студента при условии гетерогенности ее элементов и связей

между ними, но объединенных единой идеей, ориентированной на приоритеты культуры, свободы.

Подлинное образование понимается нами как деятельность, обогащенная личностным опытом. Выступая собственным убеждением из пережитого, личностный опыт помогает "включить" деятельность в "контекст жизнедеятельности" личности. Следовательно, выработка у учащихся постоянной потребности осмысливать ситуацию для мобилизации сил личности, рефлексия целей, задач, способов деятельности ведет к педагогическому обеспечению процесса саморазвития личности учащихся. Любая потребность возникает в результате овладения новыми формами получения знаний, значит, потребность саморазвития будет углубляться в самом процессе его осуществления студентами.

Развитие потребностей ведет к обогащению мотивационной сферы учащихся. Тогда развитие мотивации образования (до принятия учащимися саморазвития как объективной жизненной необходимости) возможно при непосредственном изменении самой учебной деятельности, когда на первый план выносятся не вынужденная мыслительная деятельность ради оценки, а желание самого обучаемого решить проблему, познать истину, аргументировать явление.

Выявление сущности и структурных компонентов саморазвития студентов позволило смоделировать такой подход к деятельности, которая бы помогала активизировать целый ряд процессов развития, являющихся в комплексе составляющими саморазвития личности. Данная деятельность нацелена на оказание помощи студентам в осознании значимости саморазвития, актуализируя процессы самопознания, самоопределения, самореализации. Осуществленное исследование в процессе констатирующего эксперимента позволило определить исходные позиции и дало необходимый материал для того, чтобы обозначить общие пути саморазвития студентов через учебную деятельность.

2.2. Учебно-познавательная деятельность студентов, направленная на саморазвитие

Сравнительный анализ на первом этапе эксперимента уровня учебной деятельности студентов и направленности студентов на саморазвитие показал, что эти две характеристики значимо коррелируют. Поэтому, основной целью второго этапа эксперимента было повышение эффективности учебной деятельности. Мы полагали, что это возможно благодаря внедрению в учебную деятельность студентов педколледжа таких компонентов профессиональной подготовки, в которых интегрированы идеи повышения качества образования через наполнение учебной деятельности личностными смыслами, способствующими актуализации саморазвития.

В связи с этим в процессе формирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Включение студенческой группы в учебную деятельность, предусматривающую познание студентом своих возможностей, способностей.
2. Усвоение студентами педагогических знаний как обогащение их индивидуального умственного опыта, включение в процессы саморазвития с использованием получаемых знаний и опыта.
3. Обеспечение системного усложняющегося характера учебно-познавательной деятельности студента, развивающую его субъектную позицию.
4. Обучение студентов умению излагать информацию в обобщенном и систематизированном виде.

Последовательное решение данных задач позволяет продвигаться обучающимся к высшему уровню познавательной деятельности, что помогает обеспечить глубинные изменения их сущностных сил и потенциалов, определяющие саморазвитие личности.

Для решения первой задачи, студенты были погружены в рефлексивную деятельность, главной целью которой было осознание смысла, проблем, полученных результатов собственной познавательной деятельности.

Рефлексивная деятельность позволяет студенту осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, потому что студент проявляет себя в тех способах деятельности, которые присущи его индивидуальности.

Опираясь на работы К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна о рефлексии жизни человека в целом или отдельных ее этапов, отметим, что юношеский возраст, в котором пребывают студенты, является наиболее сензитивным к развитию рефлексивных способностей, осмыслению себя и своих особенностей соотносительно с окружающими.

Рефлексия была обращена к деятельности студента и самому студенту как субъекту деятельности. Осмысливая собственную учебную деятельность, студент акцентировал внимание как на "знаниевых" продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, способствующей созданию данных продуктов. Рефлексия подразумевала анализ осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов, повышения ее эффективности в дальнейшем, а также осознание личностных проявлений в деятельности ("Как я проявляю себя в данной деятельности"). По итогам рефлексии студенты обдумывали дальнейшую деятельность. Основанием для организации рефлексии студентов в процессе учебной деятельности послужила методика, разработанная А.В. Хуторским [188, с.288].

Первый этап состоял в остановке предметной (дорефлексивной) деятельности и описанию всего того, что сделано.

На втором этапе изучалась составленная последовательность с точки зрения ее эффективности и соответствия поставленным задачам. Параметры для анализа рефлексивного материала выбирались студентом из пред-

ложенных преподавателем или выбирались студентом на основе своих целей.

На третьем этапе выявлялись и формулировались результаты рефлексии, причем результаты могут быть выявлены нескольких видов:

-способы, которые использовались или создавались в ходе деятельности;

-предметная продукция деятельности - идеи, предложения, ответы на вопросы и т.п.;

-гипотезы по отношению к будущей деятельности.

Четвертый этап включал проверку гипотез на практике в последующей предметной деятельности.

В качестве опоры для рефлексивной деятельности студентам предлагались ориентировочные вопросы, например:

1. Каковы главные результаты моего учения? Значимость достигнутых результатов для моего саморазвития.
2. Какие вопросы вызвали наибольший интерес и почему?
3. Какие вопросы вызвали трудности и почему?
4. Как я преодолевал трудности?
5. Что мне делать дальше в контексте предметной деятельности и собственного саморазвития.

Необходимо отметить, что в процессе учебной деятельности, происходит чередование предметной и рефлексивной деятельности, что способствует не только самопознанию - осмыслению того, **что** человеком сделано, **как** сделано и **почему**, но и приводит к **целеполаганию** собственной познавательной деятельности. Рефлексия связана с целеполаганием, так как является осознанием способов достижения поставленных целей.

Постановка студентами целей своей познавательной деятельности предполагает их выполнение и осознание способов достижения поставленных целей. Для обучения студентов целеполаганию на практических заня-

тиях в рамках курса по педагогике преподаватель вместе со студентами выяснял **смысл** занятий по предмету: что это за наука, какие вопросы и проблемы она поднимает, зачем нужно ее изучать. После обсуждения, опираясь на выявленный смысл предмета, студенты формулировали главные смысловые цели собственного педагогического образования. Постановку целей студенты осуществляли под руководством преподавателя на разные временные отрезки: семинарское или практическое занятие, учебный семестр.

Цели учащихся предполагали достижение результатов в каком-то определенном виде деятельности. Например, при изучении темы "Личность школьника как субъект воспитания", студент М. ставил цель - "... понять, **почему** процесс воспитания должен протекать как равноправный диалог субъектов образования; **почему** границы между воспитателем и воспитанником размываются и оба субъекта становятся равноправными в процессе взаимодействия." Ведя работу над целеполаганием, студентам предлагалось **ранжировать** цели на формальные, смысловые, творческие и анализировать свои цели по этим параметрам.

На уровне осознанной направленности на саморазвитие, которому соответствует первый уровень познавательной деятельности - уровень стихийного осуществления учения, у студентов преобладают **формальные** цели: "хочу быть в числе первых по предмету", "хочу получить автоматически экзамен".

Студенты, находящиеся на уровне активной саморегуляции (второй уровень познавательной деятельности), чаще обращаются к **смысловым** целям: "хочу научиться разбираться в особенностях воспитательного воздействия на подростков".

Учащиеся, достигшие уровня деятельной самореализации (третий уровень познавательной деятельности), ставят перед собой **творческие** цели: "буду разрабатывать собственную технологию по формированию какого-

либо качества личности". Умение формулировать разные типы своих целей помогает студентам задавать себе ориентиры в разных аспектах изучения предмета, определять приоритеты своей деятельности, что способствует самопостижению личности, выявлению своих актуальных и потенциальных возможностей, а это в свою очередь, является источником мотивов личностного саморазвития.

Для развития рефлексивности мы предлагали вести студентам рефлексивные дневники, содержащие записи анализа своей деятельности, рефлексивные суждения и эссе.

К педагогическим условиям эффективности проведения рефлексивной деятельности нами отнесено:

1. Создание и обеспечение благоприятной психологической среды (полное доверие к преподавателю, к членам группы; отсутствие неуверенности; недопустимы нескромность, субъективность оценок, ирония).
2. Наличие психологического настроя на собственное состояние (следование принципу "здесь и теперь").
3. Регулярность проведения рефлексии.
4. Ведение записей в процессе рефлексии, что помогает обеспечить последовательность хода мыслей.
5. Учет различных ситуаций, исходя из которых применяется письменная, либо устная (публичная) рефлексия.
6. При публичной рефлексии, формирование умений вести разговор от своего имени, представление своего видения, своих истинных чувств и отношения.

Рефлексивная деятельность содействовала выявлению возможностей студентов, способствовала соотнесению Я-концепции и реальных личностных проявлений: Н.- "Я очень изменилась. Для меня очень важен опыт рефлексии собственной деятельности. Я никогда не могла подумать, что способна к этому".

С.- "Мы очень сплотились. И вообще мы никогда и нигде так не общались. Я поняла, что могу теперь по-другому и работать, и общаться".

Л.-"Я как-то по-другому открыла себя. Правда, надо еще разобраться".

Т.- "Я благодарна вам до того, что просто слов нет. Это такой мощный толчок для собственного развития".

И.-" Участвуя в рефлексивной деятельности, я приобрела ценный опыт. Мне кажется, я очень выросла".

Вышеприведенные отзывы позволяют констатировать, что в ходе рефлексивной деятельности удалось создать условия для переосмысления своего отношения к учению, для анализа собственной позиции и поведения в процессе учебно-познавательной деятельности, для личностного роста участников. Убедительным выглядит тот факт, что учение на основе рефлексии ставит студента в позицию активного субъекта собственной деятельности и развитию способности к самоорганизации, что побуждает к личностному саморазвитию.

На данном этапе исследования с целью установления влияния деятельности по самопознанию на совершенствование личности студентам экспериментальной и контрольной групп была предложена методика "Карта экспертных оценок студентов" (Б.Б. Коссов) [98]. По результатам использования данной методики проводился сравнительный анализ.

У студентов экспериментальной группы наиболее выражены такие показатели как:

- высокая самостоятельность и независимость действий и поступков от чужого влияния 75%;

- хорошо выражены познавательные потребности, пытливость, стремление к познанию и открытию для себя нового в жизни и учебной деятельности 69%; у студентов контрольной группы больше были выражены иные потребности: получить диплом и привилегии; избежать сложностей для себя в колледже и т.д.;

- выше стремление к творческой деятельности, решению новых задач 65%;

- высокая потребность достижения успеха в жизни, вплоть до риска 71%;

- больше стремления к самоутверждению, проявлению и развитию у себя профессионально важных качеств личности 54%;

- успешность в учебной деятельности 61%.

Полученные результаты позволяют утверждать, что "мыследеятельностный" процесс осознания субъектом своей деятельности, способствуя самопознанию, помогает выявлять личности новый смысл учения для себя - "учусь не только, чтобы знать, но и для того, чтобы состояться, найти свое место в мире", то есть главным результатом учения выступают не знания и умения, а способность к самосозиданию.

Для решения второй задачи содержание лекций по педагогике насыщалось рекомендациями о способах самоорганизации в приобщении к знанию, значимости субъектного переживания получаемой информации для практической деятельности.

Отметим, что под "обогащением индивидуального умственного опыта" мы понимаем изменение содержания индивидуальных интеллектуальных ресурсов, обуславливающее "особенности познавательного отношения субъекта к миру и характер воспроизведения действительности в индивидуальном сознании" (М.А. Холодная). Обогащению умственного опыта способствует педагогическое знание, которое дает возможность:

- понимать цели предстоящей деятельности, выдвигать цели собственной деятельности;

- работать в условиях недостаточной и противоречивой информации;

- осуществлять анализ проблемы до принятия решения;

- формировать умение видеть собственные ошибки, выяснять их причины [184,с.231].

Наряду с педагогическим знанием студентам давались образцы перевода педагогических понятий высокого уровня общности на язык предметно-индивидуальных образов, при этом мы обращались к житейскому опыту студентов.

Особое внимание уделялось возможности дифференциации, выявления множества признаков педагогических понятий, давались подходы к систематизации существенных и несущественных признаков понятий и ориентация на осмысление того, что эти признаки могут меняться местами.

Большое значение придавалось механизмам включения изучаемых понятий в систему связей с другими понятиями педагогики, психологии.

Студентов подводили к осознанию того, что для будущего педагога важна энциклопедичность знаний, однако не столько на уровне отдельных "педагогических рецептов", сколько на уровне его методологических оснований, наиболее общих понятий.

На данном этапе студенты учились рационально вести записи конспектов лекций, оперировать основными научными понятиями, обобщать изучаемый материал.

В обучении педагогике значительное место отводилось индивидуальным творческим работам студентов, темы которых они определяли по собственному желанию; большое значение придавалось последующей защите работы, слушанию, оппонированию, рецензированию как средству личностного саморазвития.

Студенты получали подробные рекомендации о правилах самостоятельной работы с литературой:

- целенаправленному поиску информации, грамотному и корректному цитированию;
- однозначной трактовке понятий при использовании их в творческой работе;
- выделению предмета индивидуальной работы, ее целей, задач и др.

Студентам давались рекомендации о способах сравнительного анализа разных источников информации, синтезе информации для решения поставленных задач, методах аргументации и способах построения собственных умозаключений.

Обогащению умственного опыта, на наш взгляд, способствуют проблемная лекция. На первом уровне познавательной деятельности преподаватель сам ставит проблему, на основе которой развертывает теоретическое обобщение, конкретизируя его различными примерами, привлекая постепенно к этой работе студентов. При этом можно использовать диалог, возникновению которого способствуют вопросы студентов, при этом преподаватель не отвечает на них, а помогает студенту самому найти ответ с помощью наводящих вопросов. Вызывать на диалог можно, задавая вопрос "почему?", касаясь отдельных аспектов темы, добиваясь при этом самостоятельного решения затруднения.

В работе С.В. Беловой отмечается, что уровень диалога зависит от готовности к диалогу двух сторон, от их способности воспринимать друг друга, проникать в внутренний мир другого, принимать его со всеми мыслями и чувствами [22].

Роль преподавателя в диалоге - помочь студенту сформировать свое видение проблемы, свой путь ее решения. Диалог выступает как разновидность деятельности, посредством которой обучающийся работает над своим развитием в благоприятной среде и с помощью педагога, выступающего в роли консультанта.

Создавая ситуации, предполагающие диалогическое общение, мы использовали определенные "шаги":

- 1) Совместная ориентировка в личностно значимой предметной области.
- 2) Определение проблемы, интересующей субъектов диалога.
- 3) Рассмотрение проблемы в контексте значимых для студента жизненных ценностей как одного из аспектов его "личностной картины мира".

4)Самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей [157, с.189].

На втором уровне познавательной деятельности освоение содержания идет в ходе работы обучающихся по разрешению проблемных ситуаций, созданных преподавателем. В ходе работы, пользуясь различными средствами - источниками информации, таблицами, - студенты приобретают знания, овладевают навыками по первичному восприятию и усвоению информации.

На третьем уровне познавательной деятельности преподаватель ставит студентов в такие условия, что они сами формулируют проблему, ищут способы ее решения и доказательства правильности предложенного ими решения, что способствует обретению возможности погружаться в себя, осознанию личных переживаний. Добытый таким путем интеллектуальный материал является открытием, лично значимым для каждого обучающегося. Студент имеет возможность выбрать путь, соответствующий его индивидуальности, предложить его на общее обсуждение в процессе дискуссии, убедить других в правильности выбора именно такого, а не иного пути и, если надо, самому скорректировать свою первоначальную позицию.

Благодаря такому подходу к организации познавательной деятельности, акцент с обучающей деятельности преподавателя переносится на познавательную деятельность студента, что помогает изменению позиции самих обучающихся, решению задач осмысленного понимания педагогической информации, развития личностного отношения к изучаемому.

Юность как студенческий период жизни человека имеет свои специфические характеристики, обладающие, в определенных условиях, способностью как побуждать, мотивировать саморазвитие, так и обесмысливать его. Поэтому комплекс педагогических условий, выступая в качестве одного из главных побудителей к целенаправленному саморазвитию, является

необходимым в период личностно-профессионального становления будущего учителя в условиях ССУЗа.

Таким образом, целостный педагогический процесс колледжа может потенциально нести в себе источник интенсивного саморазвития студента.

При организации познавательной деятельности, мы учитывали конечную цель - продвижение студентов к высшему уровню познавательной деятельности, что помогает обеспечить глубинные изменения сущностных сил и потенциалов личности. Для этого мы ориентировались на личностные качества, знания и умения студентов, свойственные уровню активного усвоения. В таблице 3 (с.120) приведены основные из них.

Анализ учебной деятельности учащихся экспериментальной и контрольной групп для определения качества специальной образованности, умения работать с информацией, организационно-управленческих умений экспериментальной группы, а также методика С.В. Кульневич "Диагностика волевой организации личности", позволившая оценить ценностно-смысловой аппарат показали, что уровень основных качеств, соответствующих степени активного усвоения учащихся выше по сравнению с контрольной группой, где не проводилась целенаправленная работа по организации познавательной деятельности учащихся (см. рис.6.). Студенты экспериментальной группы яснее осознавали смысл учебной деятельности; при организации собственной деятельности были способны отделить главное от второстепенного; в принятии решений у обучающихся данной группы преобладала инициативность; они отличались высокой потребностью и стремлением к общению; видели проблемы и стремились решать новые задачи; у них хорошо проявлялось стремление к познанию и открытию нового для себя.

Решению третьей задачи формирующего эксперимента - развитие субъектной позиции студента, на наш взгляд, способствует систематическое наращивание сложности познавательных задач.

Таблица 3

Основные качества студента, способного к активному осуществлению
учебной деятельности

Характеристики	Личностно - деловые качества, знания, умения
Ценностно-смысловой аппарат	Устойчивые потребности в осуществлении учебной деятельности; умение оценить свои возможности в решении профессиональных проблем; умение указать и раскрыть перспективы своего роста, развития; эмоционально-волевые качества, позволяющие осознавать смысл жизни вообще и конкретной деятельности в частности.
Специальная образованность	Владение системой специальных психолого-педагогических знаний, необходимых для успешного осуществления деятельности; знание основных путей поиска решений, мобилизация внутренних усилий, направленных на решение задачи.
Умения работать с основными источниками информации	Умение быстро выбрать необходимый источник, рационально пользоваться различными источниками информации (книга, справочник); умение логически осмысливать, выделять главное, рационально усваивать необходимую информацию.
Организационно-управленческие умения	Умение ставить цели и задачи учебной деятельности, рационально планировать работу, создавать благоприятные условия для деятельности; умение рационально осуществлять деятельность, провести контроль и самоконтроль, самоанализ и самооценку результатов.

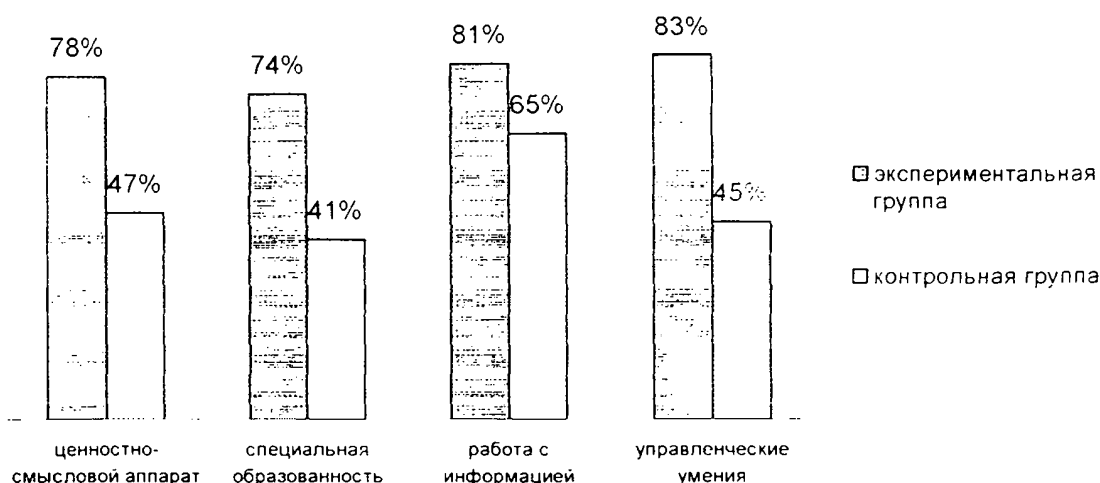


Рис.6. Диагностика волевой организации личности

Под степенью сложности учебного задания А.Н. Рыблова [150] понимает характер его трудности, определяемый комплексом факторов:

- информационной насыщенностью положений, которые необходимо осмысливать, что зависит от специфики и степени обобщенности изучаемого материала, количества смысловых единиц в теме, т.е. существенных признаков понятий, законов, причинно-следственных зависимостей и т.п.;
- структурными особенностями темы, т.е. характером взаимосвязи законов, понятий, количеством осмысливаемых фактов;
- спецификой источников информации;
- дидактической целью.

Повышение сложности познавательных задач, по нашему мнению, достигается при использовании разных типов задач - от шаблонных до задач с разными видами связей, соответствующих трем уровням познавательной деятельности. К их числу относятся задачи, в которых латентно (скрыто) или явно представлены связи между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект. Например,

1. Принцип параллельного действия предполагает влияние на учеников через здоровое общественное мнение. Каким образом Вы как учитель,

стоящий на позициях гуманистической педагогики, сможете использовать принцип параллельного действия? (явная)

2. Используя понятия "парадоксы самоуправления", "объективные и субъективные причины успеха и отстранения", "подводные рифы коллективизма", "комплекс вождя", опишите феномен педагогического творчества А.С. Макаренко. (латентная)

Использование системы задач дает возможность саморазвития учеников через деятельность по решению целесообразно подобранных задач на основе оперирования самостоятельно добываемой информацией. Вследствие этого, познавательная деятельность строилась нами как работа с задачами, оставляющая большой простор инициативе и самостоятельной деятельности учащихся; решение данных задач способствует творческому применению знаний к конкретным педагогическим ситуациям, проблемам, что обеспечивает становление субъектной позиции учащихся и стимулирует включение в процессы саморазвития.

Приведем пример задач для каждого уровня сложности:

Первый уровень: Для описания педагогической модели необходимо определить цели образования, преобладающий характер педагогических отношений, основной критерий личностного развития. Опираясь на компоненты модели охарактеризуйте личностно ориентированный подход.

Второй уровень: Известно, что в деятельностно-активизирующем и личностно-ориентированном подходах между учеником и учителем преобладают субъект-субъектные отношения. Сравните взаимоотношения "учитель-ученик" в данных подходах и определите особенности этих отношений.

Третий уровень: Тоталитарный режим имел в своей основе идею формирования нового человека через создание счастливого общества. Однако идеи гуманистической педагогики на практике были отвергнуты тоталитарным режимом. Обоснуйте Ваше представление о том, почему гу-

манистические основы педагогики оказались неподходящими для эпохи тоталитаризма?

В ходе эксперимента, на первом уровне познавательной деятельности, обучающимся предлагались шаблонные задачи, нацеливающие студентов на воссоздание известных фактов, их припоминание и воспроизведение.

На данном уровне преподаватель знакомил со способами анализа, синтеза информации, приобщая постепенно к этой работе студентов. Их основной задачей являлась попытка повторить деятельность преподавателя при индивидуальной работе с источниками информации. При этом преподаватель, контролируя познавательную деятельность в процессе ее выполнения, разъяснял индивидуально возникающие трудности, уточнял и корректировал направление движения мыслительных процессов студентов, контролировал правильность решения проблем, суждений на данном этапе работы.

Отметим, что в шаблонных задачах личностный компонент представлен в минимальной степени. Эти задачи предполагают рассмотрение ситуаций, стимулирующих построение решения на основе объективных законов. Задачи направлены на освоение понятийного аппарата педагогики.

Решение шаблонных задач не вызывало у студентов особенных трудностей. Они в развернутом виде демонстрировали их решение, проводя под руководством преподавателя поиск тех или иных объектов информации. Задачей преподавателя было с помощью собственных рассуждений в ходе решения задачи заинтересовать учащихся и побудить их к самостоятельному решению, используя учебники, книги. Однако, некоторые студенты (15 %) обладали пассивной позицией, считая, что преподаватель "обязан" им все пересказать и "разжевать". Это можно объяснить неумением студентов "учиться", отсутствием готовности быть подлинным "субъектом" собственной учебной деятельности.

В связи с этим в ходе эксперимента студентам разъяснялось, что значит "быть субъектом учебной деятельности". В процессе диалога мы вместе пришли к выводу, что одним из важных моментов в учебной деятельности - это поворот человека на самого себя, ответ на вопрос "Кем я был - кем я стал?".

Решение **нестандартных задач с явными связями**, по нашему мнению, способствовало побуждению обучающихся собственными силами достигать понимания и находить необходимую информацию. Для успешного решения задач актуальным становится овладение способами познавательной деятельности.

В качестве таких способов выступают следующие умения студентов:

- широко и осознанно применять анализ цели и характера задачи; вскрытие общих тенденций, закономерностей в разного рода деятельности: репродуктивной, конструктивной;

- анализировать ход дискуссии, удерживая в поле зрения основную тему: выделение информации методологического, фундаментального, прикладного характера; фиксировать их в разной знаковой и образной форме; анализировать и самостоятельно выстраивать ход решения с выделением информации разного уровня, характера и назначения;

- применение сравнения, использование наиболее обобщенных моделей сравнения; умение фиксировать результаты сравнения, делать теоретические и практические выводы из сравнения, использовать его результаты при решении задачи;

- владение наиболее сложными способами обобщения: диалектическим и системно-структурным; использование знаний из разных областей учебных дисциплин при решении задач;

- фиксировать обобщения как значимые "здесь и сейчас" в оптимальной форме;

- конкретизировать информацию для заданной задачи; владеть наиболее сложными видами конкретизации: восхождения от абстрактного к конкретному на основе анализа; расшифровывать обобщения; данные в любой знаковой форме;

- активно применять различные виды и формы доказательства: прямой и косвенное, индуктивное, дедуктивное и по аналогии.

Анализ учебной деятельности студентов на данном этапе показал, что субъектная позиция личности проявлялась как особая линия поведения, выражающаяся в самостоятельности, проявляемой при избрании стратегии решения задачи; самооценивании хода и результата решения задачи; эмоциональности, порождающейся встречей с конкретной задачей.

Существенным показателем субъектной позиции студента при решении задач служили умения выступать перед аудиторией (на втором уровне познавательной деятельности данным умением владели 39% обучающихся); давать аналитическую оценку проблемы, представленной в задаче (27%); участвовать в дискуссии (45%).

При решении студентами задач с явными ассоциативными связями мы наблюдали, что, самостоятельно подбирая и работая с учебным материалом, сознание обучающихся дополняется собственными открытиями; добытые знания имеют значение для студента только тогда, когда становятся личностно значимыми.

Особенностью задачной ситуации заданий, соответствующих второму уровню познавательной деятельности, является, на наш взгляд, отсутствие "рафинированной" ситуации. Материалом таких задач выступали личностно значимые проблемы, позволяющие осознавать свои мысли и чувства, не искажая и не отрицая их. Результатом ее решения выступали не только когнитивный, но и личностный аспект, проявляющийся в принятии на себя определенной ответственности, придании собственного смысла найденному решению. Роль преподавателя на данном этапе заключалась в наблю-

дении за процессом осуществления и "оценке" в соответствии с определенными критериями.

В качестве критериев выступали: "внутренние" - логичность суждений, точность, последовательность; "внешние" - ответ на поставленный вопрос, способы достижения.

При работе с **нешаблонными задачами с латентными связями**, наряду с когнитивным и практическим мышлением студенту необходимо было проявить и личностный потенциал - способность воспринимать связь педагогики с "нравственно-культурными проблемами бытия человека", обсуждать мировоззренческие концепции, стремиться к познанию смысла природы человеком. Материалом таких задач выступали проблемы педагогики, психологии, философии и т.п.

В возникавших учебных ситуациях студенты обнаруживали новый личностный смысл знания в процессе его добывания, причем учебная деятельность организовывалась в режиме совместного поиска, сотрудничества. Это создавало условия для многоаспектного видения знания, способствовало его зарождению в процессе дискуссии, совместной апробации аргументов, сопоставления различных мнений.

Решая задачи с латентными ассоциативными связями, учащиеся выходили за рамки узкопредметного восприятия педагогики, видели точки "пересечения" изучаемого с другими науками и жизненной практикой человека.

Например, при работе с задачей: "...сформулируйте возможные "само" принципы: саморазвития, самореализации и т.п." один из студентов предложил такой вариант:

"...принципы саморазвития: 1) познай себя; 2) управляй своей деятельностью; 3) рефлексируй по отношению к своей деятельности ..."

Обсуждение решений задач было публичным, носило глубоко личностно окрашенный характер, остро дискуссировались многие вопросы. Об-

суждение позволяло в столкновении мнений проанализировать возможные пути решения. Противоречия возникали от неоднозначности толкования понятий, от однолинейности видения некоторых процессов, событий. Систематическое обсуждение приводило студентов к пониманию необходимости глубокого и всестороннего овладения педагогическими знаниями. Решения, возникающие в сознании и обогащенные в дискуссии, помогали зарождению личностно-значимых знаний, что способствовало становлению определенных взглядов. Работа над задачами раскрепощала студентов, благоприятствуя росту интеллектуальных сил, которые помогали менять отношение к миру - восприятие, понимание, объяснение происходящего.

Работа над задачами данного типа позволяла не только формировать ЗУНы и развивать мышление, но и способствовало становлению субъектной позиции студента. Чем устойчивее субъектная позиция личности, тем больше у нее стремления к собственному саморазвитию.

При работе над задачами и их защите измерялись следующие параметры:

- предметная компетентность;
- инициатива (желание самостоятельно отыскивать новую информацию, выдвигать идеи);
- творчество (способность порождать оригинальные идеи).

Под предметной компетентностью мы понимали организацию знаний, обеспечивающую возможность принятия эффективных решений в области педагогики [181, с.206]. Компетентное решение отвечало следующим требованиям: содержало разнообразные знания; включало "артикулированные" знания (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенной взаимосвязи между собой); включало оперативные и легкодоступные знания; содержащиеся знания, можно было перенести в новую ситуацию; выделенность ключевых элементов (отдельные положения признаются как наиболее решающие для понимания).

Основной направленностью наших занятий было - ориентация на личностное саморазвитие, которое актуализируется при акценте на личностную включенность в изучаемый материал (возможность для каждого студента вкладывать в свою учебную деятельность личностный смысл, что помогало утверждению субъектной позиции) и обогащающуюся самомотивацию учения.

Студенты так отзывались о занятиях:

"...я поняла, что не нужно стесняться выражать свое мнение, не нужно бояться быть не понятым. Точка зрения формируется только через собственный опыт. Осуждение различных решений задач помогают по-разному взглянуть на ситуацию";

"...Моим основным достижением является то, что я пытался разобраться в своих ощущениях, чтобы понять "зачем мне это надо".

В процессе формирующего эксперимента нами решалась еще одна задача: обучение студентов излагать информацию в обобщенном и систематизированном виде. Решение этой задачи осуществлялось путем использования логико-смысловых моделей (ЛСМ) в процессе учебной деятельности.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента, а также показатели уровня активного осуществления учения убеждают в целесообразности поэтапной организации учебной деятельности.

На первом этапе, совпадающем с первым уровнем познавательной деятельности, студентам предъявляется ЛСМ, включающая следующие компоненты:

- цели (образование и развитие учащегося);
- структурные элементы учебного материала;
- практикумы и тесты;

- координатор рефлексии, включающий информацию о смысле изучаемой темы.

Студенты фиксировали у себя ЛСМ, которую выстраивал преподаватель. При организации целеполагания студент действовал совместно с преподавателем. Структурные элементы учебного материала содержали информацию, изложенную в обобщенном и систематизированном виде, сопутствующие комментарии разъясняли и закрепляли заложенную в них информацию.

На данном этапе в компонент "практикум" мы включали систему задач, содержащих шаблонные задачи.

Анализ осуществляемой учебной деятельности осуществлялся также с помощью преподавателя с целью фиксации ее результатов и повышения эффективности в дальнейшем.

Рефлексия собственной деятельности по отношению к изучению темы состоял из ответов на вопросы: какие моменты темы вызвали наиболее яркие чувства; каков при этом был ход мыслей; были ли использованы новые операции мышления и способы деятельности; какие проблемы или целевые установки остались в результате изучения данной темы. Результатом рефлексии по отношению к изучаемой теме выступали новые представления, включающие модель собственного поведения. Это познание в большей мере было направлено на познающего субъекта, ответственного за свои выводы в первую очередь перед самим собой. Познание предмета, таким образом, соединяется с выработкой собственного отношения, со смыслообразованием.

Следовательно, в учебной деятельности студентов ведущим является ориентация не просто на знания, а "на поиск смысла". На первом уровне познавательной деятельности этот поиск происходил при содействии преподавателя.

На втором этапе организации работы с ЛСМ, соответствующем второму уровню познавательной деятельности, студент составлял ЛСМ совместно с преподавателем. Здесь нами были отмечены следующие особенности:

- при работе с вербальной информацией учебного материала, студент, следя за ходом построения знаний, получал возможность управлять ходом усвоения знаний; для лучшего понимания и усвоения учебного материала в ходе его усвоения, преподаватель стремился к переводу содержания в форму наглядных моделей содержания, которые позволяли наглядно выражать и контролировать содержание, делать удобным его изменение и последующее применение;

- компонент "практикум" включал задачи с явными и латентными связями.

На данном этапе студенты пытались составить свои, обогащенные ЛСМ, компонентами которого являлись:

К1 - цели занятия; К2 - личные цели; К3 - сценарий занятия; К4 - элементы учебной информации; К5 - "ключи" занятия - важнейшая информация темы; К6 - задачи; К7 - координатор рефлексии (чем материал значим для меня).

Причем, к координаторам темы (в приведенном примере - К4, К5) студенты приводили развернутые текстовые комментарии, более подробно разъясняющие заложенную в них информацию.

На третьем этапе работы с ЛСМ, соответствующем третьему уровню познавательной деятельности, студент самостоятельно работал с ЛСМ. При этом студенты самостоятельно ориентировались в определении основных и дополнительных частей темы. Разрабатывая модели, содержащие учебную информацию, студенты выполняли следующие операции:

- "кодирование" информации, выполняемое при формировании "каркаса" темы и переход к промежуточному вербальному описанию;

- движение от определений к инварианту знания;

- логико-смысловая обработка - обобщение, свертывание и упаковка информации в форму, пригодную для фиксации.

Использование ЛСМ позволило достичь студентам следующих эффектов:

- уменьшение напряжения, связанного с опасением упустить какие-то фрагменты благодаря наглядности информации;

- наблюдалось возрастание синхронности учебной деятельности за счет кодирования информации;

- целостно-модельное представление занятия как синтеза информационного, рефлексивного, деятельностного компонентов, позволяло видеть перспективы самопроявления в процессе занятия не на уровне отдельных, не связанных друг с другом этапов, а в его целостности.

Задавая студентам вопрос: " В чем больше всего помогло Вам использование ЛСМ?", мы получили такие ответы:

"...логико-смысловые модели помогают совместить "вербальное" и "наглядное" - 21% респондентов; "...информация, помещенная в ЛСМ, экономит ресурсы памяти и несет в себе необходимую прогнозируемую информацию, которая в дальнейшем позволяет самостоятельно развернуть и воссоздать изложенное" - 29% студентов; "ЛСМ позволяют "видеть" взаимосвязь между собственной деятельностью и изучаемой темой" - 38% студентов; "ЛСМ помогают систематизировать знания" - 7% опрошенных; "самостоятельно построенная ЛСМ помогает рисовать картину своего видения занятия" - 5% опрошенных. Результаты опроса представлены на рис.7 (с.132). Таким образом, работа по построению ЛСМ помогает целостному видению изучаемого "пространства", тех процессов, в которые "погружается" личность; позволяет иерархизировать знания, установив, какое знание насколько значимо; способствует определению функций знаний по отношению к целостной системе воспринимаемой информации.

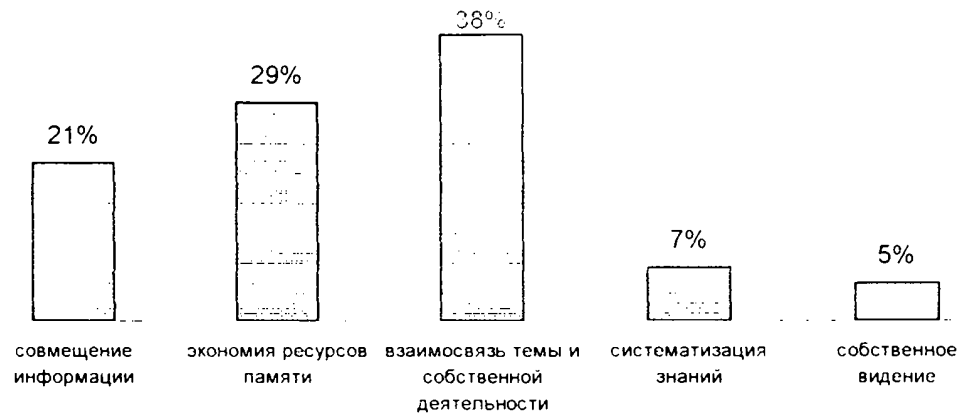


Рис.7. Возможности использования логико-смысловой модели в учебной деятельности студентов

Поэтому для студента создается возможность продвижения по пути саморазвития т.к. усилия, связанные с построением ЛСМ темы акцентируют его интеллектуальные возможности на связях и соотношениях структурных компонентов предлагаемой информации, выявлении их целевой направленности. Самостоятельный выбор и анализ предлагаемых положений, самостоятельное структурирование отдельных компонентов информации позволяют объемно и глубоко исследовать содержание педагогического знания, помогают овладеть способами перевода теоретических положений в будущую практическую профессиональную деятельность.

При таком подходе в профессионально-педагогической подготовке у студента проявляются и развиваются процессы рефлексии, самоопределения, позволяющие признать собственную самооценку, определить горизонты своего развития. А значит, личность приобретает способность выступать активным субъектом своего саморазвития.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Основная цель реализации комплекса педагогических условий учебной деятельности - интенсивно-качественные изменения личности студента, способствующие его самосовершенствованию, выводящие на новый виток саморазвития.

Формирование у студентов потребности в саморазвитии рассматривалось в течение всей экспериментальной работы. На начальном этапе мы обращали внимание на совершенствование организации учебной деятельности в среднем специальном учебном заведении, которое осуществлялось в результате самодеятельного образования учащихся под руководством педагога. В дальнейшем контуры учебно-познавательной деятельности очерчивались отрефлексированными и принятыми студентами смыслами и целями собственного образования, поэтому для стабильности протекания процесса саморазвития было необходимо постоянное мыслительное, рефлексивное напряжение, осмысленная учебная деятельность.

Для достижения эффективности в педагогическом руководстве учебной деятельностью учащихся преподаватель, учитывая психологические особенности юношеского возраста, оказывал влияние на создание у студентов психологических предпосылок учебной деятельности, ориентированной на саморазвитие, учитывая соответствие уровня саморазвития уровню познавательной деятельности; особое внимание уделялось формированию потребности в саморазвитии через переживание и осознание ограниченности собственных знаний. Мы помнили, что культурная среда, в нашей ситуации образовательная среда, и общение являются одними из факторов саморазвития личности, приближаясь к процессу саморазвития через учебно-познавательную деятельность студентов. Поэтому, анализ результатов эксперимента проводился путем комплексного оценивания

уровней саморазвития, осуществляемого на основе сравнения показателей компонентов саморазвития.

Анализ сформированности **компонентов саморазвития** проводился путем их сравнения на входе и выходе эксперимента. Коэффициенты уровня сформированности (КУС) для каждого из компонентов рассчитывался по формуле:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^3 n_i \cdot b_i}{M \cdot B},$$

где n_i - количество членов группы, достигших данного уровня сформированности; b_i - числовое значение (балл) данного уровня. Для нашего случая: "Низкий" - 1, "Средний" - 2, "Высокий" - 3; M - количество человек экспериментальной группы; B - балл высшего уровня (3).

Как видно из таблицы 4 (с.135), уровни сформированности каждого из компонентов превысили на выходе свои входные значения. Мы видим, что у студентов экспериментальной группы произошли качественные изменения в протекании процессов, являющихся слагаемыми саморазвития: процессе рефлексии, самоопределения, саморегуляции, самореализации. Так, уровни сформированности компонентов самоопределения и саморегуляции имеют заметные темпы роста. Они выросли соответственно на 14 и 13 процентов. Характерно и то, что эти компоненты (в разрезе группы) претерпели в ходе эксперимента качественные изменения. В экспериментальной группе студенты стремились к осознанному выявлению своих позиций, например при рассмотрении нешаблонных задач, построении собственных ЛСМ. Они пытались выбирать стратегию собственной учебной деятельности, изменяя ее под влиянием требований преподавателя, учитывая при этом свои интеллектуальные возможности. Их самоопределение характеризовалось как поиски все новых смыслов в процессе учения. Студенты определяли сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой педагогической профессии.

Таблица 4

Уровни сформированности компонентов саморазвития

Уровень	Рефлексия		Самоопределение		Саморегуляция		Самореализация	
	Вход	Выход	Вход	Выход	Вход	Выход	Вход	Выход
Низкий	16	4	14	6	12	4	19	3
Средний	7	15	10	14	14	19	7	15
Высокий	5	9	4	8	2	5	2	10
КУС (%)	53%	73%	55%	69%	54%	67%	46%	75%

Необходимо отметить, что студенты экспериментальной группы, в отличие от студентов контрольной, творчески подходили к поиску смысла собственного учения, создавая сам смысл заново, выступая как подлинные **субъекты самоопределения**, а не проводниками далеких "высших" смыслов.

Чтобы разобраться насколько усилен у студентов экспериментальной группы процесс самоопределения, и учитывая стимулирующую роль **цели** при самоопределении, мы провели диагностику учебных целей. Каждому студенту предлагался список целей, в котором он отмечал самые главные для него цели. Список целей выглядел так:

1. Изучить материал курса.
2. Усвоить основные понятия курса.
3. Подготовить доклад-размышление по одной из проблем.
4. Качественно подготовиться к зачету (экзамену).
5. Выполнить самостоятельное исследование по теме курсовой работы.

6. Овладеть методами изучения и объяснения педагогических явлений и ситуаций.
7. Углубленно рассматривать конкретные вопросы курса.
8. Проявить и развить свои способности.
9. Научиться решать педагогические задачи, проблемные ситуации в педагогической практике.
10. Приобретение веры в себя, свои потенциальные возможности.
11. Организовать свою учебу: поставка достижимых целей, составление реального плана, его выполнение и оценка результатов.
12. Получить хорошую отметку на зачете.
13. Свой вариант цели.
14. Реализация конкретных индивидуальных способностей.

В данном случае студенты не формулировали цели, а составляли свою иерархию целей из предложенного преподавателем набора. Такой подход позволил нам получить обобщенные данные по доминирующим направлениям целеполагания в экспериментальной группе. Анализ ответов на анкету позволил сделать следующие выводы:

Формальная ориентация на учебно-познавательную деятельность присутствовала у 6 %; когнитивные мотивы у 14% опрошенных; креативные наклонности - 18%; методологические приоритеты учебно-познавательной деятельности наблюдались у 13%; ориентация на самоорганизацию у 17%; ориентация на личностный смысл целей учения - 32%. Полученные данные позволяют говорить об осмыслении своей учебной деятельности с позиции ее самооценности, как средства совершенствования характера, усиления своих потенциалов, а также обретения нужных знаний, умений.

У участников эксперимента улучшились умения управлять собственной учебно-познавательной деятельностью (см. таблицу 4). Они самостоятельно программировали, осуществляли отбор средств для достижения результата, определяли последовательность отдельных действий.

Важным проявлением саморегуляции послужило умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий ("Кажется, здесь я допустила ошибку ..."; "Даже не думал, что найду такое оригинальное решение..."), умение корректировать свои действия.

Приведем пример представления студента экспериментальной группы о том, как необходимо организовывать свою учебную деятельность для эффективной самореализации: "1. Для достижения позитивного результата, необходимо ясно представлять желаемое состояние (цель), уметь анализировать исходное (настоящее) состояние, правильно выбирать путь и средства достижения. 2. Необходимо определить перспективные цели, задающие траекторию учения в целом, ближайшие реальные и конкретные цели. 3. Придерживаться мотивации успеха, твердо веря в свои возможности и ценность достигаемого результата..." Приведем сравнительные диаграммы уровней сформированности компонентов самоопределения и саморегуляции, являющихся составляющими процесса саморазвития студентов (рис.8, рис.9):

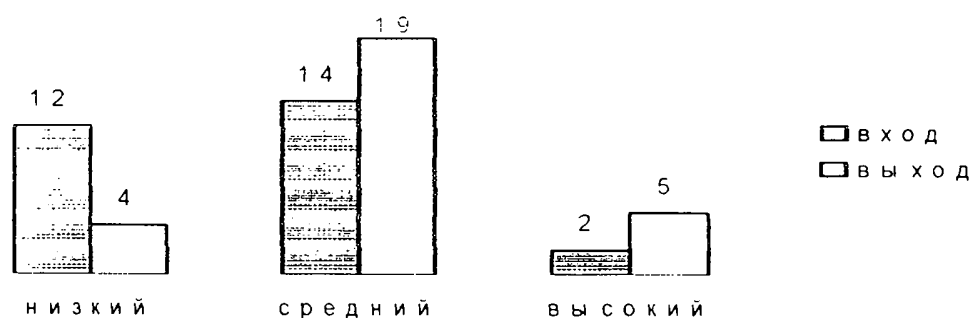


Рис.8. Уровень сформированности компонента саморегуляции студентов экспериментальной группы

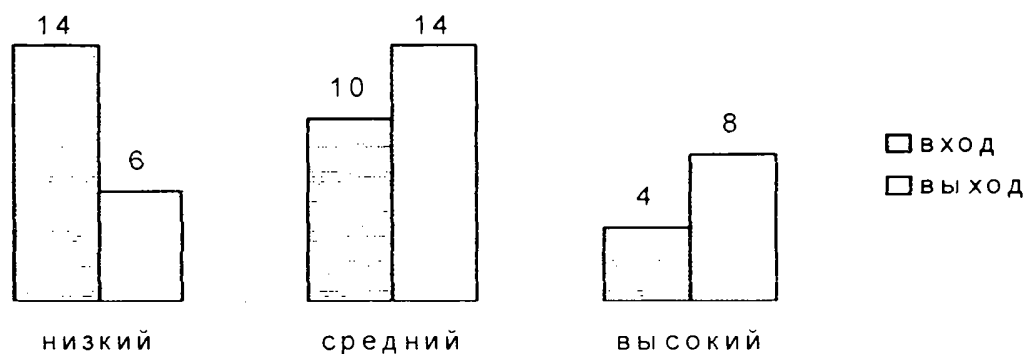


Рис.9. Уровень сформированности компонента самоопределения студентов экспериментальной группы

Динамика изменения **рефлексивного** компонента и компонента **самореализации** имеют сравнимый по величине уровень сформированности (73% и 75% на выходе соответственно). Также наблюдаема динамика изменения уровней в ходе эксперимента. В отношении рефлексивного компонента следует отметить, что результаты анализа подтвердили продуктивность учебно-педагогического воздействия на процессы его активизации и развития.

Учебно-познавательная деятельность студентов экспериментальной группы сопровождалась ее рефлексивным осознанием. Причем рефлексия сводилась не к формулированию основных положений занятия, а предполагала осознание способов деятельности, обнаружению ее смысловых особенностей, выявлению образовательных и личностных приращений студента. Студент не просто осознавал сделанное, он осознавал "как это было сделано", т.е. способы деятельности.

Мы использовали различные формы образовательной рефлексии - устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений. При проведении графической рефлексии студенты чертили график изменения их личной активности (интереса, понимания, включенности в познание и т.д.) на протяжении занятия, семестра.

Впоследствии делался совместный с преподавателем обзор рефлексивных записей для анализа и коррекции учебно-познавательной деятельности. В результате подобной работы у студентов экспериментальной группы проявился особый интерес к рефлексивному самоанализу.

В результате работы над рефлексивным компонентом, студент осознавал свои специфические особенности, правила организации собственных действий и собственного отношения, в которых были зафиксированы значимые для него ценности, существовала иерархия предпочтений, о которых он был способен дать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет.

При анализе уровня рефлексивного компонента студентов экспериментальной группы мы обращали внимание на следующие признаки:

- осознание себя как личности;
- способность к аргументированию;
- рефлексивные действия.

Студенты с низким уровнем рефлексивного компонента (см. таблицу №4) не осознавали себя как личность; слабо аргументировали свою позицию; почти не осуществляли рефлексивных действий.

Студенты со средним уровнем понимали значимость осознания себя как личности, но считали, что это будет необходимо в дальнейшем, а не во время учебы в колледже; иногда могли аргументировать личный выбор; владели рефлексивными действиями, но периодически анализировали собственную деятельность.

Студенты с высоким уровнем сформированности рефлексивного компонента осознавали себя как личность, понимая значимость этого осознания; успешно владели способностью к аргументированию собственного свободного выбора; самостоятельно и систематически осуществляли рефлексивные действия, связывая их с личностным саморазвитием и профессиональным становлением.

Однако, в целом, студенты экспериментальной группы понимали, что рефлексия является необходимым условием для видения схемы организации любого вида деятельности, в том числе и учебно-познавательной.

Рост уровня **самореализации** (29%) явился, на наш взгляд, положительным следствием, производной от роста уровней других составляющих компонентов процесса саморазвития (рефлексивного, самоопределения, саморегуляции). Ориентируя экспериментальную работу на саморазвитие студентов, мы предоставляли обучающемуся максимально достижимый в условиях учебной деятельности колледжа выбор возможностей для реализации своего внутреннего потенциала, оказывая помощь в понимании собственных способностей, поддерживая стремление студента к самосотворению не в далеком будущем, а "здесь и сейчас". Студенты раскрывали, улучшали свой особый мир и через содержательную составляющую учебно-познавательной деятельности, работая с нешаблонными задачами с определенным видом связи (см. первую главу и п.2.2.) и занимаясь построением ЛСМ. Мы, в свою очередь, отслеживая не абсолютные достижения, а их динамику, делали акцент на успешность и положительно оценивая прирост индивидуального результата. Сравнительные диаграммы уровней сформированности рефлексивного компонента и компонента самореализации студентов экспериментальной группы приведены на рис.10, рис.11 (с.141).

Обратимся к рассмотрению изменений по уровням стремлений студентов к саморазвитию. После окончания двух семестров в экспериментальной группе было зафиксировано существенное возрастание потребностей студентов к саморазвитию по сравнению с контрольной группой (см.таблицы №6, №7 на с.141-142). Большинство студентов стало понимать значимость саморазвития. У многих из них возникла потребность "самодостраивания" до желаемого уровня, что способствовало сознательному управлению процессом саморазвития.

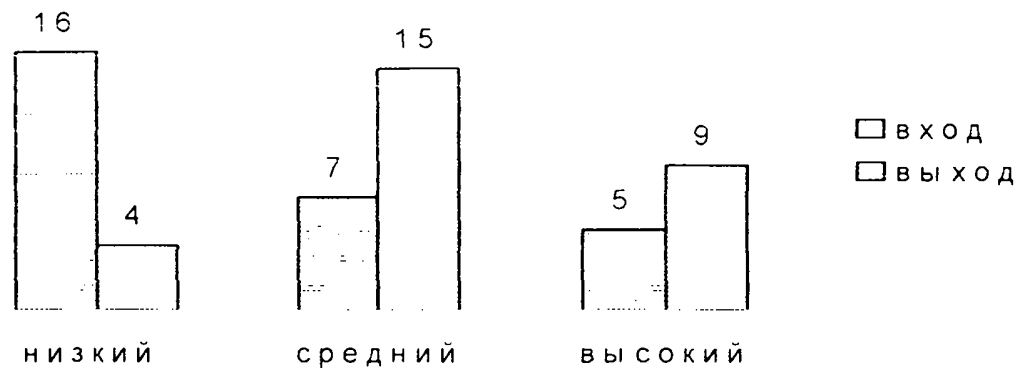


Рис.10. Уровень сформированности компонента рефлексии

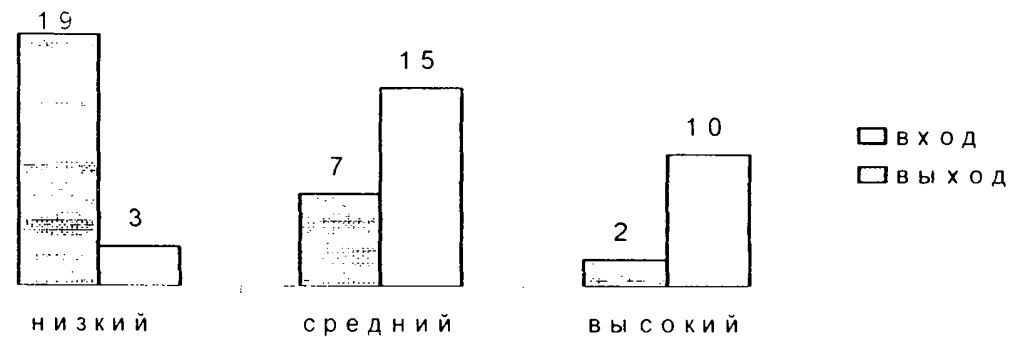


Рис.11. Уровень сформированности компонента самореализации

Это выразилось у студентов в стремлении активного осуществления учения. В контрольной группе студенты хотя и понимали необходимость личностного саморазвития, однако, испытывали слабое стремление заниматься данной деятельностью.

Таблица 6

Уровни саморазвития студентов экспериментальная группа

Уровень саморазвития	"вход"	"выход"
Осознание направленности на саморазвитие	54%	14%
Активная саморегуляция	34%	57%
Деятельная самореализация	12%	29%

Таблица 7

Уровни саморазвития студентов контрольной группы

Уровень саморазвития	"вход"	"выход"
Осознание направленности на саморазвитие	48%	54%
Активная саморегуляция	39%	41%
деятельная самореализация	13%	5%

Данные таблицы позволяют говорить о том, что уменьшился процент студентов экспериментальной группы с низким уровнем саморазвития, возросло количество студентов с высоким уровнем, наблюдаются значительные изменения среди той части студентов, которой присущ уровень активной саморегуляции. Незначительная динамика в контрольной группе на наш взгляд, связана с тем, что уровень деятельной самореализации (высший уровень саморазвития) характеризуется нацеленностью у человека обычных составляющих жизнедеятельности на параллельное решение задач самоизменения, предполагающее усматривание в собственной деятельности кроме возможности самореализации, возможность самоизменения, самодостраивания. А это требуют длительного и сложного пути практической деятельности саморазвития: углубленный самоанализ, информационное обогащение, открытие более высоких смыслов в учебной деятельности, профессиональном труде.

Учащихся, вошедших в группу деятельной самореализации экспериментальной группы, отличали адекватная самооценка, окрашенная высокой требовательностью к себе. Они включались в процессы рефлексии, имели хорошо развитое самосознание с иерархией осознанных мотивов, обладали развитой волевой саморегуляцией.

В учебно-познавательной деятельности этих студентов отличает творческая способность применять усвоенные знания, осознанное выполнение

собственной деятельности, последовательность в ее выполнении. Они проявляли стойкую инициативу, беря на себя функции лидера.

У учащихся, находящихся на уровне активной саморегуляции, мы наблюдали наряду с адекватным оцениванием своих способностей частично завышенную самооценку личности. Проявляя осознанную активность в учебной деятельности, инициатива активности не стойкая, а ситуативная. Они прибегают к рефлексии, стремятся к саморазвитию посредством учебной деятельности, однако не способны к длительным волевым усилиям. Творчество не является характерной чертой в деятельности учащихся, хотя ситуативное проявление творческого подхода к выполняемой работе встречалось часто. Не лидеры, ответственность за выполняемую деятельность берут с неудовлетворением, в группе сверстников проявляют стойкую активность. Основным проявлением процесса саморазвития учащихся на данном уровне является сознательная саморегуляция.

К уровню осознания необходимости саморазвития мы отнесли 14 % учащихся. Они имели неадекватную самооценку личности, владели рефлексией. Имея заниженную самооценку, их отличало устойчивое самосознание, но инициативность в деятельности они не проявляли, ответственности за выполняемую работу они старались не брать. Саморегуляция учащихся выражалась в контроле поведения, саморегуляция в деятельности почти отсутствовала.

Для уточнения результатов исследования мы использовали дополнительные методики изучения саморазвития личности студентов.

1. Важным показателем стремления личности к саморазвитию является интерес к собственному развитию, что проявляется в склонности к самопознанию. Для этого мы **провели обсуждение** по вопросам: "Хочу ли я познавать себя?"; "С какими целями я буду познавать себя, и как использую полученное знание?"

Большая часть студентов экспериментальной группы (58%) пришли к мнению, что "...самоисследование способствует целенаправленному самоизменению...", из этого числа 20% понимают роль самопознания как основу "я-идеального". Среди студентов контрольной группы 15% затруднились ответить, некоторые ответили, что "можно прожить и без этого..."; 7% ответили, что считают себя сформировавшейся личностью и собой довольны; 48% склоняются к мнению, что "познание своих возможностей помогает лучшему определению в жизни"; 30% предположили, что самопознание влечет за собой стремление к выработке определенных личностных качеств.

Таким образом, мы убедились, что студенты экспериментальной группы обладают устойчивым интересом к переосмыслению себя, что является одной из ступеней обогащения и развития своей индивидуальности. Одним из ведущих инструментов самопознания, является самооценка, поэтому, мы повторно использовали **методику изучения самооценки** личности.

В экспериментальной группе проявилась позитивная динамика данного признака до 32%. Данные представлены графически (с. 145). Позитивная динамика в аспекте самооценки укрепляет самопредъявление учащихся, что проявлялось в развитии способностей, характеризующих высокий уровень познавательной деятельности. Динамика самооценки в контрольной группе характеризуется бессистемностью и в среднем показатели значительно не изменились.

2. Стремление к саморазвитию проявляется в попытке продвигаться к более высокому уровню познавательной деятельности, что проявляется в наклонности решать нешаблонные задачи с разными ассоциативными связями. Выясняя характер решения нешаблонных задач с разными ассоциативными связями, мы судили о личностной позиции учащихся, опираясь на речевую реакцию. Речевая реакция решения задач оценивалась по следующим параметрам:

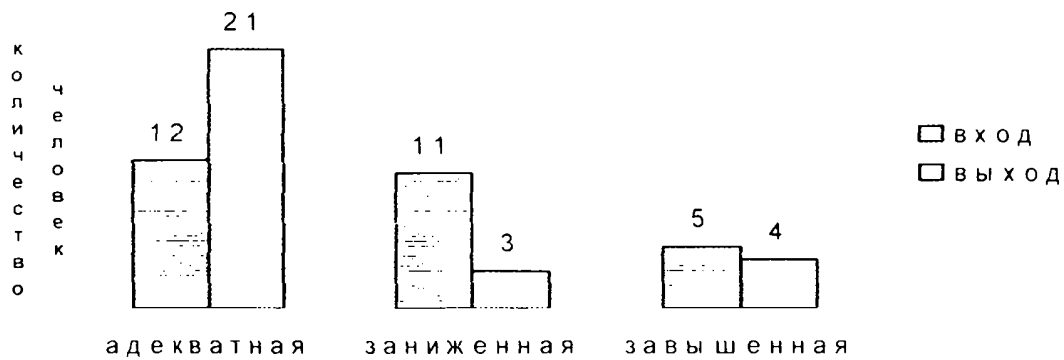


Рис.12. Самооценка студентов экспериментальной группы

- "непродуктивная реакция" - не понимает суть проблемы, не знает путей решения задачи, либо реакция влечет необоснованность и неаргументированность ответа;

- "стереотипная реакция" - понимают сущность проблемы, видят путь решения задачи, однако, ответ недостаточно аргументирован и обоснован;

- "продуктивная реакция" - склонны к анализу проблемы, понимают внутренние связи, критически относятся к собственному решению; преобладание независимости в суждениях.

Анализ речевых реакций выявил, что студенты экспериментальной группы чаще демонстрировали "продуктивную реакцию" - 41%, (в контрольной группе - 12%); реже отказываются от высказывания своего мнения при решении задач - 5% (в контрольной группе - 16%).

Соотношение речевых реакций контрольной и экспериментальной групп представлены на рис.13 (с.146), где наиболее четко просматривается неординарность мышления учащихся экспериментальной группы. Что подтверждает более устойчивое стремление к саморазвитию при особой организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Оценивая эффективность внедряемой модели саморазвития студентов, необходимо отметить такие изменения в личности как:

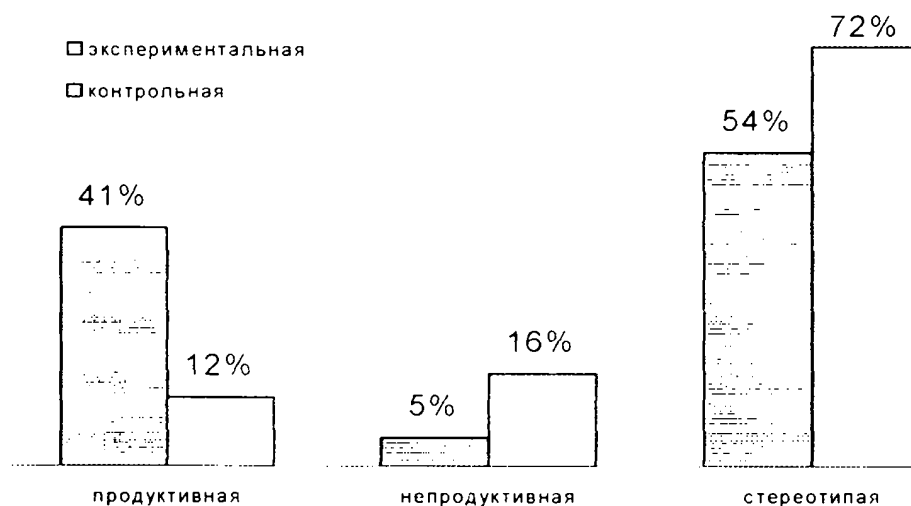


Рис.13. Речевая реакция студентов

-улучшение качества учебной деятельности. Студенты экспериментальной группы раскрывали проблемы педагога в его связях как с миром в целом, так и с конкретной педагогической деятельностью, интерпретировали факты и явления педагогической реальности в контексте современной культуры и развития общества; некоторые осуществляли попытки создания собственных педагогических мини-моделей и технологий;

-умение управлять собственным психическим состоянием, проявляющейся в настрое студента на позитивную самореализацию; выполнение заданий с хорошим настроением; выражение открытого доверия к преподавателю и одногруппникам; способность оставаться терпеливым и коммуникабельным, склонным продолжать профессиональное общение в нестандартных реальных ситуациях;

-развитие волевой целеустремленности. Большая часть студентов экспериментальной группы стремились к определению целей, целевых стратегий; планировали собственную деятельность; в процессе реализации концентрировали внимание на "слабых" местах, старались достичь "запланированный результат";

-развитие педагогических способностей. Студенты экспериментальной группы более осознанно ориентировались на гуманистический способ организации педагогического процесса, старались проявить творческую активность, самостоятельность и личную ответственность при решении конкретных педагогических ситуаций, проблем. Высказывались о том, что необходимо активизировать личностный потенциал для профессионального самостроительства и самореализации.

При организации учебно-познавательной деятельности, ориентированной на саморазвитие, студентам предоставлялся выбор. Некоторые обучающиеся, испытывая трудности при работе в режиме ориентации на саморазвитие, работали в рамках традиционных требований к результатам обучения. В среднем в экспериментальной группе реализовали себя на уровнях деятельной самореализации и активной саморегуляции 86% студентов.

Однако и студенты, не имевшие динамику в собственном процессе саморазвития, наблюдали образцы включения и оперирования педагогическими знаниями, получаемыми их одноклассниками, в целенаправленной познавательной деятельности. Они находились в более обогащенных информационном и событийных пространствах саморазвития, что оказывало положительное влияние на уровень их подготовленности и усиление мотивации саморазвития.

Смещение акцентов в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя на саморазвитие повышает ее эффективность прежде всего в познавательной деятельности студентов, которых отличает значительное стремление к самораскрытию, высокие познавательные потребности, хорошая работоспособность. Но для каждого студента колледжа в данной ситуации расширяются горизонты педагогического знания и профессиональных умений; происходит осознание, что наиболее полное раскрытие всей глубины продуктивного профессионального и личностного

самоосуществления возможно благодаря владению внутренним механизмом саморазвития.

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать выводы, подтверждающие гипотезу, положенную в его основу. Включение в учебно-познавательную деятельность студента педколледжа комплекса условий способствует актуализации саморазвития, содействуя самоукреплению жизненной позиции.

В опытно-экспериментальной работе нам удалось показать один из возможных путей по актуализации саморазвития студентов педколледжа в условиях учебной деятельности через реализацию комплекса, включающего в себя:

- включенность студента в процессы рефлексии, самопознания, сознательной саморегуляции, самоопределения, движение к самореализации;

- осмысление, обобщение, иерархизацию знаний и самостоятельная разработку логико-смысловых моделей;

- работу над системой задач, содержащих скрытые и явные связи личностного смысла субъекта и направленностью условий задачи на объект (придание значения этапам критического анализа, защиты решения);

- обогащение ментального опыта учащихся через использование знаний, способных самодотраиваться, а также участие в занятиях, насыщенных рекомендациями о способах самоорганизации и приобщения к знаниям.

В материалах главы особо подчеркивается мысль о том, что чем успешнее и продуктивнее учебная деятельность, выше активность студента в процессе ее протекания, тем усиленнее происходит саморазвитие субъекта.

Центральной задачей нашего исследования являлось внедрение модели саморазвития студентов и определение ее эффективности.

Выделенные нами в исследовании содержательные и процессуальные компоненты учебной деятельности студентов, их опытная проверка и интерпретация экспериментального материала, показали достаточно высокую эффективность и дают в работе положительные результаты.

В целом экспериментальная работа показала, что ориентация студентов в условиях учебной деятельности на саморазвитие, обогащает их представление не только о сущности педагогической деятельности и функциях педагога в образовательном процессе, способствуя самовыстраиванию студента как будущего профессионала, но и помогает самораскрытию индивидуальности, самоактуализации личности обучающегося.

Заключение

В современном обществе все более востребован специалист, способный к саморазвитию. Ориентиром является личность, определяющая перспективы своего развития, использующая собственные интеллектуальные, эмоциональные и другие резервы, стремящаяся к самостоятельному выбору, творческой активности.

С этих позиций, в профессиональном-педагогическом образовании актуальным является не овладение знаниями как таковыми, а становление человека как субъекта собственной жизни благодаря знаниям. Однако, в **массовой** практике современного образования, учащиеся проходят ту же знаниево-ориентированную подготовку, которая не всегда обеспечивает их позитивную самоактуализацию в новых условиях. Поэтому, возникает необходимость осмысления функций среднего специального учебного заведения как культурно-образовательного пространства и претворения в практику таких способов работы, которые бы способствовали устремлению студента к саморазвитию.

Изменение характера профессиональной деятельности преподавателем чаще всего видится возможным через изменение содержания учебного процесса. Это предполагает изменение направленности учебной деятельности, ее ориентации на личностное развитие. Однако само по себе изменение содержания образовательного процесса не переводит пространство колледжа в статус культурно-образовательного, то есть создающего условия для самодвижения и самовыражения учащихся, воспитания в них направленности на ответственную жизненную самореализацию. Как показывает практика, для становления профессионально-педагогической культуры будущего учителя важнее не изменения в содержании обучения, а использование такого подхода к организации учебной деятельности, который стимулировал бы и направлял процессы саморазвития учащихся, высту-

пающих одним из условий достижения личностной и профессиональной зрелости.

Выполненная нами диссертационная работа вносит определенный вклад в разрешение проблемы саморазвития студента педагогического колледжа, так как позволяет хотя бы частично ликвидировать пробел в пространстве психолого-педагогических исследований, связанный с отсутствием в системе средне-профессиональной подготовки специальной работы по созданию условий саморазвития студентов педагогического колледжа как основы их личностного и профессионального становления.

В ходе теоретических исследования нами было выявлено, что, хотя стремления к позитивному самоизменению и продуктивному выстраиванию себя заложены в человеке природой, эффективность протекания саморазвития студента зависит, с одной стороны, от внутренней готовности обучающихся к саморазвитию, а с другой - их включением в учебную деятельность, ориентированную на выражение себя в направлении все большей сложности.

Нами также подчеркивается мысль, что юношеский возраст, в котором пребывают студенты педколледжа, является сензитивным периодом для их личностного саморазвития, потому что изменения указанного возраста позволяют выйти студенту на качественно новый этап саморазвития. Так, например, юношеская "Я-концепция" может выступать как результат осмысления жизненных целей, принятия ответственности за собственные решения; в процессах самовоспитания присутствует рефлексия; представления Я-настоящего и Я-будущего выстраиваются в соответствии с индивидуальными возможностями осуществления; эффективные пути своего становления могут выбираться при высокой требовательности к себе, стремлении к сознательной саморегуляции; период юности характеризуется стремлением к самоорганизации, самотренировкам.

Таким образом, способность к саморазвитию - это наследственное образование личности, зависящее от внешних условий. При благоприятном окружающем социуме способность к саморазвитию может находить свое выражение, при неблагоприятных - может никогда не проявиться.

Среди основных факторов саморазвития личности студента мы выделяем внутренние ресурсы (потенциальное), образовательную среду, общение.

На основе теоретического анализа педагогических исследований по вопросу саморазвития нами определены следующие структурные компоненты саморазвития студентов: рефлексивный компонент; компонент самопознания; компонент самоопределения; саморегулирующий компонент; компонент самореализации.

Процесс саморазвития в период юности мы определяем как базирующийся на трех уровнях: уровень **осознания необходимости саморазвития**, стимулирующем студента к рефлексии, самопознанию, самоопределению; уровень **активной саморегуляции**, создающем предпосылки для саморегуляции студента в учебной деятельности; уровень **деятельной самореализации**, обеспечивающем самосовершенствование индивидуальных умений и ведущих к "творчеству себя".

Сущность процесса саморазвития студентов нам видится как качественное самоизменение личности в позиции субъекта учебной деятельности, которое связано с осуществлением внутренней потребности самосовершенствования и направлено на самостоятельное выстраивание себя для эффективного самопроявления.

Не заглушить, но удовлетворить потребность в саморазвитии возможно в условиях учебной деятельности, ориентированной на развитие способностей действовать независимо и самостоятельно в образовательном пространстве колледжа.

Мы представляем познавательную деятельность как совокупность ее разных уровней, выделяя ее следующие этапы:

1. Уровень стихийного осуществления учебной деятельности, на котором студенты обращены к механизмам самопознания и самоопределения.
2. Прогностико-диагностический уровень, где обучающиеся приобретают опыт самоорганизации и саморегуляции своей учебной деятельности.
3. Уровень активного освоения учебной деятельности. Студентов, достигших данного уровня отличает устремленность к продуктивной самоактуализации и личностному самовыражению.

Рассматривая саморазвитие студентов в условиях учебной деятельности, мы акцентируем внимание на таких аспектах как: включенность студентов в процессы самопознания, рефлексии, самоопределения, саморегуляции, которые помогают студентам выйти на путь самосовершенствования; применение задач с явно или латентно представленными личностными смыслами, позволяющих проявиться самобытным идеям и предложениям студентов; помогающих углубиться в личностный контекст предъявляемой проблемы; использование логико-смысловых моделей, отражающих личные познавательные цели и смыслы изучаемого материала, способствующих формированию рефлексивного отношения к учебной деятельности.

Первый этап экспериментальной работы подтвердил наличие тесной связи между уровнями учебной деятельности и уровнями саморазвития студентов, позволив сделать нам вывод о том, что чем продуктивнее учебная деятельность, тем результативнее саморазвитие. Критерии эффективности саморазвития определялись на основе способностей к самоанализу, самооцениванию собственных достижений, умениях корректировки, осуществлении, обогащении смыслов учебной деятельности. На втором - формирующем - этапе экспериментальной работы шло внедрение

и проверка действенности разработанной нами модели саморазвития студентов педколледжа.

Экспериментальная работа показала статистически значимое изменение уровней сформированности компонентов саморазвития и вступление учащихся экспериментальной группы в более совершенный вид саморазвития. Данные результаты указывают на позитивный педагогический эффект формирующего эксперимента и подтверждают гипотезу исследования о вероятности саморазвития студентов в процессе учебной деятельности, обогащенной комплексом педагогических условий, содержащих ориентацию студентов на обогащение индивидуальных интеллектуальных ресурсов через различные способы предъявления материала; обращение в процессе учебной деятельности к психологическим механизмам процесса саморазвития; создание и использование логико-смысловых моделей; работа с системой задач, содержащих явные и латентные связи между личностными смыслами студента и направленностью задачи на объект.

Анализ результатов эксперимента осуществлялся путем комплексного оценивания уровней саморазвития, которое проводилось с помощью сравнения показателей компонентов саморазвития.

Таким образом, поставленные задачи исследования и выносимые на защиту положения нашли свое подтверждение и решение. Исследование позволяет утверждать, что определены ведущие подходы к учебной деятельности студентов педколледжа, стимулирующие их саморазвитие. Проведенное исследование раскрывает лишь определенную часть возможностей саморазвития студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности. В теоретическом плане его перспективы мы видим в дальнейшем обогащении модели саморазвития студентов колледжа, включающей в себя такие аспекты как проектирование в учебной деятельности и организация самостоятельной работы студентов, стимулирующей их саморазвитие.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие. - М.: Академический Проект, 2001. - 704с.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. - М., 1986. - С.154-173.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 302с.
4. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. - Самара, 1999. - С.301-330.
5. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис... д-ра пед.наук. - Екатеринбург, 1997. - 42с.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Под ред.А.А.Бодалева - М.: Изд-во "Институт практической психологии", 1996. - 384с.
7. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека.// Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. - СПб., 2000. - С.48-54.
8. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. - Казань, 1994. - 159с.
9. Анпилогова Л.В. Влияние интерактивной функции общения на саморазвитие ученического сообщества как педагогическая проблема: Дис... канд. пед.наук. - Хабаровск, 1995. - 227с.
10. Ануфриева Д.Ю. Саморазвитие учителя в процессе подготовки к педагогической деятельности: Дис... канд.пед.наук. - М., 1996. - 153с.

11. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. // Психология личности. Хрестоматия. - Самара, 1999. - С.331-342.
12. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - 355с.
13. Аракелов Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка. - М.: Высш.шк., 1990. - 303с.
14. Арет А.Я., Рувинский Л.И. Самовоспитание школьников. - М.: Педагогика, 1976. - 160с.
15. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. - М.: Институт психологии РАН, 1993. - 205с.
16. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1976. - 156с.
17. Асмолов А.Г. Движущие силы и условия развития личности. // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. - СПб: Питер, 2000. - С. 222-230.
18. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во ин-та практ. психологии: Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. - 768с.
19. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. - СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. - 464с.
20. Батищев Г.С. Найти и обрести себя // Вопросы философии. - 1995. - №3. - С.103-109.
21. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. - 1995. - №3. - С. 109-129.
22. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф. дис... канд. пед.наук. Волгоград, 1995. - 18с.

23. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. - М.: Изд-во ин-та практ.психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. - Ч.1 - 319с.
24. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. - М.: Прогресс, 1991. - 113с.
25. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. - М.: Республика, 1995. - 383с.
26. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. - М.: Республика, 1994. - 480с.
27. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс. - 1986. - 420с.
28. Борулава М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995. - С.31-41.
29. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования // Педагогика.- 2000. - №5.- С.13-20.
30. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192с.
31. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие. - М.: Изд-во УРАО, 1998. - 576с.
32. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских видения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. - 413с.
33. Библер В.С. Что есть философия? //Вопросы философии.- 1995. - №1. - С. 159-183.
34. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 48с.
35. Блинников Л.В. Великие философы. - М.: Логос, 1998. - 432с.

36. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века. // Педагогика.- 2000. - №4. - С.63-70.
37. Богуславский М.В. Философия образования в трактовке мыслителей русского зарубежья. // Педагогика.- 2000. - №9. - С.66-74.
38. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения. // Сов. Педагогика.- 1990. - №12. - С.4-12.
39. Бодалев А.А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности. // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. - СПб., 2000. - С. 336-344.
40. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 212с.
41. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Психология личности. Хрестоматия. - Самара, 1999. - С.95-144.
42. Бондаревская Е.В. В защиту "живой" методологии. //Педагогика.- 1998. - №2. - С. 102-105.
43. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. // Педагогика.- 1999. - №3. - С.37-43.
44. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. Пособие. - Ростов-н/Д: ТЦ Учитель, 1999. - 560с.
45. Борщанская Б.Р., Семушина Л.Г. и др. Преподавание курса дошкольной педагогики в педагогическом училище. - М.: Просвещение, 1990. - 125с.
46. Брунер Д.С. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977. - 412с.
47. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ). - М.: Мысль, 1979. - 230с.

48. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. // Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб., 2000. - С. 230-237.
49. Бубер М. Я и Ты. - М.: Высшая школа. - 1993. - 175с.
50. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 2001. - 528с.
51. Величковский Б.М. Установка и сознательный контроль в психологии познания. // Д.Н.Узнадзе - классик советской психологии. - Тбилиси, 1986. - С.73-89.
52. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. - М.: Изд-во К.Н. Тихомирова, 1911. - Т. II. - С. 380-393.
53. Викулина М.А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории): Монография. - Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. -136с.
54. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры /Под ред.М.Е.Ярошевского. - М.: Изд-во ин-та практической психологии; Воронеж: МО-ДЭК, 1996. - 512с.
55. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В.Давыдова. - М.:Педагогика, 1991. - 480с.
56. Газман О.С. Гуманизм и свобода. //Гуманизация воспитания в современных условиях. - М., 1995. - С.35-44.
57. Газман О.С. Самоопределение.//Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. - М., 1995. -С.82-86.
58. Галимова С.М. Личностно-ориентированное взаимодействие участников процесса обучения как фактор развития познавательной самостоятельности старшеклассников: Дис... канд. пед. наук. - Челябинск, 1996. - 182с.
59. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие. - М.: Университет, 1999. - 332с.

60. Гессен С.И. Основы педагогики (введение в прикладную философию). - М.: Школа-пресс, 1995. - 448с.
61. Григорьева Н.Г. Саморазвитие личности учащегося среднего специального учебного заведения как педагогическая проблема: Дис...канд. пед. наук. - Хабаровск, 1995. - 256с.
62. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. - М.: Просвещение, 1983. - 144с.
63. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. - М.: Народное образование, 2001. - 128с.
64. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. - М.: Народное образование, 2000. - 240с.
65. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. - М.: Народное образование, 2001. - 224с.
66. Декарт Р. Избранные произведения. - М.: Просвещение, 1990. - 458с.
67. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. Педвузов. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. - 432с.
68. Дубровина И.В. Психология: Учебное пособие. - М.: Академия, 2001. - 461с.
69. Еремина Е.И. Влияние самообучения на развитие творческой активности будущего специалиста: Дис... канд. пед. наук. - Воронеж, 2000. - 172с.
70. Захарова О.Д. Структурно-логические схемы в процессе формирования понятий у школьников: Дис...канд. пед. наук. М., 1996. - 205с.
71. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987. - 160с.
72. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. М.:Знание, 1987. - 80с.
73. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. - М.:Педагогика, 1990. - 96с.

74. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Просвещение. 1986. - 316с.
75. Зеньковский В.В. История русской философии. - Л.:ЭГО, 1991. - Т.2, Ч.2. - 269с.
76. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2002. - 384с.
77. Зинченко В.П. Образ и деятельность. - М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. - 608с.
78. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994. - 304с.
79. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования// Педагогика.- 1997. - №5. - С.3-16.
80. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования.//Педагогика.- 1996. - №4. - С.105-109.
81. Ильенков Э.В. Философия и культура. - М.: Просвещение, 1991. - 464с.
82. Иванова Ю.А. Дидактические условия использования педагогических задач при изучении общеобразовательных и специальных предметов в педвузе: Автореф. дис...канд. пед.наук. Волгоград, 1990. - 19с.
83. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000. - 512с.
84. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, 1981. - 96с.
85. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб: Петрополис, 1997. - 205с.
86. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М.:Педагогика, 1990. -140с.
87. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. /Пол ред.А.М.Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. - 704с.
88. Кларин М.В. Инновации в обучении: метаморфозы и модели (анализ зарубежного опыта). - М.: Наука, 1997. - 223с.

89. Клатски Р. Память человека: Структуры и процессы. - М.: Мир, 1978. - 319с.
90. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание. //Вопросы философии.- 1994. - №2. - С.110-122.
91. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства. //Вопросы философии.- 1996. - №10. С.46-57.
92. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.:Просвещение, 1989. - 254с.
93. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. - 256с.
94. Копотюк И.Г. Самостоятельная работа студентов как средство повышения их профессионально-познавательной активности в процессе изучения педагогических дисциплин в колледже: Дис... канд.пед.наук. - Ярославль, 1999. - 202с.
95. Коротяев Б.И. Учение - процесс творческий. М.: Просвещение, 1989. - 159с.
96. Косогова А.С. Становление педагога: Монография. - Иркутск: Изд-во Иркут.гос.пед.ун-та, 2001. - 178с.
97. Косогова А.С. Методологические аспекты проблемы целостности образовательного пространства. //Целостность образовательного пространства: проблемы, перспективы развития: Сб.научн.статей. Иркутск, 1999.- С.7-13.
98. Коссов Б.Б. Личность: Теория, диагностика и развитие. - М.: Академический Проект, 2000. - 240с.
99. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. - Минск: Высшая школа, 1991. - 286с.
100. Крылова Н.Б. Культурология образования. - М.: Народное образование, 2000. - 272с.
101. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 224с.

102. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. - Л.:ЛГУ, 1967. - 181с.
103. Куликова Л.Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. - Хабаровск:ХГПУ, 2001. - 333с.
104. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. - Хабаровск: ХГПУ, 1997. - 315с.
105. Кульневич С.В. Педагогика личности: Стратегия и тактика личностного воспитания. - Воронеж, 1997. -184с.
106. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. - Воронеж, 1997. - 236с.
107. Кульневич С.В. Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности: Дис... д-ра пед.наук. - Ростов на/Д, 1997. - 415с.
108. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. - СПб.: Социально-психологический центр, 1996. - 392с.
109. Лебедев П.А. Психолого-педагогическое наследие П.Ф.Каптерева. //Педагогика.- 2000. - №5. - С.70-75.
110. Леонтьев А.А Психология общения. - М.: Смысл, 1999. - 365с.
111. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. - 304с.
112. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали. //Психологический журнал.- 1996. - №5. - Т.17. - С.19-30.
113. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. - М.: Смысл, 1993. - 43с.
114. Лейбниц Г. Сочинения. Т.2. - М.: Политиздат, 1982. - 325с.
115. Локк Дж. Сочинения. Т.3. - М.: Политиздат, 1985. - 297с.
116. Личность: внутренний мир и самореализация: Идеи, концепции, взгляды/ Сост. Кулюткин Ю.Н. - СПб.: Тускарора, 1996. - 175с.

117. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444с.
118. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. - М.: Просвещение, 1986. - 208с.
119. Мамардашвили М.К. Проблема человека и философии //О человеческом в человеке /Под ред. И.Т.Фролова. - М., 1991. - С.8-22.
120. Мамардашвили М.К. Стрела познания. - М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. - 304с.
121. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 256с.
122. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192с.
123. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999. - 425с.
124. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 168с.
125. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 368с.
126. Мясищев В.Н. Личность и отношения человека// Психология личности в трудах отечественных психологов. - СПб., 2000. - С.95-105.
127. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. Пособие для студ. Учреждений сред. проф. образования. - М.: Мастерство, 2002. - 288с.
128. Норман Д.А. Память и научение. - М.: Мир, 1985. - 159с.
129. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. - М.: Пед. об-во России, 2000. - 488с.
130. Околелов О.П. Оптимизационные методы дидактики.// Педагогика.- 2000. - №3. - С.21-26.
131. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968. - 208с.

132. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. - М.: Логос, 1995. - 224с.
133. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. - 287с.
134. Переломова Н.А. Актуализация личностно-профессионального роста в поствузовском образовании при ИППК. - Иркутск: Изд-во Ирк.гос.пед.ун-та, 2001. - 176с.
135. Петровский В.А. Личность в психологии. - Ростов на/Д.: Феникс, 1996. - 510с.
136. Петровский А.В. Введение в психологию. - М.: Академия, 1995. - 496с.
137. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Т.2. - Ростов на/Д.: Феникс, 1996. - 416с.
138. Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности.//Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии./Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. - М., 1997. - С.124-145.
139. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. - М.: Педагогика, 1980. - 240с.
140. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. - 413с.
141. Плигин А.А. Организационно-педагогические основы личностно-ориентированной технологии образования в современных условиях: Дис... канд. пед. наук. - М., 1997. - 155с.
142. Подлиняев О.Л., Федотова Е.Л., Косогова А.С. Некоторые подходы к проблеме становления личности в педагогике. - Иркутск, 1997. - 72с.

143. Подлиняев О.Л. Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода: Автореф. дис...д-ра пед. наук. - Хабаровск, 1999. - 36с.
144. Поляков С.Д., Резник А.И., Морозова Г.В., Егорова И.Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. - М.: Сентябрь, 1999. - 144с.
145. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. - М.: Академия, 2001. - 480с.
146. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 416с.
147. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. - М.: Мир, 1994. - 319с.
148. Розанов В.В. Мимолетное. - М.: Республика, 1994. - 541с.
149. Розанов В.В. Цель человеческой жизни //Смысл жизни: Антология. - М., 1994. - С.19-64.
150. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 423с.
151. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. - М.:Мысль, 1984. - 140с.
152. Рыблова А.Н. Самостоятельная познавательная деятельность студентов: пути интенсификации и руководства: Дис... канд. пед. наук. - Саратов, 1997. - 241с.
153. Сартр Ж.П. Философские пьесы. - М.: Канон, 1996. - 384с.
154. Сартр Ж.П. Экзистенциализм - это гуманизм. //Сумерки богов./Под ред. А.А.Яковлева. - М., 1989. - С.319-345.
155. Селевко Г.К. современные образовательные технологии. - М.: Нар. образование, 1998. - 256с.
156. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. - М.: Академия, 2000. - 240с.

157. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Логос, 1999. - 272с.
158. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: Магистр, 1997. - 224с.
159. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384с.
160. Смолкин А.М. Методы активного обучения. - М.: Высшая школа, 1991. - 175с.
161. Снегирева Т.В., Платон К.Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте. - Кишинев: Штиинца, 1988. - 62с.
162. Соловьев В.С. Избранное. - М.: Сов. Россия, 1990. - 491с.
163. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. - М.: Политиздат, 1992. - 543с.
164. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы исследования. //Вопросы психологии.- 1985. - №3. - С.31-42.
165. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: МГУ, 1975. - 343с.
166. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. - М.:МГУ, 1980. - 47с.
167. Терегулов Ф.Ш. Размышления педагога-ученого о технологии XXI века. //Школьные технологии.- 2000. - №1. - С.3-14.
168. Терегулов Ф.Ш., Штейнберг В.Э. Образование третьего тысячелетия: от мифологии - через кризис педагогики - к технологии.// Школьные технологии.- 1998. - №3. - 48с.
169. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. - М.: Новая школа, 2001. - 350с.

170. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. - М.: Наука, 1966. - 451с.
171. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: Дис... д-ра пед. наук. - Хабаровск. - 1998. - 387с.
172. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. - М.: Флинта, 1999. - 672с.
173. Фихте И.Г. Избранное. - СПб.: Мифрил, 1993. - 686с.
174. Франк С.Л. Реальность и человек / Сост. П.В.Алексеев. - М.: Республика, 1997. - 479с.
175. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 368с.
176. Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. - М.: Педагогика, 1983. - 65с.
177. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. - М.: Знание, 1984. - 80с.
178. Фромм Э. Личность в современной культуре. //Теории личности в западно-европейской и американской психологии. /Под ред. Д.Я.Райгородского. - Самара, 1996. - С.244-260.
179. Фромм. - М.: Издательский Дом Ш.Амонашвили, 2000.- 224с.
180. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. - М.: Республика, 1993. - 447с.
181. Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб.: Питер, 2000. - 512с.
182. Харламов И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание //Советская педагогика.- 1990. - №12. - С.28-35.
183. Хвастунова Н.М. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин. - Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2001, - 120с.

184. Холодная М.А. Психология интеллекта. Паралоксы исследования. - СПб: Питер, 2002. - 272с.
185. Хофман И. Активная память. - М.: Прогресс, 1986. - 308с.
186. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608с.
187. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 320с.
188. Хуторской А.В. Современная дидактика. - СПб.: Питер, 2001. - 544с.
189. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М.: Интерпракс, 1995. - 288с.
190. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. / Под ред. И.Т. Фролов и др. - М.: Республика, 1995. - 528с.
191. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности //Проблемы психологии личности. - М., 1982. - С.121-127.
192. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии // Психологический журнал. - 1993. - Т.14, №5. - С.3-12.
193. Чудновский В.Э. Проблема субъективности в свете современных задач психологии воспитания. //Вопросы психологии.- 1988. - №4. С.15-21.
194. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основания развивающего обучения). - М.: Столетие, 1995. - 192с.
195. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996. - 320с.
196. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Знание, 1986. - 308с.
197. Шибанова Г.Н. Подготовка будущих учителей к управлению учением школьников: Дис...канд. пед. наук. - М., 1996. - 229с.

198. Шведова Н.Ю., Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. - М.: АЗЪ, 1994. - 928с.
199. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. - М.: Академия, 1999. - 288с.
200. Шкерина Л.В. Профессионально-ориентированная учебно-познавательная деятельность студентов в процессе математической подготовки в педвузе: Дис... докт. пед. наук. - Красноярск, 1999. - 332с.
201. Штейнберг В. Э. Конструкторско-технологическая деятельность преподавателя // Школьные технологии.- 2000. - №3. - С.3-18.
202. Штейнберг В.Э. Образование - технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество. // Школьные технологии.- 2000. - №1. - С.15-37.
203. Штейнберг В.Э. Практика конструкторско-технологической деятельности // Школьные технологии.- 2000. - №6. - С.16-28.
204. Штейнберг В.Э. Самоучитель по технологии проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии.- 1998. - №4. - С.102-121.
205. Штейнберг В.Э. Технологии проектирования образовательных систем и процессов // Школьные технологии.- 2000. - №2. - С.3-24.
206. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). //Педагогика и логика. - М., 1993. С.16-200.
207. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 351с.
208. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996. - 344с.
209. Юдашина Н.И. Антропологическая педагогика П.В. Лесгафта. //Педагогика.- 2000. - №4. - С.70-77.

210. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. - 1994. - №2. С.64-77.
211. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. //Б-ка журн. "Директор школы". - 1996. - №2. - 96с.
212. Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М.: Политиздат, 1991. - 526с.

Приложение 1

Тест "Я-концепция творческого саморазвития"

Тест разработан Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневич

Особенностью предлагаемого теста является то, что Вы должны осмыслить, понять и оценить себя с позиций прошлого, настоящего и будущего. Под прошлым имеется в виду то, каким Вы были 3-4 года назад. Под будущим имеется в виду то, каким и кем Вы себя представляете через 3 года в будущем. Под настоящим имеется в виду то, что Вы представляете собой сегодня, по крайней мере, в последний месяц.

После того, как Вы письменно ответите на все вопросы таблицы, Вы должны оценить степень и характер Вашего саморазвития по следующим критериям:

+1 - отмечается существенный прогресс в саморазвитии;

0 - остановленное саморазвитие, т.е. саморазвитие практически не отмечается;

-1 - отмечается регресс, т.е. явное ухудшение в плане Вашего саморазвития.

Вопросы	"Я-концепция" в прошлом	"Я-концепция" сегодня	"Я-концепция" в будущем	Степень и характер саморазвития "Я-концепции"
1.				
...				
12.				

Вопросы теста:

1. Мои приоритетные цели, или чего я добивался, добиваюсь и планирую добиться в будущем.
2. Каковы мои увлечения, творческие интересы.

3. Как бы я оценил уровень моих творческих способностей (по 9-балльной шкале) к виду деятельности, которая представляет для меня наибольший интерес.
4. Что я ценил, ценю и буду ценить в людях.
5. Какие личностные качества мне удалось, удастся и удастся усовершенствовать.
6. Какие я допускал ошибки и какие ошибки я не хотел бы совершать в будущем.
7. Через какие творческие дела я проявил себя в прошлом, стремлюсь реализовать себя сейчас и чем планирую реализовать себя в будущем.
8. Каковы мои успехи, творческие достижения.
9. Каковы мои типичные проблемы и трудности.
10. Как я преодолевал, преодолеваю и планирую преодолевать мои проблемы и трудности.
11. Каковы мои три главных принципа или правила жизни.
12. В чем я видел и вижу смысл своей жизни.

Приложение 2

Диагностика волевой организации личности (разработка Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич)

Вам предлагается ответить на вопросы, направленные на выяснение некоторых особенностей Вашей личности и Вашего характера. Прочитайте каждое утверждение и в графе ответов поставьте знак "+" против выбранного Вами варианта.

Образец расстановки вопросов и ответов в бланке

№	Вопросы	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1.	Счастье - это когда повезет.			+	

Вопросы:

1. Счастье - это когда повезет.
2. Мои планы на будущее редко оказываются реальными.
3. Запланированные дела я начинаю делать без "раскачки".
4. Часто из-за лени я откладываю начатую работу.
5. Часто я поступаю по первому побуждению: "Сделано и, будь что будет".
6. Обычно без посторонней помощи я могу оторваться от какого-нибудь соблазна и заняться нужным делом.
7. В спорах о жизни я бываю прав чаще, чем мои друзья.
8. Я уже выбрал дело, которому мог бы посвятить всю свою жизнь.
9. Я редко опаздываю на занятия.
10. Я обычно слишком долго не могу решиться на какое-нибудь дело.
11. Любое дело я стремлюсь довести до конца.
12. Я более других вспыльчив и раздражителен.

13. Я легко заражаюсь настроением других людей.
14. Обычно все у меня получается с первой попытки.
15. Я люблю читать книги о жизни замечательных людей.
16. Мне удалось избавиться от некоторых вредных привычек.
17. Обо мне могут сказать, что я не из робкого десятка.
18. Я не редко охлаждаю к делу, которое еще недавно казалось мне таким интересным.
19. При разговоре с человеком, которого я стесняюсь, я обычно волнуюсь так, что речь моя заметно меняется.
20. Чаще всего мне нужны подталкивания со стороны, чтобы довести начатое дело до конца.
21. Мне хорошо знакомо чувство лени.
22. Я живу интересной жизнью.
23. Чаще мне удается выполнять намеченное на день.
24. Я чаще бываю уверен в себе.
25. У меня много заброшенных дел.
26. Я обладаю выдержкой и хладнокровием.
27. Выслушав доводы одной спорящей стороны, я обычно принимаю ее точку зрения, а после выслушивания другой стороны - хотел бы принять противоположную.
28. Мое упрямство иногда мешает мне.
29. Мое будущее представляется мне очень неопределенным.
30. Довольно часто я не выполняю обещанного.
31. В новой и незнакомой ситуации я теряюсь и робею.
32. Я не могу назвать себя человеком с твердым характером.
33. Часто тревожные мысли одолевают меня настолько, что я не могу заснуть.
34. В отношении с товарищами я чаще бываю в роли подчиненного, чем начальника.

35. До сих пор еще никому не удавалось вывести меня из терпения.
36. Я могу отнести себя к людям, которые ясно видят свое жизненное призвание.
37. Я хотел бы добиться в жизни много, но плохо представляю, каким образом.
38. Когда я опаздываю на занятие, мне обычно бывает трудно открыть дверь.
39. Упорство - черта моего характера.
40. Как правило, я хозяин своего положения.
41. Мне легче живется, когда кто-нибудь из взрослых контролирует каждый мой шаг.
42. В своих поступках я полностью независим от других.
43. Меня в жизни интересует то одно, то другое, и трудно чему-либо отдать предпочтение.
44. Мне очень не хватает собранности и аккуратности в делах.
45. Я часто испытываю чувство неуверенности в успехе начатого дела.
46. У меня лени больше, чем у других.
47. Мои собственные эмоции часто мешают мне в жизни.
48. Жить мудрыми мыслями других лучше, чем своими.
49. Я иногда откладываю очень важное начатое дело.
50. Я хотел бы в корне изменить свою жизнь.
51. Я соблюдаю режим дня даже в свободное от учебы время.
52. Отвечая на все эти вопросы, мне не трудно было выбирать между "да" или "нет".
53. Я часто, не закончив одного дела, хватаюсь за другое.
54. Мне удастся заставить себя сделать малоприятное, но полезное в будущем дело.
55. Я довольно часто делаю что-нибудь за компанию.

Приложение 3

Методика "ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ"

Методика предложена А.А. Реаном и В.А. Якуниным

Оцените по 7-балльной шкале приведенные в списке мотивы учебной деятельности по их значимости для Вас. При этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7-баллов - максимальной.

Список мотивов:

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на "4" и "5".
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. НЕ запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получать интеллектуальное удовлетворение.

Приложение 4

Изучение самооценки личности.

Методика предложена Н.В. Бордовской

На бланке перечислены 20 различных качеств личности. В левой колонке ("Идеал") испытуемый ранжирует эти качества от 1 до 20 баллов по тому, в какой мере они ему импонируют. Затем в правой колонке ("Я") ранжирует эти качества по отношению к себе. Между желаемым и реальным уровнем каждого качества определяется разность (d), которая возводится в квадрат (D)

Оценить от 1 до 20.

Идеал	Качества личности	"Я"	d	D (возвести в квадрат d)
	Уступчивость			
	Смелость			
	Вспыльчивость			
	Настойчивость			
	Нервозность			
	Терпеливость			
	Увлкаемость			
	Пассивность			
	Холодность			
	Энтузиазм			
	Осторожность			
	Капризность			
	Медлительность			
	Нерешительность			
	Энергичность			
	Жизнерадостность			
	Мнительность			
	Упрямство			
	Беспечность			
	Застенчивость			

Приложение 5

Тест "Готовность к саморазвитию" (разработан Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина)

1. У меня часто возникает желание больше узнать о себе.
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-либо меняться.
3. Я уверен в своих силах.
4. Я верю, что все задуманное мной осуществится.
5. У меня нет желания знать свои плюсы и минусы.
6. В моих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.
7. Я хочу лучше и эффективнее работать.
8. Я умею заставить и изменить себя, когда надо.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.
10. Я интересуюсь мнением других о моих качествах и возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.
12. В любом деле я боюсь неудач и ошибок.
13. Мои качества и умения соответствуют требованиям моей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.

Приложение 6

Логико-смысловая модель на основе опорно-узловой системы координат «Основные подходы в современной теории воспитания»

Модель соответствует уровням осознания необходимости саморазвития – стихийного осуществления учебной деятельности

