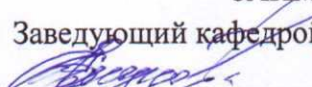


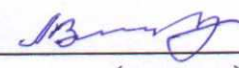
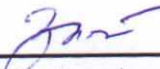
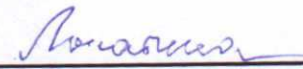
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Ишимский педагогический институт им. П.П.Ершова
(филиал) Тюменского государственного университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра педагогики и психологии

ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой к.п.н., доцент
 Е.В.Слизкова

«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО
САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ СПО»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
Магистранта 3 курса заочной формы обучения
Лопатиной Анастасии Евгеньевны
Направление подготовки: 44.04.01 – Педагогическое образование
(степень: магистр)
По профессионально-образовательной программе
«Среднее профессиональное педагогическое образование»

Научный руководитель д.п.н., профессор	<u>24.10.16</u> (дата)	 (личная подпись)	<u>Л.В.Ведерникова</u> (расшифровка подписи)
Рецензент к.п.н., старший преподаватель	<u>24.10.16</u> (дата)	 (личная подпись)	<u>А.В.Захаров</u> (расшифровка подписи)
Магистрант	<u>24.10.16</u> (дата)	 (личная подпись)	<u>А.Е.Лопатина</u> (расшифровка подписи)

Ишим, 2016

Содержание

Введение

Глава I. Теоретическое обоснование педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования

1.1. Сущность и содержание профессионально- творческого саморазвития личности как педагогическая категориястр. 6

1.2. Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития личности как педагогическая категориястр. 18

1.3. Модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образованиястр. 27

Выводы по I главестр. 36

Глава II. Опытнo- экспериментальная работа по организации педагогической поддержки профессионально- творческого развития студентов среднего профессионального образования

2.1. Диагностика профессионально- творческого саморазвития студентов

2.2. Содержание и организация экспериментальной работы по реализации педагогической поддержки профессионально- творческого саморазвития студентов

2.3. Анализ результатов эксперимента по организации педагогической поддержки профессионально- творческого саморазвития студентов

Выводы по II главе

Заключение

Список литературы

Приложения

Введение

Актуальность исследования определена противоречием, с одной стороны, нужды современной системы образования в специалистах, способных к профессионально-творческому развитию, саморазвитию и самосовершенствованию, а с другой стороны, недостаточно разработанной проблемы организации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования.

Отсюда следует что, **проблема** исследования заключается в поиске способов и условий реализации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития будущих специалистов в процессе получения среднего профессионального образования.

Цель исследования - выявить, теоретически доказать и экспериментально проверить условия и способы реализации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития будущих специалистов.

Объект исследования – профессионально-творческое саморазвитие студентов среднего профессионального образования в процессе их профессиональной подготовки.

Предмет исследования - способы и условия реализации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования.

Гипотеза исследования - педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования будет осуществляться более эффективно, если:

состоит в том, что - педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования будет осуществляться более эффективно, если:

- уточнены понятия и сущность «педагогической поддержки профессионально –творческого саморазвития студентов СПО» ;

- разработана и реализована модель педагогической поддержки студентов СПО;
- определены и реализованы условия педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов СПО и разработана, и внедрена в образовательный процесс модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов СПО;

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи исследования**:

1. Дать характеристику понятию «педагогическая поддержка профессионально- творческого саморазвития»;
2. Определить сущность и составные компоненты педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития;
3. Разработать и реализовать модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования;
4. Провести экспериментальное исследование.

В целях реализации поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

- *теоретические методы*: анализ научной литературы по проблеме исследования; анализ основных понятий; обобщение отечественного и зарубежного педагогического опыта; анализ собственного педагогического опыта диссертанта; моделирование изучаемых явлений;
- *эмпирические методы*: опытно-экспериментальная работа; наблюдение, опрос, тестирование, анкетирование;
- *статистической обработки*: – количественная и качественная обработка данных, статистический анализ

База исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе ГАПОУ Тюменской области «Ишимский многопрофильный техникум». Всего на разных этапах исследования приняли участие 40 человек.

Диссертационное исследование осуществлялось в период с 2014 по 2016 гг. и состояло из трех этапов.

Аналитико-методологический этап(2014 г.) связан с осмыслением теоретико-методологических основ реализации педагогической поддержки профессионально- творческого саморазвития студентов в образовательном пространстве учреждения, с определением научного аппарата исследования, с разработкой содержания констатирующего эксперимента.

Этап проектирования и внедрения(2015 г.) включал построение и экспериментальную проверку эффективности модели педагогической поддержки профессионально- творческого саморазвития будущего специалиста, выявление способов и условий реализации педагогической поддержки профессионально- творческого саморазвития, корректировку и уточнение исходных данных.

На контрольно-проверочном этапе(2016 г.) проведен анализ, систематизация и обобщение результатов экспериментальной работы, осуществлено окончательное оформление материалов диссертационного исследования, определены перспективы развития данной проблематики.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- конкретизированы понятия «профессионально-творческое саморазвитие», «педагогическая поддержка».
- раскрыта структура и содержание профессионально- творческого саморазвития.
- разработана модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития.

Практическая значимость исследования.

Разработана и реализована модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития будущего специалиста;

Структура диссертации определяется логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.

Глава I. Теоретическое обоснование педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования

1.1. Сущность и содержание профессионально-творческого саморазвития студентов

За последнее время появилось немало научных работ, в которых разрабатываются задачи профессионального саморазвития. Несмотря на существующие научные исследования согласно данному вопросу, профессионального саморазвития личности приурочены к определенному изучению (Е.В. Андриенко), а преподавательская помощь самоактуализационных начал личности в образовательной среде среднего профессионального образования сейчас ещё никак не стала объектом специализированных исследований.

Саморазвитие личности в ходе получения среднего профессионального образования включает в себя целостность объективного и индивидуального, неожиданного и контролируемого. Оно имеет возможность реализоваться равно как спонтанный процесс: обучающийся материализует собственные способности, никак не размышляя о данном и никак не осознавая самого движения. Однако данный и контролируемый процесс, отображающий собою целостность направленного преподавательского управления (поддержки, помощи) и саморазвития будущих профессионалов. Руководство осуществляется различными поступками, характеризующих реализацию этой либо другой преподавательской функции.

Саморазвитие – непрерывный процесс, в котором под влиянием определенных мотивов ставятся и достигаются конкретные цели посредством изменения собственной деятельности, поведения или посредством изменения себя, используя формы самоутверждения, самосовершенствования, самоактуализации. Самоутверждение дает возможность либо подтвердить, либо

усилить в себе собственную личность, черты характера, способы поведения и деятельности. Самосовершенствование – это сознательное управление процессом собственного развития. Самоактуализация – реализация себя в мире путем познания смысла жизни, достижение полноты самосуществования.

По мнению С. Л. Рубинштейна, если деятельность является самостоятельной и творческой, то именно в этом качестве она становится важнейшим условием развития человека[113].

В наше время теория саморазвития личности обостряет интерес на внутреннем мире человека, на активности самой личности как ключе саморазвития. В связи с этим приоритетная роль уделяется формированию креативных начал в личности человека.

Длительное период слово «саморазвитие» переплетается с определением «самодвижение», где первый считался высочайшей ступенькой.

Так, Г. Ф. Гегель понимал весь природный, исторический и духовный мир в виде процесса непрерывного движения, источником которого является внутренняя природа самого человека [36].

В толковом словаре русского языка С. А. Кузнецова, саморазвитие подразумевается равно как – развитие собственными силами, без воздействия каких-либо внешних сил, а в общефилософском словаре саморазвитие равняется к самодвижению личности[59].

Исследовав российскую литературу, мы обнаружили, то что (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) саморазвитие оценивают в контексте единых проблем личности, сознания, самосознания, методологическим принципом исследования которых считается принцип целостности сознания и работы. Дает возможность понять, то что все без исключения процессы самосознания носят опосредствованный характер, так как они появляются и формируются в работе человека и в его общении с иными людьми [68; 87].

Сделав анализ работ А.В. Суворова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. можно сделать вывод, что процесс саморазвития личности учащихся является одним из важнейших компонентом при обучении, так как одним из основных направлений психического развития выступает повышение уровня самоорганизации, саморазвития психической деятельности. Таким образом, по

средствам усложнения собственной деятельности у учащихся происходит реконструкция внутренней психической деятельности, согласованной с саморазвитием[132].

Таким образом, под саморазвитием личности мы подразумеваем её желание к выявлению и осознанию собственных профессионально важных индивидуальных отличительных черт, соответственному и инициативному их применению в учебно-профессиональной работы.

В литературе попадается представление развития и саморазвития как двух действий, взаимодействующих и взаимодополняющих товарищ товарища. Чаще всего это сопряжено с преподавательскими и психологическими разработками, где в силу особенности проблем изучений интерес акцентируется на ключах и условиях осматриваемых действий.

Согласно нашему взгляду, среди предоставленными процессами имеются различия, которые заключаются в движущей силе. В ходе развития движущей силой выступает разногласие среди возрастающими потребностями личности и действительными способностями их удовлетворения. Движущей же силой саморазвития выступает разногласие среди осознанным личностью собственным социальным назначением и действительными способностями его реализовать.

Делая вывод по вышеизложенному, мы можем заключить, что психологические представления о процессе саморазвития как внутреннем механизме личностного преобразования так до конца, и не выстроены, не обобщены педагогические предпосылки, факты, условия, закономерности и принципы его осуществления.

В преподавательской науке понятие «саморазвитие» обуславливается как умение системы к преодолению противоречий собственного формирования стараниями самих участников образовательных действий, способность к самоуправлению: постановке целей, проектированию новейшего состояния концепции создания и стадий его свершения, исправлении образовательно-воспитательных действий, объективному рассмотрению их хода и итогов, выдвижению новейших возможностей и т.д.

Многочисленные создатели видят в саморазвитии, прежде всего, собственную активность человека в изменении себе, в выявлении и обогащении собственных душевных нужд, творчества, всего личностного потенциала, в осуществлении религии в вероятность самовоспитания в ходе естественного физического, физиологического, психологического и общественного формирования.

Н.В. Калинина в собственных изучениях устанавливает последующие структурные элементы саморазвития учащихся: рефлексивный; самопознания; самоопределения; самоконтролирующий и самореализации. В таком случае есть работа учащегося согласно самоизменению в обстоятельствах учебной работы наступает с предельного взаимоотношения к себе, к итогам собственной работы. Данное побуждает учащихся к исследованию и оценке собственных индивидуальных особенностей, постижению своего внутреннего мира. Самопознание пробуждает самоопределение, что приводит учащегося к независимому подбору учебных целей, задач.

Опираясь на вышеизложенное, мы можем осуществить заключение, что саморазвитие – это процедура направленной работы личности согласно постоянному самоизменению, осознанному управлению собственным формированием, подбор целей, путей и средств самосовершенствования согласно житейским указаниям. Развитие и последующее формирование возможности создавать собственную личность, способность к независимому самоопределению, необходимости личности в самоусовершенствовании считаются основными условиями в ходе саморазвития.

Совмещая саморазвитие и творческий процесс в единое представление, мы только подкрепляем значимость креативного саморазвития личности. По этой причине одной из основных проблем среднего профессионального образования считается развитие саморазвивающейся личности учащегося, будущего профессионала.

Мировоззренческую базу креативного саморазвития составляет идеология «самости», т.е. самопознания, самоопределения, самоактуализации, независимости творчества, самосовершенствования, самореализации,

тщательно открыта в трудах подобных ученых как: М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, А. Маслоу, К. Роджерса, П. А. Флоренского и иных.

Так в иностранной философии окончания 19 - начала 20 столетия А. Бергсон анализирует творческий процесс как постоянное появление новейшего, составляющее сущность жизни, равно как что-то объективно происходящее в противоположность индивидуальной деятельности конструирования, лишь комбинирующей прошлое, уже имеющееся [14].

Особенную важность обретает процедура самодеятельности, в следствии которой осуществляется развитие человека. Творческий процесс представляет многоцелевым устройством развития личности, степень формирования творчества способен быть интегративным признаком формирования личности в полном.

Формирование готовности к креативному саморазвитию подразумевается нами равно как один из высших форм саморегуляторной инициативности персоны, обеспечивающей передовое адаптацию учащегося равно как предстоящего специалиста к социально-профессиональной сфере в согласовании с тенденциями формирования сообщества. В следствии у личности в ходе интенсификации её «самости» создается «Я- теория» креативного саморазвития. Творческий процесс, как вид людской деятельности, характеризуется рядом требуемых значительных свойств, которые каждый раз выражаются в их согласье.

Как установлено, творческий возможности – это непростая накопленная личностно-деятельностная характеристика, свойственная человеку, что содержит в себе высокоинтеллектуальный, мотивационный и саморазвивающийся элементы. Непосредственно они отображают комплекс индивидуальных свойств и возможностей индивидуума, его психическое положение, познания, мастерства и способности, необходимые для реализации собственного формирования и саморазвития посредством актуализацию собственных креативных сил и способностей как в учебе, так и в действительной практике.

Из вышесказанного возможно заключить, то что творческий процесс – это единственный из типов работы человека; его желание изменить общество;

изобретение незнакомого, преодоление стереотипов и стандартов; появление новейших строений, новейшего познания, новейших методов работы; многостороннее, вариационное виденье общества; компонент независимости; внутренняя работа. В творчестве индивид предстает как самодеятельное, саморазвивающееся существо.

В ходе творческого саморазвития проводится интенсивный отбор ещё незнакомого, расширяющий наше изучение, предоставляющий человеку вероятность по новому воспринимать окружающий мир и самого себя. Многие иностранные ученые (М. Бубер, В. Франкл и др.) оценивали творческое саморазвитие как компонент независимости, в следствии которого выражается уникальность личности, а внутренние противоречия вызывают увеличение степени её саморазвития [58].

Согласно взгляду В. И. Андреева, творческое саморазвитие считается особым типом творческой работы человек – субъектной ориентации, сосредоточенной в интенсификацию и увеличение производительности действий «самости» [6].

В собственном исследовании Е. Е. Чудина подтверждает, то что формирование личности совершается в ходе эффективного освоения профессиональной работой, важной для субъекта. Согласно взгляду автора, формирование профессионала допустимо только в следствии целостности как профессионального, так и индивидуального формирования. Компетентная работа считается наилучшим обстоятельством креативного саморазвития человека [149].

В психологической науке высококлассное саморазвитие рассматривается равно как процедура профессионализации и изучается в связи с онтогенетическим формированием человека, его индивидуальными качествами, местом и значимостью способностей и заинтересованностей, формированием субъекта работы, вопросом актуального пути и самоопределения, раскрытием условий, предъявляемых специальностью к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания в рамках разных школ и течений.

А.К. Маркова анализирует профессиональное саморазвитие равно как возникновение в психике человека новейших свойств профессионала:

овладение новыми профессионально значимыми свойствами, или перемена прежде сформировавшегося соотношения профессионально значимых свойств.

Подобным способом, возможно заключить, то что профессиональное саморазвитие считается становлением специалиста, и его дальнейшее изменение, что может являться и современным и регрессивным.

Профессиональное саморазвитие, как и каждая иная работа, имеет в собственной основе достаточно непростую концепцию мотивов и источников активности. Как правило двигающей мощью и основой самовоспитания учащегося называют необходимость в самосовершенствовании.

Процедура творческого саморазвития как модель жизни личности в определенном стадии её развития касается все внутренние области человека и обретает собственное представление в абсолютно всех личностных проявлениях: инициативности, деятельности, общении, поведении и др., то что в свою очередность, содействует, развитию последующей мотивации творческого саморазвития. Присутствие рассмотрении отличительных черт этого процесса с целью учащихся мы предполагаем его профессиональную нацеленность.

В академической литературе отсутствует интегральное понимание движения профессионально- творческого саморазвития, не исследована особенность его осуществления, т. е. не изобретена целая теория профессионально- творческого саморазвития субъектов образовательного движения в обычном профессиональном воспитании.

Профессионально- творческое саморазвитие персоны – это созидательное саморазвитие личности в учебном процессе, обеспечивающее последующую творческую самореализацию в профессиональной работы. Профессионально- творческое саморазвитие личности исполняется с помощью элементов самопознания, самоорганизации, самообразования равно как желание к профессионально- творческой самореализации.

Общетеоретический исследование приведенных изучений дает возможность нам отметить более значительные свойства профессионально- творческого саморазвития. Это особенный тип творческой работы человек- субъектной ориентации; индивидуально- личностное саморазвитие. Это

осознанное руководство собственным развитием и перемена самой структуры личности.

Итак, в противовес имеющимся трактовкам определения «безупречно-созидательное саморазвитие», мы осматриваем профессионально-творческое саморазвитие равно как качество личности, которое характеризуется необходимостью в осознанном, качественном изменении себе равно как субъекта работы и становлении профессиональной позиции.

Для того, чтобы осуществить педагогическую поддержку профессионально-творческого саморазвития студентов, необходимо определить его структуру, которую мы раскроем далее в работе.

В.И. Андреев, А.И. Кочетов, Н.И. Подъяков и др. в своих исследованиях выделяют структуру саморазвития личности, которая включает в себя мотивационный, ценностный, когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты[6].

Мотивационный элемент исследовался многочисленными учеными (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.), которые оценивали его равно как системообразующий в структуре саморазвития личности. Этот элемент содержит концепцию мотивов, выражающих осмысленное желание к работы (С.Л. Рубинштейн); комплекс абсолютно всех психологических факторов, какими обуславливается действия человека в целом (П.М. Якобсон); в таком случае, то что стимулирует деятельность человека, ради чего она совершается (Я.А. Пономарев)[6,9112,163].

Представители гуманистических концепций (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.) полагают, что основными двигающими силами формирования личности выступают свойственные человеку мотивы формирования, побуждающие его к непрерывному поиску творческого напряжения. Но человек не каждый раз полностью понимает собственные аргументы, в следствии чего могут появляться непрогнозируемые результаты. В этом случае педагогическое воздействие следует устремлять на изменение внутренней мотивационной текстуры личности учащегося, на коррекцию её ценностных ориентаций, на выработку рефлексивной позиции личности.

Мотивационно-ценностный компонент, на взгляд А.В. Терещенко, является системообразующим в структуре саморазвития личности. По его мнению, соответствующие потребности и мотивы побуждают к постановке целей саморазвития, выделяют сферы «Я», на которые направлена деятельность саморазвития. Содержание мотивационно-ценностного компонента саморазвития личности составляют: потребность в самопознании, самоактуализации, самоопределении, самореализации; цели развития себя; отношение к себе и своей деятельности [78].

В качестве побудителей самопознания и, как следствие, саморазвития могут выступать различные потребности, мотивы. Сущность процесса самопознания заключается в удовлетворении потребности в уважении и самоуважении, в стремлении к самореализации, в стремлении чувствовать себя защищенным, в желании избавиться от неудач и страхов, в осознании себя как субъекта учебно-познавательной деятельности и, как следствие, самопознание будет способствовать творческому росту личности и ее саморазвитию. Эти потребности являются побудителями самопознания, а самопознание будет выступать мотивом профессионально-творческого саморазвития личности.

Человек обладает первоначальным и неожиданным рвением к самоактуализации, являющейся глубокой необходимостью человека и характеризующей значение его существования и важность его «Я». Под самоактуализацией А. Маслоу подразумевает стремление человека реализовать себе, «именно его стремление стать тем, чем он может стать» [79]. Уровень самоактуализации личности устанавливает характерные черты познания себе, собственных целей, устремлений, от которых зависит соответственное понимание общества объектов и других людей. Самоактуализация представляет ещё одним побудительным аргументом в ходе профессионально-творческого саморазвития личности.

Эмоционально-волевой элемент саморазвития личности, согласно взгляду А.В. Терещенко, содержит в себе: целеустремленность в формировании себе; эмоциональную реакцию; умение к самооценке, рефлексии, доработке, переделке и совершенствованию приобретенных или постигнутых

способностей и возможностей; способность к самоорганизации; способность к самовоспитанию, самовыражению и самореализации.

Эмоционально-волевой элемент несет ответственность за неотъемлемое присоединение к выполнению операций в смысловой области личности с целью её последующего саморазвития и развития позитивных качеств, за преобразование заданного действия в личностное.

Большинство создателей (В.И. Андреев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и др.) акцентируют деятельный компонент саморазвития, ориентируясь на то, что особенное роль в нем захватывают умственные возможности и мастерства личности [40].

Однако мы никак не акцентируем деятельностный компонент как таковой, таким образом как полагаем, что самоанализ и творческий процесс также разновидности работы.

Только там, где проводится независимый отбор новейших заключений, наступает действительно творческая работа учащихся. По этой причине особое значение для нас имеет вовлечение творческого элемента в текстуру профессионально-творческого саморазвития.

Вызывает интерес высказывание А.В. Терещенко о том, что для процесса саморазвития личности необходимо творческое мышление [134]. Студенту необходимо не просто приобрести знания, умения и навыки, освоить сложившиеся способы человеческой деятельности, но и овладеть творческим подходом к ее осуществлению, развить устойчивые познавательные интересы, потребность в постоянном самообразовании и самовоспитании.

Творческое развитие личности в ходе учебного процесса осуществляется эффективнее при овладении творческой деятельностью, при развитии у учащихся творческих умений и навыков, целенаправленном формировании качеств, свойственных творческой личности. Таким образом, творческое мышление студентов должно быть направлено на самостоятельность в самообучении творческой деятельности. Поэтому встает необходимость развития не только познавательного, но и особенно творческого мышления, необходимого для профессионально-творческого саморазвития студентов.

Сознательная творческая активность помогает целенаправленно формировать личностные качества, действует на окружающие системы в соответствии с мотивами взглядами, целями личности, помогает найти новый способ для достижения цели, помогает субъекту принять решение, способствует становлению его субъектности, а также творческому саморазвитию. Формирование творческой активности представляется важным моментом в процессе профессионально-творческого саморазвития и, в рамках нашего исследования, будет являться составляющей креативного компонента.

В творческий элемент мы вводим также творческую самореализацию, которая станет проявляться в создании возможности без помощи других создавать пространство собственного саморазвития посредством независимую, созидательную деятельность, в становлении и полной реализации «Я-концепции».

Одним из основных компонентов в текстуре профессионально-творческого саморазвития, согласно нашему убеждению, считается рефлексивный элемент.

Рефлексия – это обращение интереса субъекта на самого себя и на собственное понимание, в частности, на продукты своей активности, а также какое-либо их переосмысливание.

Ю.Н. Кулюткин заявляет, что, если человек встречается с проблематичной обстановкой, он имеет возможностью взглянуть на самого себя с точки зрения «другого».

Таким способом, индивидуальная самоанализ сформирована на действиях взаимоотражения. В следствии рефлексивного отражения собственного внутреннего мира и внутреннего мира других людей совершается понимание личностью своего «Я», что приводит к базовому изменению позиции субъекта согласно взаимоотношению к своей деятельности, развитию возможности обнаруживать «подсказки» лично для себя, которые дают возможность ему в последующем перенормировать свою работа.

Таким образом, в груз имеющимся трактовкам определения «профессионально- творческое саморазвитие», мы осматриваем его как качество личности, которое характеризуется необходимостью в осознанном,

качественном изменении себе, равно как субъекта работы и становлении профессиональной позиции.

Определяя профессионально творческое саморазвитие как качество личности посредством «позицию», мы акцентируем последующие элементы профессионально-творческого саморазвития личности: мотивационный, эмоционально-волевой, творческий, рефлексивный. Их акцентирование принципиально немаловажно с целью исследования модификации преподавательской помощи профессионально- творческого развития будущих профессионалов.

1.2. Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития личности как педагогическая категория

Мы живем в эру нововведений, которые с любым днем все сильнее врезаются в нашу жизнь. Социально-финансовые изменения, пришедшие к нам из минувшего века, занесли массовые изменения и в систему образования. Улучшение и становление развитие передового образования идет бок о бок с сегодняшними нововведениями, которые несут с собой весь ряд принципиальных позиций сравнительно такого, чему и как учить нынешнего специалиста. В связи с этими позициями становится реальностью и педагогическая поддержка, которая содержит собственные теоретические обоснования, собственно что считается актуальным при рассмотрении данных проблем и говорит о необходимости разработки целостной теории педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка, также как и все серьезные педагогические идеи, уходит корнями в педагогическую историю и практику. Научная идея и научное понятие педагогической поддержки как педагогической помощи учащимся в решении их индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, учением, отношениями, жизненным самоопределением, были сформулированы в 1995 г. О.С. Газманом. Формулируя идеологию педагогической поддержки, он выбирал опыт всей педагогики и особенно научные подходы и опыт образовательной практики ученых 80- 90-х годов (А.В. Мудрик, Ш.А. Амонашвили и др.).

Из наиболее поздних работ ближе всего к концепции педагогической поддержки тема помощи учащемуся в его личностном развитии. А.В. Мудрик ярко и последовательно раскрыл эту тему в своих работах, считая, что подлинное воспитание опирается на внутренние силы самой личности, будит их, стимулирует их раскрытие и развитие.

Педагогическая поддержка предполагает собою организацию средств, которые гарантируют поддержку в независимом персональном выборе –

высококонраственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а кроме того поддержку в преодолении преград (проблем, трудностей) самореализации в учебной, коммуникативной, рабочей и творческой деятельности.

В контексте компетентностного подхода в образовании под педагогической поддержкой подразумевается работа преподавателей согласно предложению предупредительной и своевременной поддержки ребятам в решении их отдельных трудностей связанных с физиологическим и эмоциональным самочувствием, общением, с эффективным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением.

Педагоги и исследователи трактуют поддержку по-разному, что помогает развитию объемного видения и тем самым дает возможность педагогу, преподавателю подумать и выбрать то, что ему больше подходит, а это уже задает многообразные способы педагогической деятельности.

Рассматривая термин «помощь», И.Б. Котова делает акцент в глубоком значении преподавательской и психологической помощи. Ее суть заключается в непростых преобразованиях, касающихся его личность. Формирующаяся личность имеет необходимость в представлении, принятии, специальных стратегиях и тактиках обучения, в вооружении приспособлениями и методами саморазвития.

А.Т. Анохина отмечает, то что содержание поддержки состоит в том, то что помогать возможно только тому, что ранее есть в наличии, только в недостаточном уровне.

Л.А. Петровская понимает поддержку как трудное обучение, которое индивидуально воспринимается как переживание позитивно окрашенного чувства твердости в себе, собственной нужности, образующее сопереживание и получение поддержки.

В словаре В. Даля термин «поддержка» объясняется равно как процесс по значению глагола «поддержать», «поддерживать»:

- «поддерживать» - служить подпорой для крепости (опорной точкой, надеждой, укрытием);
- подставкой – абсолютно всем, то что удерживает тяжесть;

- укрепой – абсолютно всем, то что дает прочность, надежность, силу [43].

Другими словами, это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что движется – находится в динамике [43].

Этот же подход мы наблюдаем и у С.И. Ожегова:

- «поддержка» - помощь, содействие;
- «поддержать» - придержав, не дать упасть; оказать кому-нибудь помощь, содействие; выразив согласие, одоблив, выступит в защиту кого-нибудь или чего-нибудь; не дать прекратиться, нарушиться чему-нибудь [90].

Таким образом, значение определения поддержки может заключаться, на наш взгляд, в поддержке только того, поддержки лишь тому, то что уже существует в наличии, то есть поддерживается «самодвижение», формирование «самости», самодостаточности человека. Отсюда и главная направленность поддержки и способов её реализации – саморазвитие личности.

В образовании педагогическая поддержка обозначается как методика формирования индивидуального взаимодействия взрослого и ребенка, как педагогическое сопровождение, процесс формирования психологически удобных обстоятельств с целью индивидуального формирования, равно как воспитательная технология. Педагогическая поддержка рассматривается как непростая, сверхтехнологичная, однако в то же время «психологическая» система педагогического взаимодействия в условиях нынешнего образовательного процесса, равно как многомерная процедура, сконцентрированная в положительных сторонах и преимуществах личности, содействующей восстановлению веры в себя и собственные способности, увеличению резистентности личности к дестабилизирующим внешним и внутренним условиям, формирование наилучших обстоятельств для личностного развития.

Несмотря на отличия в терминологии разных стран (в Америке – «guidance» - означает создание в окружающей обстановке атмосферы, среды и экологии класса; в Голландии – «counselingandguidanceandcareer counseling» - система психолого- педагогической помощи и поддержки в образовании и выборе карьеры), немаловажно выделить суть работы специалистов,

трудящихся в системе педагогической поддержки. Данное оказание поддержки в трудной ситуации с целью обучить без помощи других решать собственные задачи и справляться с ежедневными проблемами, что подразумевает поддержку в постижении себя и соответственном восприятии окружающей среды [111].

Разница в применении определений связана, в первую очередь, с культурными традициями любой государства. К примеру, «guidance» - руководство и «support» - поддержка в Голландии могут оцениваться равносильно. В то время как в России термин «руководство» никак не принимается равно как поддержку, помощь, однако равно как доминирование взрослого над ребенком, ведение последнего, подталкивание вперед.

Так как термин «поддержка» зачастую применяется в сочетании «помощь и поддержка», следует более точно определить роль данных определений.

Если помощь – это конкретная система мер, осуществление которых имеет целью дать кому-либо облегчение в чем-то, в таком случае «поддержка является реализация данной системы мер, поддержки, то есть деятельность по оказанию этой помощи» [12]. Л.А. Белявская рассматривает категорию «педагогическая деятельность» как главную категорию педагогики [102]. Педагогическая деятельность представляет собой взаимодействие, так как другой человек, владеющий своей активностью, считается объектом данной деятельности. В связи с данным взаимодействием формируются определенные взаимоотношения между двумя гранями. Данные взаимоотношения могут являться различного нрава: с одной стороны – совместная работа, интерес, помощь, внимание; с другой стороны – преобладание, давление, требование. Педагогическая поддержка – это деятельность педагога, нацеленная в формирование свободоспособности ребенка. Педагогическая деятельность осуществляет «функции социализации и управления процессами личностного становления и развития» [102]. Поэтому преподавательская поддержка может рассматриваться равно как тип педагогической деятельности, целью которой считается помощь ребенку в социализации, в индивидуальном развитии и самоопределении.

Многие авторы (Е.В. Бондаревская, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Ш.А. Амонашвили и др.) характеризуют поддержку как основа педагогической деятельности в осуществлении гуманистического подхода к взаимодействию старших и детей. Ребенок считается предметом педагогического взаимодействия, однако кроме того он считается и субъектом самовоспитания, саморазвития [34;28].

Ш.А. Амонашвили полагает, то что поддержка базируется в трех принципах педагогической деятельности: любви к детям, очеловечивании среды, в какой они существуют и проживания преподавателем в ребенке своего раннего возраста [34;28]. Таким образом, череда ученых подразумевают под педагогической поддержкой работа преподавателей согласно предложению предупредительной и своевременной поддержки детям в постановлении их личных трудностей связанных с физическим и психическим самочувствием, общением, с благополучным продвижением в обучении, с жизненным и профессиональным самоопределением.

В целом, придерживаясь позиции О.С. Газмана, поддержку можно рассматривать в наиболее широком контексте равно как компонент любого сотрудничества и взаимодействия, так как она считается проявлением положительного взаимоотношения к деятельности человека и готовности помогать его начинаниям и самореализации, что подразумевает дружеские отношения.

Педагогическая поддержка принадлежит к культуре воспитания, вырастающей в внутренней свободе, творчестве, реальном демократизме и гуманизме отношений взрослого и ребенка. Основные принципы педагогической поддержки: дать возможность справиться еще с одним препятствием, выработав при этом интеллектуальный, нравственный, чувствительный, волевой потенциал, познать себя человеком, способным на поступок и самостоятельное решение.

Среди более значимых, ключевых слов, определяющих понятие «педагогическая поддержка», присутствуют проблемы, препятствие и проблемы человека (в определенном случае студента), а не преподавателя.

Проблема – это персональная оценка, которая высказывает преобладающее отрицательное состояние личности в этот период, связанное с невозможностью ликвидировать причину, возбуждающую подобное состояние. О.С. Газман полагает, что именно в взаимоотношении к вопросу детей скрывается принципиальное отличие педагогической поддержки от иных способов педагогической деятельности. Данное различие заключается в том, что проблема обозначается и решается самим ребенком при конкретном участии взрослого. В этом случае ребенок сам берет на себя ответственность за собственные действия, не перекладывая её на старшего (преподавателя, родителей. Иных людей) [140].

На пути к обнаружению собственной проблемы часто стоят «субъективные, социальные, культурные препятствия». Чем сложнее проблема, тем сложнее препятствие. Чтобы ребенку преодолеть препятствие ему необходима помощь педагога, но если последний нацелен на поддержку, то должен помнить. Что он должен помочь ребенку не только преодолеть препятствие, но и помочь овладеть способом обнаружения и решения своих проблем.

Термин «препятствие» рассматривается на этом этапе равно как общее представление, содержащее помеху и сложность, задержку и усложнение, преграду и остановку, задачу и проблему, вопрос и сомнение, негативное состояние, ситуацию проблемности.

Основой преградой может быть какая-либо недостаточность, существующая в самом субъекте либо в находящейся вокруг социальной среде, либо в материальных и иных обстоятельствах.

Источником социальных препятствий выступает социальная среда – друзья, семья, социокультурная атмосфера и др. Материальными препятствиями может выступать сфера организации образовательного процесса, либо может быть связано с материальным положением.

Сущность помощи заключается в том, чтобы посодействовать человеку без помощи других преодолеть то или иное препятствие, затруднение, ориентируясь на имеющиеся у него истинные и потенциальные способности и

возможности, развивая необходимость в успешности и самостоятельности действий.

Назначение педагогической поддержки – создавать особое гуманитарное пространство сообщества участников и обеспечивать «проживание» участников образовательных событий этого пространства.

Э.П. Бакшеева под педагогической поддержкой понимает систему педагогической деятельности, раскрывающую личностный потенциал человека, включающую помощь субъектам образовательного процесса в преодолении социальных и личностных трудностей через создание оптимальных условий для личностного развития [12].

Педагогическая поддержка согласно текстуре своей организации отображает три тенденции «со- существования», выделенные В.И. Слободчиковым. Для успешного профессионально творческого саморазвития учащихся важен со- творческий образ взаимодействия, который представляется как совместная работа, взаимовыручка, товарищество. При этом взаимодействии возникает с- бытийная совокупность, которая различается собственной развивающей функцией: со- бытие есть то, что формируется и формирует. Со- знание, со- переживание и со- творчество представляются равно как трехсторонняя кооперативная форма подобного взаимодействия.

Осуществляемая в формах гуманитарных образовательных технологий, педагогическая поддержка реализуется в соответствии с её заданными структурными тенденциями. Данные три тенденции обширно нацелены в одну из трех сторон практической деятельности по оказанию различного рода поддержки: информативной, психологической и координационно-деятельностной. Отталкиваясь с структуры процесса профессионально творческого саморазвития личности учащегося, мы полагаем, что целесообразно оказание абсолютно всех трех типов поддержки.

Информативная поддержка расширяет информационное пространство взаимодействия обучающихся и преподавателя и содействует развитию абсолютно всех субъектов образовательных взаимоотношений. Ее процесс ориентировано в развитие теоретико- методологических начал

индивидуального исследования содержания программы профессионально творческого саморазвития личности

Эмоциональная поддержка представляет условием поддержания положительного психологического самочувствия, нацелена на безупречно созидательное саморазвитие личности студента, формирование мотивационно-ценностного взаимоотношения к ходу профессионально творческого саморазвития личности, ориентирована на развитие коммуникативной компетентности личности студента.

Организационно-деятельностная поддержка ориентирована на развитие умений прогнозировать, структурировать и алгоритмизировать деятельность. Важнейшим условием считается освоение студентами теоретическими познаниями и практическими умениями, сориентированными в формирование творческих возможностей и особенности.

В процессе деятельности нами существовала выполнена концепция, которая быть развернута в последующих концептуальных положениях:

- Совместное совершенствование педагогической реальности обеспечивается интеграцией профессионально- творческого саморазвития личности с процессами педагогической поддержки подобного саморазвития.

- Условия, стимулирующие развитие мотивов и нужд профессионально-творческого саморазвития личности, формируются в рамках педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития личности в основе интеграции образовательной, экспериментальной, проектной и профессиональной деятельности при присутствии адаптационного соуправления и развилыстных обратных связей.

- Активизация действий переосмысления значимости профессиональной деятельности, а также проектирования перемен педагогической реальности становится результатом интеграции гуманитарных технологий, которые обеспечивают «проживание» и «переживание» совместной деятельности в концепции педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития, а кроме того операций прогноза данной работы и её итогов.

- Направленность педагогической поддержки на улучшение конструктивных составляющих профессионально творческого саморазвития

(мотивационный, эмоционально-волевой, креативный и рефлексивный элементы).

Таким образом, можно выделить недостаточную разработку, отсутствие правильности и однозначности определения понятия «педагогическая поддержка», то что усложняет процесс постижения сущности данного действия, приводит к противоречивому толкованию самого термина и потребует, поэтому, специального рассмотрения и анализа.

1.3. Модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования.

Важность системы среднего профессионального образования для современной Российской Федерации неоспорима. В училищах, техникумах, институтах исполняется подготовка сотрудников работников специальностей, что сконцентрировано на обеспечение экономической устойчивости страны. Совместно с этим, согласно взгляду И.П. Смирнова, функции профессиональных училищ значительно обширнее и значительнее, нежели организация человека к тот или иной- либо виду рабочей деятельности.

Профессиональное формирование обучающихся проходит в согласье с их индивидуальным становлением. Высококачественные перемены личности: изменение прежде сформировавшихся психологических структур, развитие концепции моральных взглядов и общественных направлений, возникновение новейших взаимоотношений оказывают воздействие на формирование понимания предстоящего трудового. Проблемы года обостряются потребностью адаптации обучающихся к новейшим обстоятельствам учебы и жизни, требованиям педагогов и специалистов производственного преподавания. Совместно с этим, из числа доминирующих данных молодого поколения профессиональных училищ отмечается общественная пассивность, безнравственные и противоправные действия, недостаток необходимости приобщения к ценностям культуры, художества, неспособность к положительному разговору с находящийся вокруг людьми. В связи с этим особенное внимание должно уделяться вопросу развития внутреннего потенциала будущего рабочего, формированию самодостаточности и инициативности обучающихся, их ценностному взаимоотношению к себе и находящемуся вокруг миру. Непосредственно по этой причине в сегодняшний день период актуализируются задачи поиска абстрактных раскладов и фактической осуществлении разных типов профессионально- творческого саморазвития личности учащегося профессионального училища.

Изучая объекты находящегося вокруг общества, мы вынуждены как-то отражать итоги изучения с целью этого, чтобы, с одной стороны, показать их в варианте, подходящем для рассмотрения, а с другой, для их сохранения и передачи в пространстве и времени. Проектируя, образуя то что-в таком случае новейшее, мы сначала создаем определенный облик данного нового.

В центре данного параграфа мы определили задача: создать и на теоретическом уровне аргументировать модификации преподавательской помощи профессионально-творческого саморазвития будущих специалистов.

В общефилософской литературе, посвященной проблемам моделирования, предлагаются разные определения модели. И.Т. Фролов выделяет последующее установление: «моделирование обозначает вещественное либо духовное имитирование действительно существующей системы посредством особого конструирования аналогов (моделей), в которых отражаются основы компании и функционирования данной концепции» [140]. Здесь в основе идея, что модель средство постижения, основной её критерий – отображение. На мой взгляд, более глубокое определение понятия «форма» предоставляет В.А. Штофф в собственной книжке «Моделирование и философия»: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая отображая или воспроизводя предмет исследования, способна замещать его таким образом, что её исследование дает нам новую информацию о этом объекте» [156].

В психологии моделирование рассматривается как единственный из известных научных способов исследования реальности и показывает собою построение общего и абстрактного предмета, схемы исследуемого явления. Данный предмет и есть модель изучения.

В педагогике под моделированием понимается приблизительное воспроизведение каких-либо объектов, которые по своей сложности и величине не поддаются или плохо поддаются исследованию и изготовлению в натуре. По мнению Н.В. Кузьминой, педагогическая деятельность является тем самым объектом, который нуждается в моделировании. Моделирование позволяет представить педагогическое явление целостной динамичной системой с помощью схем, чертежей, кратких словесных характеристик,

которые, в свою очередь, являются связующим звеном между педагогической теорией и практикой, действенным средством проверки полноты теоретических представлений в области исследуемого явления.

Распознают два типа моделей. 1-ый тип – модель равно как пример, эталон, общекультурный образец, который берет в себя концепцию свойств, взаимосвязей, свойственных безупречному примеру. 2-ой тип – модель равно как состав, процесс, система, гарантирующий деятельность и формирование формируемого движения [156; 87].

Особенности педагогической поддержки профессионально- творческого саморазвития вызывают использование модели 2-го типа, структурными элементами которой считаются элементы, состав и сущность профессионально- творческого саморазвития личности предстоящего профессионала, механизмы, основы и технологические процессы, обеспечивающие эффективность этой модели.

При исследованию модели педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития в базу стали главные основы моделирования, созданные в педагогике: правило человеческих ценностей, гуманизации и природосообразности, в соответствии с которой основным звеном модели считается индивид; принципом саморазвития имитируемых концепций, предполагающим их формирование подвижно гибкими, способными согласно движению осуществлению к переменам, перестройке, усложнению либо упрощению; принципом наглядности, определяющим четкость модели; принципом определенности, проявленном в точном выделении конкретных краев исследуемого действия; принципом объективности, проявляющимся в самостоятельности выполнения изучения с индивидуальных взглядов изыскателя.

Созданная нами модель педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития предполагает собою целую, раскрытую, динамическую концепцию, владеющую качеством единства, структурности, иерархичности, взаимозависимости концепции и сферы, множественности изображений.

Основными элементами модели педагогической помощи профессионально-творческого саморазвития обучающегося профессионального училища считаются следующие: целевая; принципы педагогической помощи; содержательная; процессуальная; результативная.

Потребность выделения целевой составляющей определена тем, что осмысленная задача в деятельности преподавателя устанавливает подбор методов, операций и представляет как способ управления, сверки итогов операций с предсказуемым результатом. Именно этой составляющей покоряются все без исключения остальные, вступающие в данную концепцию составляющих.

К основам педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития обучающегося профессионального училища принадлежат: диалогичность общения преподавателя с учеником; связь преподавателя и обучающегося; принцип субъектности; упор на наличные и возможные способности личности. Первый принцип рассматривается равно как вероятность возведения интерактивных, инвариантных, равносильных межличностных взаимоотношений, предоставляющих возможность на взаимоприятие и уважение. Выражение уважения к ученику, представление его проблем способствуют выстраиванию субъект-субъектных взаимоотношений, предоставляющих возможность на взаимоприятие и уважение. Второй принцип подразумевает коллективное установление полнее, ценностей, критериев подбора стратегий общения, действия ученика, моделирование его результатов, индивидуальную и групповую рефлексию итогов соответствующей работы. Третий принцип заключается в организации индивидуального осмысления любым учеником ценностей, обеспечение полномочия беспрепятственного подбора в рамках общечеловеческих общепризнанных мерок существования. Четвертый принцип состоит в ориентации на место актуального (аргументы, необходимости, задатки, возможности) и близкого развития (присутствует желание; что-то находится в тайной форме) ученика.

Содержательная составная часть выявляет сущность и течение педагогической помощи профессионально-творческого саморазвития. Данная

составная часть содержит требуемые, познания, мастерства и способности, предоставляет установку на реализацию запланированной цели [139].

Процессуальная составная часть демонстрирует, то что значимым в педагогической поддержке профессионально- творческого саморазвития считается работа педагога, нацеленная на реализацию педагогических условий. Помимо этого, эта составная часть подразумевает компанию тренировочной работы, выбор конкретных способов, координационных конфигураций и средств преподавания и обучения. В нашем исследовании данной элементом мы уделяем особенное интерес.

При организации педагогической помощи профессионально-творческого саморазвития будущего профессионала мы оперировали соответствующими утверждениями:

- Педагогическая помощь наступает с процесса постижения себе, собственных способностей и со временем передается на последующие этапы-стадии: самоорганизация, самообучение и реализация.

- Погружение в профессиональную деятельность реализуется сквозь механизмы самореализации учащегося в учебно-профессиональной работы.

Педагогическая помощь профессионально- творческого саморазвития обязана реализоваться с перехода от тренировочной работы к высококлассной, т. е. постепенного изменения, изменения индивидуальной позиции в профессиональную.

Выявление и формирование педагогических обстоятельств осуществлении педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития позволило нам изучить широкий круг трудностей, приуроченных к этой теме. В связи с этим следует уточнить, то что подразумевается под «условиями».

Под «условиями» общепринято понимать комплекс факторов, от которых что-нибудь зависит, ситуацию, в которой что-либо происходит.

Под «педагогическим условием» В.И. Андреев подразумевает «обстоятельства конструирования и использования компонентов нахождения, способов (способов), а кроме того целенаправленное достижение... целей» [4].

Целенаправленное изучение проблемы педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития разрешило отметить педагогические условия:

- Направленность преподавательской помощи в профессионально- творческое саморазвитие учащегося и формирование его высококлассной позиции.
- Комплексность оказываемых видов преподавательской помощи, нацеленных на улучшение конструктивных образующих профессионально- творческого саморазвития.
- Погружение учащихся в профессиональную деятельность.
- Установление педагогически целесообразных отношений педагогов и учащихся, основанных в педагогическом сотрудничестве и субъект- субъектном содействии [121].

Результативная составная часть модификации состоит в установлении производительности функционирования предлагаемой модификации, сопряженной с исследованием степеней профессионально- творческого саморазвития (поисково- диагностический, договорно- конструктивный, рефлексивно- преобразующий, деятельностно- преобразовывающий), критериев (эмоционально- коммуникативный, рефлексивно- ценностный, многообещающе- преобразовывающий) и характеристик (эмоционально- коммуникативный: увеличение области заинтересованностей, присутствие возможности к установлению положительного контакта с окружающими людьми; рефлексивно- ценностный: присутствие возможности обучающегося к самопознанию, самоосмыслению, самоанализу, душевному разговору, рефлексии; многообещающе- преобразовывающий: виденье ученикам собственного предстоящего профессионального и индивидуального развития в контексте творчества).

В связи с вышеизложенным мы попробовали схематически показать педагогическую помощь профессионально- творческого саморазвития в презентованной модели, которая выглядит таким образом (модель 1):

Модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования

Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов среднего	Целевая	Цель: формирование профессионально- творческого саморазвития студентов, качественные изменения личности студента, способствующие его самосовершенствованию и творческой самореализации		
	Принципы	<ul style="list-style-type: none"> - диалогичность общения педагога с учащимся; - взаимодействие педагога с учащимся; - принцип субъектности; -опора на наличные и потенциальные возможности личности. 		
Содержательная составляющая	Направления педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития			
	Со-знание Информационная поддержка	Со-переживание Эмоциональная поддержка	Со-действие Организационно-деятельностная поддержка	
	Расширяет информационное пространство между преподавателем и студентом. Направлена на формирование теоретико-методологических основ освоения содержания программы профессионально- творческого саморазвития личности	Выступает условием поддержания позитивного эмоционального самочувствия, нацелена на профессионально творческое саморазвитие студентов, формирование мотивационно-ценностного отношения к процессу профессионально-творческого саморазвития личности	Направлена на формирование умений прогнозировать, структурировать и алгоритмизировать деятельность. Овладение студентами теоретическими знаниями и практическими умениями, сориентированным и на развитие творческих способностей и индивидуальности.	
Процессуальная	Этапы профессионально- творческого саморазвития			
	Самопознавание	Самоорганизация	самообразование	Саморегуляция
	Формы реализации педагогической поддержки			
	Лекция, семинар, ролевая	Ролевая игра, деловая игра, тренинг,	Тренинг, личностного	«Дневник роста», «Портфолио саморазвития»,

Результативная составляющая	игра	проблемные дискуссии, круглые столы	педагогическая практика.	
	Условия реализации педагогической поддержки			
	<p>-Направленность педагогической поддержки на профессионально-творческое саморазвитие студента и становление его профессиональной позиции.</p> <p>-Комплексность оказываемых видов педагогической поддержки, направленных на укрепление конструктивных составляющих профессионально- творческого саморазвития.</p> <p>-Погружение студентов в профессиональную деятельность.</p> <p>-Установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на педагогическом сотрудничестве и субъект- субъектном взаимодействии.</p>			
	Критерии сформированности профессионально- творческого саморазвития			
	Эмоционально-коммуникативный	Рефлексивно-ценностный	Перспективно-преобразующий	
	Показатели сформированности профессионально- творческого саморазвития			
	Расширение круга интересов, наличие способности к установлению позитивного контакта с окружающими людьми	Наличие способности учащегося к самопознанию, самоосмыслению, самоанализу, внутреннему диалогу, рефлексии	Видение учащимся своего будущего профессионального и личностного развития в контексте творчества	
	Уровни профессионально- творческого саморазвития			
	Поисково-диагностический	Договорно-конструктивный	Рефлексивно-преобразующий	Деятельностно-преобразующий

Подобным способом, обобщая вышеизложенное, возможно осуществить заключение, что модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития рассматривается равно как определённый эталон, подобие работы педагога и учащихся, сосредоточенной на разрешение единых проблем профессионально- творческого саморазвития будущих профессионалов.

Данная модель педагогической помощи профессионально-творческого саморазвития учащихся в профессиональном заведении создана на базе индивидуальной ориентации просветительного движения, на базе активизации и интенсификации работы субъектов образовательного процесса с направленностью на профессионально- творческое саморазвитие личности.

Разработанная модель педагогической помощи профессионально-творческого саморазвития представляет собою раскрытый, педагогически управляемый процесс, все образующие которого (целевая, основы педагогической помощи, содержательная, процессуальная и результативная) содержательно и функционально сопряжены.

Вывод по I главе

В первой главе нами пересмотрены теоретические предпосылки педагогической поддержки профессионально- творческого саморазвития учащихся профессионального училища.

В процессе исследования общепсихологической и психолого- педагогической литературы мы подошли к заключению, что уровень научной разработанности проблемы исследования была объектом интереса многочисленных философов, специалистов по психологии и преподавателей. Они изучают различные стороны личностного саморазвития, однако почти не рассматривают данный процесс в качестве обязательного элемента профессиональной подготовки будущего специалиста. При этом уделяется особое значение развитию творческих начал в личности человека.

По нашему мнению, профессионально- творческое саморазвитие личности исполняется с помощью элементов самопознания, самоорганизации, самообразования равно как желание к профессионально- творческой самореализации. Подчеркивая более значительные свойства профессионально- творческого саморазвития, мы отмечаем субъект- субъектные взаимоотношения среди педагогом и студентом, индивидуально- личностное саморазвитие. Профессионально- творческое саморазвитие связано с заключением индивидумом регулярно усложняющихся творческих задач, с возрастанием значимости внутренних ключей формирования, то что считается намеренным правлением собственным формированием и изменением самой структуры личности.

Профессионально- творческим саморазвитием называется свойство личности, которое характеризуется необходимостью в осознанном, качественном изменении себе равно как субъекта работы и становлении профессиональной позиции.

Определяя профессионально творческое саморазвитие равно как качество личности, мы акцентируем последующие элементы профессионально- творческого саморазвития личности: мотивационный, эмоционально-волевой,

творческий, рефлексивный. Данные элементы принципиально важны для исследования модели педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития учащихся профессионального училища.

Педагогическая поддержка согласно структуре своей организации отображает три тенденции со- бытия: со- знание, со- переживание, со- творчество. Данные три тенденции выражают себя в различных видах помощи: со- знание- информативная, умственная, экспертная помощь; со- переживание – эмоциональная; со- творчество – координационная, совещательная и научно-техническая помощь. Данные три тенденции обширно нацелены на одну из трех сторон фактической работы согласно предложению различного вида помощи: информативной; психологической; координационно-деятельностной. Исходя из структуры профессионально- творческого саморазвития личности студента все три типа помощи нужны для развития профессионально-творческого саморазвития учащихся.

Представленная форма педагогической помощи профессионально-творческого саморазвития учащихся предоставляет целое представление об объекте нашего изучения и содержит в себе пять образующих: целевую, основы педагогической помощи, массивную, процессуальную и результативную.

Необходимость выделения целенаправленный элементом обуславливается тем, что осмысленная задача в деятельности преподавателя устанавливает подбор методов, операций и представляет как способ управления, сверки итогов операций с предсказуемым результатом.

Акцентирование принципов педагогической помощи в одну из составляющих педагогической помощи обуславливается диалогичностью общения преподавателя с обучающимися; взаимодействием преподавателя с обучающимися; субъектностью; опорой на наличные и потенциальные способности личности.

Содержательная составляющая выявляет сущность и течение педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития. Данная составная часть содержит требуемые, познания, мастерства и способности, дает установку на реализацию запланированной цели.

Процессуальная составная часть демонстрирует, что значимым в компании педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития является работа педагога, нацеленная на реализацию педагогических условий. Помимо этого, эта составная часть подразумевает организацию тренировочной работы, выбор конкретных способов, координационных форм и средств преподавания и обучения.

Результативная составная часть устанавливает результативность функционирования предлагаемой модели, связанной с исследованием степеней профессионально- творческого саморазвития, критериев и характеристик.

Основными формами реализации педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития считаются: выступление, обсуждение, ролевая игра, деловитая игра, обучение, проблемные дискуссии, круглые столы, педагогическая практика, «Дневник личностного роста», «Портфолио саморазвития».

Реализация и результативность исследованной модели педагогической помощи профессионально- творческого саморазвития вероятно присутствие организации педагогом определенных педагогических обстоятельств:

- направленность педагогической помощи на профессионально- творческое саморазвитие учащегося и формирование его профессиональной позиции.
- комплексность оказываемых видов педагогической помощи, направленных на улучшение конструктивных образующих профессионально- творческого саморазвития.
- погружение учащихся в профессиональную деятельность.
- установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагогов и учащихся, основанных на педагогическом сотрудничестве и субъект- субъектном взаимодействии.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по организации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов среднего профессионального образования.

2.1. Диагностика профессионально-творческого саморазвития студентов

Целью опытнo-экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы, а именно:

- 1) уточнены понятия и сущность «педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов СПО»;
- 2) разработана и реализована модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов СПО;
- 3) определены и реализованы условия педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов СПО и разработана , и внедрена в образовательный процесс модель педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов.

Базой исследования явилось ГАПОУ «Ишимский многопрофильный техникум» г.Ишима Тюменской области.

В соответствии с общим замыслом исследования в нем решались следующие задачи опытнo-экспериментальной работы:

1. Создать пакет методик выявления уровня профессионально-творческого саморазвития у будущего специалиста;
2. Провести комплекс диагностических процедур и на основе полученных результатов создать равноценные условные группы студентов (контрольную и экспериментальную);
3. Экспериментально проверить условия реализации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития будущего специалиста;

4. Осуществить обработку результатов опытно-экспериментальной работы.

В базу экспериментальной работы возложена предположение о том, что педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития учащихся станет реализоваться наиболее результативно при осуществлении последующих методов (активизация процессов самопознания и само проектирования, понимание и переживание собственной важности в качестве специалиста с помощью погружения в профессиональную деятельность) условий (нацеленность педагогической помощи в профессионально-творческое саморазвитие учащегося и формирование его профессиональной позиции; совокупность оказываемых видов педагогической помощи, направленных на улучшение конструктивных образующих профессионально-творческого саморазвития; погружение учащихся в профессиональную деятельность; формирование педагогически подходящих взаимоотношений педагогов и учащихся, основанных на педагогическом сотрудничестве и субъект-субъектном взаимодействии).

Организация экспериментальной деятельности согласно оценке воздействия выделенных способов и педагогических условий на результативность осуществлении исследованной модели педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития будущего специалиста включала ряд этапов:

1) Предварительно -констатирующий этап экспериментальной работы (первоначальное оценивание уровня профессионально-творческого саморазвития в экспериментальной и контрольной группах по выделенным критериям и показателям);

2) Формирующий этап эксперимента (реализация модели педагогической поддержки профессионально-творческое саморазвитие через организацию педагогических условий);

3) Итоговый контрольный этап эксперимента (итоговое оценивание результатов по выделенным критериям и показателям в контрольной и

экспериментальной группе, констатация эффективности модели педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития и условий ее реализации).

На первом этапе целью экспериментальной работы стало выявление уровня профессионально-творческого саморазвития будущих специалистов. Для проведения констатирующего эксперимента нам необходимо было выделить критерии и показатели профессионально-творческого саморазвития, в соответствии с ними подобрать диагностические методики и определить уровни профессионально-творческого саморазвития.

Но, прежде всего, нам необходимо выделить критерии сформированности профессионально-творческого саморазвития, в соответствии с которыми мы будем подбирать диагностические методики и определять уровни сформированности исследуемого феномена.

В определении выбора критериев мы исходили из структуры профессионально-творческого саморазвития будущего специалиста, (мотивационный, эмоционально-волевой, креативный и рефлексивный компоненты). В качестве критериев выступают:

- мотивационный критерий;
- эмоционально-волевой;
- деятельностно-поведенческий.

В соответствии с назначенными критериями мы постараемся установить уровни профессионально-творческого саморазвития учащихся профессиональных училищ. Процесс развития профессионально-творческого саморазвития личности мы презентуем идущим от менее свершенного к наиболее совершенному уровню.

Таким способом, мы акцентируем три уровня профессионально-творческого саморазвития: ситуативно-интуитивный, моделирующий и рефлексивно-определяющий.

Ситуативно-интуитивный уровень характеризуется ситуативным увлечением учащихся, неимением мотивов к профессионально-творческому саморазвитию. Способность к волевым действиям в саморазвитии не сформирована. Самоорганизация, самовоспитание и созидательная реализация не представляются учащимся нужными. Не сформировано понимание о «Я-концепции» и отсутствует позитивная установка на её формирование, невысокая познавательная динамичность, необходимость к саморазвитию интеллектуальной сферы не представлена, опыт самоорганизации и самоуправления отсутствуют, подход к работе безразличен. Учащиеся ждут позитивного взаимоотношения со стороны находящихся вокруг, рассчитывают на удачу, личность для них не предполагает самооценки. Самоанализ на данном уровне проявлена в форме неадекватности сомнений, отсутствует персональная осознанность получаемой информации и способов работы. Студентами исполняется анализ процесса ПТС, который определенное затруднение в самоанализе этого движения. Они самостоятельно не наблюдают проблему и не могут её решить. Однако наряду с вышеперечисленными данными у учащихся появляется стремление познать себя.

Моделирующий уровень характеризуется пониманием сути собственной работы; формированием и развитием «Я-концепции», которое совершается преднамеренно, однако не целостно. Сформировано положительное отношение к себе и противоречивое отношение к другим и своей работе. Основным мотивом – утверждение; мотивы самоактуализации, самореализации выражаются не повсюду. Развитие самоуправляющихся элементов личности совершается скачкообразно. Воспитание и привлечение личностью себя прослеживается изредка. Формирование приобретенных и постигнутых возможностей и возможностей происходит скачкообразно. Наблюдается невысокая динамичность в независимом поиске и исследовании разного материала, низкий уровень формирования субъектной позиции. Личностная рефлексия обозначается только лишь после работы, самооценка адекватная, позитивная, однако не постоянно учитывается присутствие саморазвития. Сформировано желание учета балла иных (в большей степени позитивной) с целью реализации

собственной работы, оценивания работы окружающих двойственное, анализ возможности к саморазвитию и самообразованию посредственная. Реализуется анализ ПТС, обозначается независимость в нахождении содержания и его осознанное использование при проектировании своей линии движения ПТС. Учащиеся наблюдают проблему, однако характеризуют только лишь единственный подход её постановления. Формирование творческого мышления, воображения, творческой инициативности совершается ситуационно. Конструирование своей работы и моделирование её итогов исполняется изредка.

Рефлексивно-определяющий уровень характеризуется выработанной мотивацией, побуждающей к ПТС, стабильностью целей и задач, самостоятельной постановкой целей и саморазвития. Обозначается направленное формирование и корректировка «Я-концепции», принятие саморазвития как личностной ценности. Самовоспитание и привлечение личностью себя прослеживается постоянно. Волевые усилия выражаются в абсолютно всех областях работы. Для учащихся свойственна корректировка работы и её творческий вид, сформированы способности к рефлексии, приемы индивидуальной рефлексии для учащихся станут навыками, сформирована уверенность в себе и собственных возможностях, отношение к себе и своей деятельности, другим людям – позитивное, анализ возможности к саморазвитию и самообразованию большая. Знания учащихся различаются глубиной, целостностью, их приобретение систематично, информация усваивается осознанно, сформировано устойчивое стремление к осуществлению творческих заданий, учащиеся наблюдают трудности, увлекаются розыском новейших, уникальных методов их решения в ходе формирования заинтересованности к творческой деятельности, творческого воображения, творческого мышления, развития творческой активности. Могут оперировать полученными познаниями и использовать их в других областях работы, для учащихся свойственна творческая реализация, построение и реализация программ самосовершенствования.

Показателем высокого уровня ПТС студентов является достаточно высокая развитость указанных компонентов и их целостное единство. От степени сформированности показателей зависит уровень ПТС, на котором находится студент, и дальнейшая траектория его ПТС. Поэтому встает необходимость определения качества, характера и степени проявления этих составляющих.

С этой целью нами был проведен констатирующий этап эксперимента. Нами были отобраны контрольная и экспериментальная группы в количестве 20 человек каждая. В эти группы вошли студенты 2 курса ГАПОУ Тюменской области «Ишимский многопрофильный техникум» разных специальностей. Некоторые результаты исследования представленные в данной работе по общему количеству студентов, те которые касаются исследования мотивационного компонента ПТС, представлены по количеству непосредственно участвующих в обучающем эксперименте студентов, поскольку предлагается изучение динамики развития данного компонента.

В эксперименте были определены две переменные величины: зависимые и независимые. В качестве основных зависимых переменных выступили показатели уровня ПТС студентов техникума. В качестве независимой переменной выступила организация педагогической поддержки ПТС в ходе экспериментального обучения.

Прежде всего, мы предприняли специальное исследование по выявлению мотивов, лежащих в основе профессионального самосовершенствования. Чтобы регулировать и направлять активность студента в работе над собой, надо прежде всего знать мотивы его деятельности.

Мотивационный компонент включает в себя педагогическую направленность, параметрами которой выступают определенные признаки. Совокупность таких признаков может быть представлена в виде критериев для определения уровня выраженности профессиональной направленности студентов.

В качестве таковых мы определили:

1. Мотивы самосовершенствования.
2. Мотивы выбора профессии.
3. Наличие идеала специалиста.
4. Опыт самосовершенствования.

С этой целью студентам была предложена анкета (Приложение 1). Полученные варианты ответов были распределены по категориям высказываний – всего 22 категории, которые внесены в общий список мотивов. Затем студентам было предложено обозначить в списке активизирующую силу каждого мотива, для этого мы использовали трехбалльную шкалу, в которой индексу 3 – соответствует большая сила влияния, индексу 2- средняя, а единицей обозначаются слабые мотивы. В таблице отражены индексы «сила мотива», которые вычисляются по формуле:

ФОРМУЛА

где \sum - знак суммирования;

n- количество студентов, указавших в каждом ответе один из предложенных индексов (3,2 или 1);

N- количество опрошенных студентов.

Анализ полученных результатов выявил следующие виды мотивов, побуждающих студентов к саморазвитию:

- личные мотивы, связанные с переживаниями оценки деятельности студента и критики в его адрес: 7,10 (2,75-2,94);

- позитивные мотивы, выражающие отношение к признанию для себя другими людьми, стремление занять желаемую позицию в обществе, профессии: 2,7,17,21 (1,27-2,86);

- мотивы, связанные с объективными требованиями к специалисту: 22,3,15 (1,12-2,75);

- мотивы, выражающие стремление к достижению конкурентоспособности: 5,14 (1,48-2,74);

- мотивы, побуждающие студентов к преодолению трудностей: 1,12,18 (2,39-2,71);

- мотивы, порожденные переживанием личной ответственности и интересам к собственной личности: 13,16,6 (1,40-2,44);

- мотивы, связанные с жизненными целями: 20 (2,11-2,12);

- мотивы, связанные с желанием измерить конкретные личные качества: 8,9,10,11,19,4 (-);

В таблице 3 (Приложение 2) представлены ответы студентов, участвующих в эксперименте. Из таблицы видно, что расхождения параметров индексов «силы» мотивов, определенных студентами экспериментальной и контрольной групп, незначительны, что говорит о наличии общей тенденции в содержании мотивов, побуждающих студентов к работе над собой.

Наиболее значимыми по силе явились мотивы, выражающие стремление студентов к признанию их окружающими людьми, желание стать компетентными специалистами. Большое влияние на положительную мотивацию студентов оказывает осознание объективных требований к педагогу и желание соответствовать им, быть конкурентоспособными специалистами.

Довольно высок индекс «силы» у мотива, порожденного переживаниями личной ответственности и интересом к собственной личности. Отметим также, что большую силу влияния на саморазвитие оказывают оценка деятельности студента и объективный справедливый анализ всех его достижений.

Далее отметим: средним по силе выявлен мотив, выраженный в стремлении изменить конкретные качества. Наименее значимым по силе мотивом оказалось желание быть похожим на любимого специалиста: из бесед со студентами стало ясно, что они не стремятся быть похожими на кого-либо специалиста.

Выявлены общие тенденции в характере причин, порождающих мотивы само изменения студентов, что позволяет определить, что оказывает влияние на желание студентов самосовершенствоваться.

1. Объективная оценка деятельности, указывающая на недостатки и одновременно вселяющая чувство уверенности в себе.
2. Чувство собственного достоинства, стремление к признанию в обществе.
3. Знания о сложностях, специфике выбранной профессии и о высоких требованиях к специалистам.
4. Профессиональная конкуренция.
5. Возникающие в пути трудности.
6. Развитое чувство личной ответственности.
7. Жизненные планы и цели.
8. Неудовлетворительность личным уровнем развития.

Полученные выводы нацеливают на создание специальных условий ПТС, которые могли бы обеспечить стойкие ценностные ориентации личности будущего специалиста, способствовать тому, чтобы внешние требования перестали во внутреннюю требовательность студента к себе.

Для определения мотива выбора профессии было предложено студентам ответить на вопрос: «Что побудило Вас выбрать ту или иную профессию?». Полученные данные (в %) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Мотивы выбора профессии

Мотивы	ЭГ	КГ
1.Мечта стать специалистом.	0	2
2.Советы родителей.	15	18
3.Творческий характер труда	15	10
4.Ощущенная значимость работы.	10	15

5.Возможность работать над собой.	10	5
6.Не поступил в другой вуз.	25	15
7.В городе нет больше хороших ВУЗов.	15	20
8.Возможность получить диплом.	10	15

Анкетирование показало, что у студентов экспериментальной контрольной групп нет четко выраженных профессиональных склонностей. Профессия стала мотивом для выбора у 25 % студентов экспериментальной и 27 % контрольной групп, то есть 70 % студентов в группе не видят себя в будущем специалистом и воспринимают образование как фактор общекультурного развития, предполагая в дальнейшем дополнительную профессиональную подготовку.

Мотивационный компонент профессионально творческого саморазвития включает в себя устойчивую профессиональную направленность, важнейшим структурным элементом которой является потребность в профессиональном самосовершенствовании. Поэтому было проведено анкетирование студентов на выявление опыта самосовершенствования. Им было предложено раскрыть сущность понятий «саморазвитие», «профессионально-творческое саморазвитие» и «самосовершенствование» и ответить на следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы, что будущему специалисту необходимо заниматься саморазвитием, самосовершенствованием?
2. Какие качества в первую очередь должен развивать в себе специалист?
3. Развиваете ли вы у себя некоторые из них? Какие?
4. Есть ли у Вас программа по профессионально-творческому саморазвитию?

5. Какой по Вашему мнению, должна быть структура программы по профессионально-творческому саморазвитию?

6. Если бы Вам предложили составить программу профессионально-творческого саморазвития, то какие пункты в ней были бы обязательными?

Анализ полученных данных показал, что в основном студенты понимают сущность профессионально-творческого саморазвития, осознают его необходимость, но целенаправленно профессионально-творческим саморазвитием не занимаются, и соответствующей программы у них нет. В качестве важнейших пунктов предполагаемой программы были названы: чтение специальной литературы (68%), ведение дневника (36%), ориентация на идеал учителя (49%), систематическая самооценка (27%). Как видим, в данном случае также необходима педагогическая поддержка (помощь в отборе диагностических методик, в составлении проекта и плана программы, в отборе средств и методов профессионально-творческого саморазвития, самосовершенствования и др.).

Фактический материал по выявлению элементов мотивационного компонента профессионально-творческого саморазвития, полученный с помощью этих методик, был отработан и сведен в таблицу, представленную ниже. В таблице 5 представлены общие данные по группам, участвующим в обучаемом эксперименте.

Таблица 5

Степень проявления элементов мотивационного компонента ПТС (в %)

Жизненные и склонности, связанные с профессией	Совпадают с жизненной профессией	7
	Не совсем не совпадают	23,8
	Совсем не совпадают	69,2
Потребность в профессионально творческом саморазвитии	Сформирована	27
	В стадии формирования	48
	Не сформирована	25
Опыт профессионально-творческого саморазвития,	Сформирована	-

самосовершенствования	В стадии формирования	58
	Не сформирована	

Если у студентов проявлялись все признаки, мы фиксировали высокий уровень развития мотивационного компонента ПТС, если в наличии были один-два признака, то фиксировали низкий уровень. Если же отсутствовали один-два, то фиксировался средний уровень. Таким образом, по степени проявления признаков мотивационного компонента все студенты были распределены следующим образом. Результаты нашли отражение в таблице 6.

Таблица 6

Уровни проявления мотивационного компонента ПТС студентов (%)

Уровни мотивационного компонента	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	-	-
Средний	24	29
Низкий	76	71

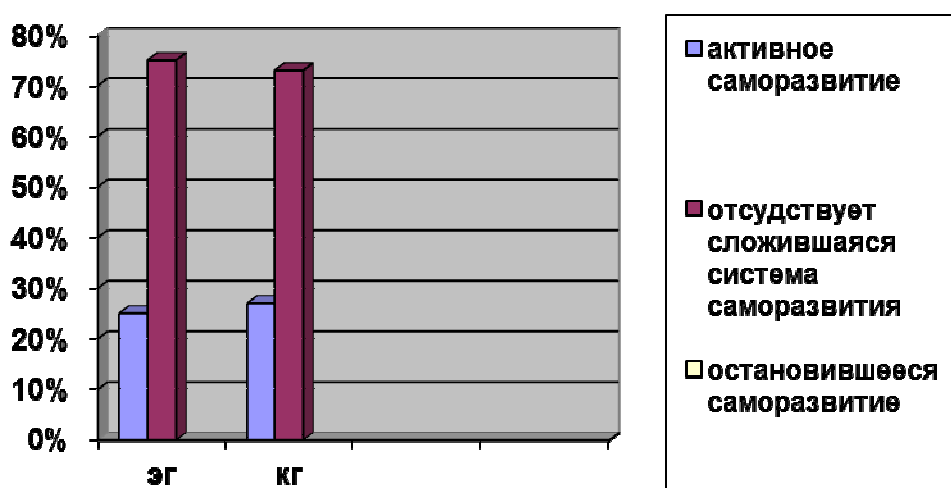
Наличие таких результатов объясняется в первую очередь тем, что студенты не видят себя специалистами, не имеют достаточных знаний о профессии. Из анализа результатов, представленных в таблице, мы убеждаемся, что каждая составляющая мотивационного компонента профессионально-творческого саморазвития нуждается в педагогической поддержке.

На следующем этапе мы определили степень и характер саморазвития студентов, выявить степень сформированности основных показателей саморазвития и степень формирования способностей к саморазвитию; также определили обстоятельства, негативно влияющие на саморазвитие студентов.

Для выявления способности студентов к саморазвитию мы использовали анкету, разработанную В.И. Андреевым (Приложение 3). Результаты представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Сформированность способностей студентов к саморазвитию



- остановившееся саморазвитие
- отсутствует сложившаяся система саморазвития
- активное саморазвитие

Итоги показали, что 25% учащихся экспериментальной группы пребывают на уровне интенсивного саморазвития (в контрольной группе 27%). Данные учащиеся стараются исследовать себя, сохраняют время с целью саморазвития, как бы не были захвачены учебой и подготовкой к занятиям, обнаруживают время с целью собственного профессионального развития и обладают позитивные результаты. Возникающие преграды активизируют динамичность учащихся. Они анализируют собственную деятельность, действия, чувства, эмоции, навык, приобретают наслаждение от изучения нового. Однако при этом многочисленные из них колеблются в собственных способностях, не стараются быть раскрытыми. Итоги изучения обнаружили 75% учащихся экспериментальной группы, у которых не имеется сложившиеся система

саморазвития. В контрольной группе подобных учащихся обнаружилось 73%. Направленность на саморазвитие у данных учащихся располагается в мощной зависимости от организационно-педагогических обстоятельств. Результаты анкетирования наглядно подтверждают недостаток учащихся с остановившимся саморазвитием.

Анализ решений демонстрирует, что 58% учащихся старается исследовать себя. Для 37% респондентов желание к самопознанию порождает двойственный подход (хотят исследовать и выяснить себя и опасаются встретиться с проблемами). И только у 5% учащихся данное желание в целом не имеется. Для 23% респондентов свойственным считается не стремление и способность реализовывать информативный отбор, они не достаточно декламируют и мало занимаются самообразованием, у 32% учащихся выявлено стремление к самообразованию. Согласно мнению 45% учащихся, заниматься самообразованием они так могут, так и нет.

Самооценка присуща 15% анкетированных; это установление скорее свойственно, чем нет для 35% учащихся, 30% учащихся не всегда желают дать оценку себе, 7% не увлекаются самооценкой и 3% затрудняются давать себе самооценку.

На вопрос анкеты о рефлексии собственной работы и поступков 33% анкетированных соответствуют, что данное установление точнее не отвечает реальности, 40% и да и нет, 15% учащихся скорее совершают это, нежели нет, и в целом лишь 12% заявляют, что они увлекаются рефлексией. Это свидетельствует о том, что учащиеся не могут и не понимают, как и согласно каковым аспектам возможно производить оценку собственную деятельность и действия. Новые комбинация к методологии преподавания будущего специалиста нацелены на формирование рефлексивности в смысле предстоящей профессиональной работы, постепенное понимание собственных способностей. Учащиеся сами должны заметить смысл своей деятельности, быть подлинными субъектами конкретной работы.

Большая доля учащихся (62%) понимают то воздействие, которое проявляют на них находящийся вокруг. Влияние внешних факторов на саморазвивающуюся личность тем существеннее, чем меньше организована её структура. Следовательно, одним из значительных обстоятельств и критериев повышения уровня организации личности считается повышение ее автономности по отношению к внешним воздействиям, то есть увеличение значимости внутренних источников формирования, повышения уровня ПТС, вследствие чему меняющаяся структура личности приобретает большие способности как для сохранения устойчивости, так и для адекватной реакции на перемены среды. У 28% респондентов замечается внутренняя несвобода, которая характеризуется недопониманием действующих на них внешних и внутренних сил, неимением ориентации в жизни, метанием из стороны в сторону, робостью, неспособностью изменить неприятный развитие событий. И в целом только 10% учащихся обладают организованной структурой личности.

Из абсолютно всех анкетированных верят в собственные способности только третья часть учащихся, точнее верят, нежели нет 35%, колеблются в них 20% и 13% респондентов не надеются в собственные возможности.

На установление «я стремлюсь быть более открытым» в целом только 20% учащихся дали ответ положительно; 35% - это установление точнее соответствует, чем нет; 15% не стремятся к этому; не могут отметить, соответствует это реальности либо нет – 30%.

Возрастающая ответственность (от курса к курсу) страшит 18% учащихся, 37% не понимают данной ответственности, и практически пятьдесят процентов учащихся (45%) её не опасаются. 55% анкетированных опасаются выходить из-за границы студентского общества однокурсников.

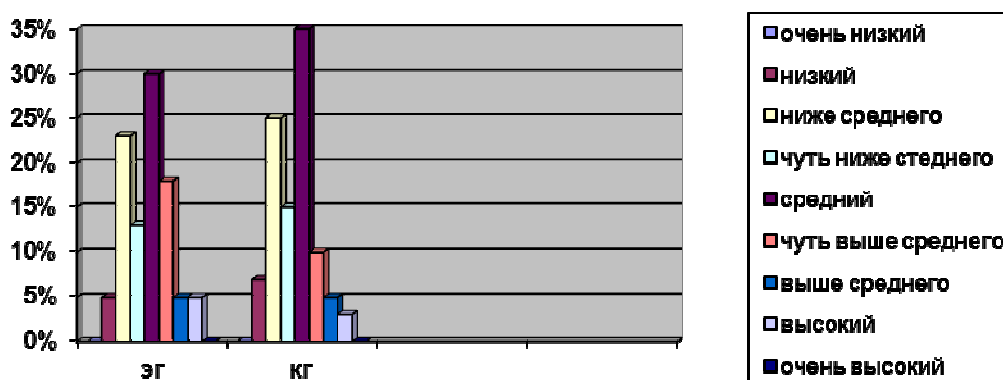
В следствии рассмотрения результатов анкеты обнаружены преграды, отрицательно оказывающие большое влияние на профессионально-творческое саморазвитие учащихся: нерешительность в собственных силах, ограниченный круг интересов, неготовность и неспособность реализовывать информативный

поиск, недостаточная мотивирование, побуждающая учащихся к профессионально-творческому саморазвитию, низкое развитие рефлексии, небольшой уровень активности, внутренняя несвобода, сомнение, неготовность выяснять и дать оценку себе. Подобным способом, в отсутствии полного перемены себе, собственных устремлений, соответственной оценки собственных возможностей неосуществимы ни ясность профессиональной цели, ни прочность и очередность в её достижении. Эти особенности присущи, к огорчению, большому числу респондентов.

Для раскрытия уровней возможностей учащихся к саморазвитию и самообразованию мы применяли одноименный тест В.И. Андреева (Дополнение 4). Итоги испытания презентованы в диаграмме 2.

Диаграмма 2

Уровни способности к саморазвитию и самообразованию



Тестирование не выявило студентов с очень низким уровнем способностей к саморазвитию и самообразованию ни в экспериментальной группе, ни в контрольной.

Для 5% респондентов экспериментальной группы характерным является низкий уровень способностей к саморазвитию и самообразованию. В контрольной группе таких студентов оказалось 7%. Этим студентам не хватает силы воли и настойчивости, чтобы лучше учиться и профессионально совершенствоваться. Они точно не знают причины собственных ошибок и промахов, им не хватает усидчивости и настойчивости в достижении поставленных целей. Респонденты не считают себя любознательными людьми,

но при этом занимаются критикой окружающих. Считают, что в наибольшей степени у них развито такое качество, как обязательность.

Чаще всего свое свободное время проводят с друзьями или в кругу семьи. Считают, что реализовать себя могут в какой-то другой области. Данная категория студентов придерживается принципа «Живи и наслаждайся жизнью». В профессиональном и личном плане полагаются на везение. Таким образом, низкий уровень способностей данной категории студентов к саморазвитию и самообразованию кроется в низкой познавательной активности, у них не сформировано представление о «Я-концепции», отсутствует положительная установка на формирование данной концепции, нет мотивов, побуждающих к саморазвитию и самообразованию, нет уверенности в себе, отсутствует стремление к самосовершенствованию.

У 23% студентов уровень способностей к саморазвитию и самообразованию ниже среднего (в контрольной группе у 25%). Характеристика студентов данного уровня и низкого уровня очень близка. Отличительной чертой является то, что респонденты начинают видеть причины своих ошибок, которые, по их мнению, кроются в невнимательности. Они так же мало читают и занимаются самосовершенствованием, предпочитают «плыть по течению» и полагаться на везение. Ближе всего к своему идеалу считают человека здорового и сильного духом. У них возникает потребность к самовыражению, но их потенциал в большей степени зависит от организационно-педагогических условий.

Уровень способностей чуть ниже среднего характерен для 13% студентов экспериментальной группы и для 15% студентов контрольной группы. Они полагают, что друзья их ценят за силу и готовность в трудную минуту постоять за них. Относят себя к трудолюбивым людям, но планированием своей работы не занимаются и считают это пустой тратой времени. Ценят в себе обязательность, доброжелательность, дисциплинированность. В людях ценят независимость и уверенность в собственных силах. Эти студенты малоактивны, нелюбознательны, нерешительны, непостоянны в интересах какой-либо деятельности.

Почти 30% респондентов имеют средний уровень способностей к саморазвитию и самообразованию. В контрольной группе количество студентов со средним уровнем способностей к саморазвитию и самообразованию составило 35%. Студенты считают себя эрудированными и интересными собеседниками, но при этом мало читают и новые знания получают, в основном, общаясь с окружающими. Друзья их ценят за преданность и верность. Причину, мешающую самосовершенствоваться, видят в нехватке времени, но свободное время часто проводят в кругу друзей, нежели занимаясь любимым делом или чтением дополнительной литературы. Считают себя доброжелательными и решительными. Причиной своих промахов и ошибок считают невнимательность. Идеал видят в человеке независимом и уверенном в себе. Сомневаются, что в жизни добьются того, о чем мечтают. У данной категории студентов возникает потребность в самосознании. Для них характерной является завышенная самооценка, самоуверенность или, наоборот, неуверенность в себе и разных жизненных ситуациях, нежелание добывать новые знания, низкая познавательная активность, неуверенность в собственных способностях.

Почти 18% студентов (в контрольной группе 10%) присущ уровень способностей чуть выше среднего: они считают себя эрудированными собеседниками; любознательны; трудолюбивы, занимаются любимым делом, у них есть хобби, но при этом у них не хватает силы воли и настойчивости в профессиональном самосовершенствовании. Студенты затрудняются точно определить причины своих ошибок. Придерживаются принципа «Жизнь прожить – не поле перейти». Хотят путешествовать и видеть мир. Люди, уверенные в себе и независимые, вызывают у них симпатию. У данной категории студентов появляется интерес к познанию себя и самосовершенствованию.

Уровень способностей к саморазвитию и самообразованию выше среднего выявлен у 5% студентов экспериментальной группы (5% в контрольной группе). Они стараются планировать свою деятельность, считают себя сообразительными, усидчивыми и целеустремленными людьми, но при этом

очень часто сомневаются в своих способностях, полагаются на везение. Идеалом для них выступает человек, много знающий и умеющий. Причину промахов и ошибок видят в своей невнимательности. У респондентов еще слабо сформирована потребность в саморазвитии и самообразовании.

5% респондентов имеют высокий уровень способностей к саморазвитию и самообразованию (в контрольной группе 3%). Данные студенты являются генераторами идей, целеустремленными и настойчивыми личностями. Причину промахов и ошибок они видят в переоценке своих способностей. Самоорганизация носит у них сознательный характер. Для них характерна высокая познавательная активность, направленная на реализацию поставленных целей. Познавательный процесс вызывает психология. Они мечтают поехать за границу учиться или хотели бы создать собственное дело. Им симпатичны люди, много знающие и умеющие. Оценка способностей к саморазвитию и самообразованию у данных студентов высокая.

В результате тестирования не выявлено студентов с очень высоким уровнем способности к саморазвитию и самообразованию. Настороженность вызывают респонденты, у которых слабо развиты такие качества, как сила воли и настойчивость. Эти студенты не являются целеустремленными, решительными, любознательными людьми, но при этом занимаются критикой окружающих. Респонденты имеют низкую познавательную активность. У них нет последовательности в деятельности и поступках. Они точно не знают причины своих промахов и ошибок, или свои неудачи связывают с собственной невнимательностью. В профессиональном и личном плане полагаются на везение.

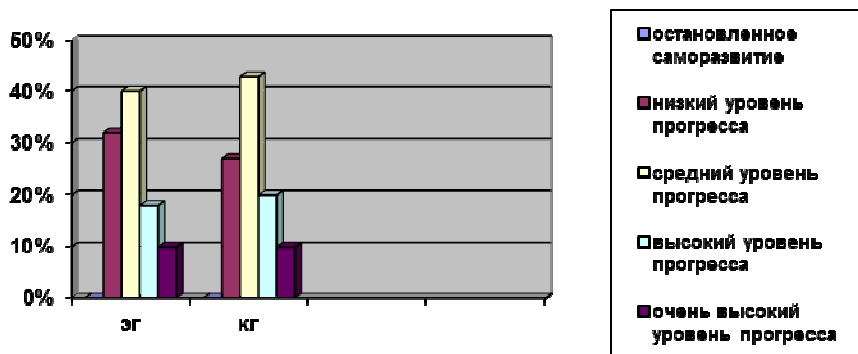
Таким образом, в дальнейшей работе необходимо использовать эти результаты с целью развития и совершенствования способностей, уже сформированных у респондентов, и формирования и развития способностей либо отсутствующих, либо развитых слабо. В формировании и развитии способностей решающую, определенную роль играют благоприятные условия, при которых способности будут «закладываться» и развиваться с максимальной эффективностью и помогут становлению субъектной позиции студента.

На следующем этапе мы определяли степень сформированности «Я-концепции» творческого саморазвития, характер самоотношения. Тест «Я-концепции» творческого саморазвития Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича способствовал изучению степени сформированности у студентов таких показателей как самосознание, самоанализ, самооценка, самоорганизация, самоуправление и характера саморазвития (Приложение 5). Результаты представлены на диаграмме 3.

Диаграмма 3

«Я-концепция» творческого саморазвития

Степень и характер саморазвития



Анализируя данные теста, мы оценили степень и характер саморазвития студентов и получили следующие результаты: очень высокий уровень прогресса отмечается у 10% студентов экспериментальной группы и у 10% контрольной группы. Высокий уровень прогресса – у 18% (в контрольной группе 20%); средний уровень прогресса – у 40% экспериментальной группы и у 43% контрольной группы; низкий уровень прогресса у 32% (в контрольной группе 27%). Студентов с остановившимся саморазвитием и явным переходом на уровни регресса выявлено не было.

Респонденты с очень высоким уровнем прогресса характеризуются тем, что ими осуществляется необходимая коррекция «Я-концепции», самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений; актуализируется потребность в саморазвитии, активно формируется субъектность будущего специалиста. Отличительной чертой студентов является желание расширить круг научного общения, выйти за пределы студенческого сообщества

однокурсников. Подготовка знаний высокого уровня сложности их не пугает и не вызывает затруднений. Для данных студентов характерны сформированное самосознание, адекватная самооценка, высокий уровень организации и самоуправления. Они самостоятельно ставят перед собой цель, добиваются ее, находятся в постоянном самообразовании, поиск новых смыслов, самостоятельно определяют специфику своей деятельности, имеют четкое представление о своих возможностях и способностях, владеют способами саморазвития. Эти студенты мечтают после окончания техникума продолжить обучение.

Студенты с высоким уровнем прогресса имеют четкое представление о целях как близких, так и дальних. Обладают адекватной самооценкой, способностью к самостоятельной постановке задач и поиску путей их решения. Умеют организовать совместную деятельность. Но их потенциал и инициатива ограничиваются, как правило, исключительно требованиями высоких отметок. У данных студентов сформирована потребность в самосовершенствовании, самовоспитании. Они ведут самостоятельный поиск решения педагогических задач, подбор диагностических методик для выявления педагогической проблемы.

Средний уровень прогресса присущ студентам, для которых характерным является формирование навыков самосознания, развития рефлексивных и эмпатийных способностей, актуализации интереса к предметам профессионального цикла, развития способностей к профессиональной интерпретации жизненных обстоятельств, профессиональных явлений и событий, позитивного принятия себя и других, альтернативных решений жизненных и профессиональных проблем. Студенты затрудняются самостоятельно выделить причины неудач при выполнении различных заданий. Самооценка на этом уровне неадекватна. Студенты испытывают трудности в самоорганизации или считают, что гораздо проще работать под руководством преподавателей. У них сформировано положительное отношение к учебе в техникуме. Они стремятся к прогнозированию своей деятельности, признают необходимость саморазвития, но с трудом представляют основные ее факторы.

Низкий уровень прогресса – студенты этой стадии имеют смутное представление о своих идеалах, образах, к которым нужно стремиться. Самостоятельно никто из них не может четко сформулировать ближайшие цели, как правило, на этом уровне цель для всех едина – закончить техникум. Учебная деятельность не является ведущей, поэтому они очень часто безответственно относятся к учебным поручениям, они не задумываются о своей будущей профессии, не стремятся к самосовершенствованию и саморазвитию. Число таких респондентов составляет 32%.

Для изучения закономерности формирования и развития творческих способностей личности мы использовали тест – опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), который позволил выявить у студентов индивидуальные особенности, положительно влияющие на профессионально-творческое саморазвитие личности (Приложение 6). Итоги тестирования представлены в таблице 7.

Таблица 7

Сформированность самооотношения

Составляющие самооотношения	Количество студентов							
	Да		%		Нет		%	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я»	-	-	-	-	100	100	100	100
Самоуважение	-	-	-	-	100	100	100	100
Аутосимпатия	-	-	-	-	100	100	100	100
Ожидание положительного отношения других	34	45	34	45	66	55	66	55
Самоуверенность	34	40	34	40	66	60	66	60
Ожидание отношения других	42	50	42	50	58	50	58	50

Самопринятие	10	21	10	21	90	79	90	79
Самопоследовательность (саморуководство)	5	4	5	4	95	96	95	96
Самообвинение	6	-	6	-	94	100	94	100
Самоинтерес	47	56	47	56	53	44	53	44
Самопонимание	-	14	-	14	100	86	100	86

Результаты самоанализа показали, что для всех респондентов характерным является отсутствие интегрального чувства «за» собственное «Я». Студенты считают, что у них недостаточно способностей и энергии, чтобы воплотить в жизнь задуманное. У них не сформировано представление о «Я-концепции», отсутствует положительная установка на формирование данной концепции. Однако наблюдение выявило неадекватность оценки у 7% студентов (оценка занижена).

Самоуважение не сформировано у всех респондентов. Большинство испытывают к себе жалость, хотят во многом себя переделать. Небольшое число студентов (3%) в глубине души хотят, чтобы с ними произошло что-либо катастрофическое. Для этих студентов характерным является неуверенность в ценности, полезности и востребованности проявлений своей индивидуальности, боязнь не справиться с поставленными перед собой задачами, ощущение мизерности собственных достоинств по сравнению с достоинствами других. Этот барьер препятствует ПТС студентов.

Практически у всех респондентов самопонимание и аутосимпатия не сформированы.

13% респондентов способны к самосовершенствованию, но при этом не хотят «знать себя». Они не признают того, что их неудачи связаны с недостаточными знаниями и умениями, не интересуются мнением других о своих качествах и возможностях, но, тем не менее, ждут реакции на свои действия и поступки со стороны окружающих. Считают, что их качества и умения соответствуют требованиям будущей профессии. Боятся неудач и

ошибок. Респонденты уверены в своих силах, в будущем, в своих планах, надеются на себя, могут заставить себя измениться. Таким образом, респондентов характеризует в различных ситуациях либо завышенная, либо заниженная самооценка. Скорее всего, данные студенты, боятся отрицательного мнения о себе, но, тем не менее, обладают большой силой воли, целеустремленностью. Данная категория студентов имеет большие возможности в процессе самосовершенствования и низкое стремление к самопознанию. 38% респондентов, желая знать больше о себе, еще не владеют навыками самосовершенствования. Они уверены в себе, хотят лучше учиться, хотят знать свои плюсы и минусы, интересуются мнением других о своих качествах и возможностях. Они считают, что им необходимо в чем-то меняться и, тем не менее, свои качества и умения оценивают достаточно высоко. Неудачи связывают просто с течением обстоятельств. Не всегда умеют заставить и изменить себя.

У 18% студентов обе величины достаточно низки. У данной категории выявлена большая преграда на пути к саморазвитию: трудности в процессах самопознания и самосовершенствования, недостаточные знания о закономерностях формирования и развития этих процессов.

На заключительном этапе мы выявили степень сформированности компонентов ПТС студентов. Всего в тестирование мы включили 25 характеристик, каждая из которых оценивались по десятибалльной бальной шкале. Критерии самооценки компонентов готовности студентов к ПТС представлены в таблице 8.

Таблица 8

Критерии самооценки компонентов готовности студентов к ПТС

№ вопр.	Характеристики реализации критериев самооценки компонентов ПТС студентами	Оценка в баллах
1	Не реализуется или реализуется формально	0-2
2	Реализуется осознанно, но неумело, с низкой эффективностью	3-5

3	Реализуется осознано, достаточно умело, с творческим подходом, но нерегулярно	5-7
4	Реализуется осознанно, умело, с творческим подходом, но нерегулярно	8-9
5	Реализуется в высшей степени эффективно, с элементами постоянного совершенствования в процессе творческого поиска	10

Результаты данного исследования показали, что, используя данные критерии, можно определить суммарный балл для каждого уровня ПТС студентов с достаточной достоверностью.

Обобщенные данные самооценки соответствовали уровню ПТС, приведены в таблице 9.

Таблица 9

Уровни ПТС студентов

Уровни готовности студентов к ПТС	Суммарный балл, соответствующий уровню ПТС студентов	Количество студентов, %	
		ЭГ	КГ
Ситуативно-интуитивный	0-60	75	65
Моделирующий	61-190	20	23
Рефлексивно-определяющий	191-250	5	12

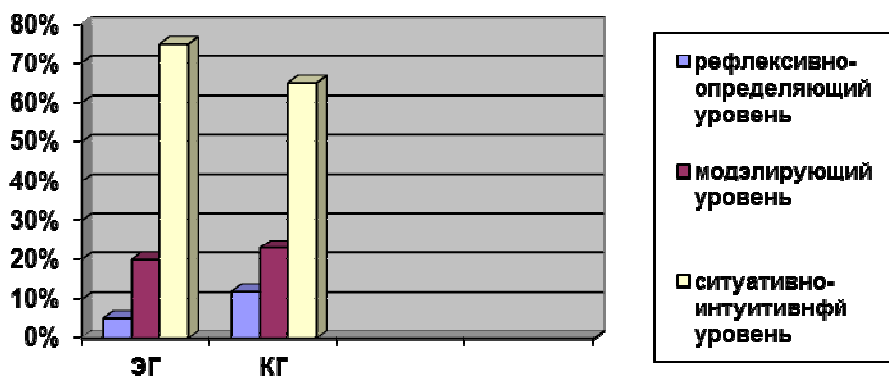
На основании самооценки студентами уровня ПТС было установлено в экспериментальной группе 75% респондентов, находящихся на ситуативно-интуитивном уровне (в контрольной группе 65%). 20% студентов определили собственное ПТС в соответствии с моделирующим уровнем (в контрольной группе 23%) и всего лишь 5% студентов определили свой уровень как рефлексивно-определяющий (в контрольной группе 12%). Таким образом, у подавляющего большинства студентов отмечается низкий или недостаточный

уровень ПТС, и лишь небольшое количество студентов имеют траекторию собственного ПТС, для них характерна творческая самореализация.

На основании полученных данных мы можем констатировать следующее: в экспериментальной группе 35% студентов находятся на рефлексивно-определяющем уровне ПТС (в контрольной группе 34%), на моделирующем уровне ПТС 47% (в контрольной группе 49%), 18% -на ситуативно-интуитивном уровне (в контрольной группе 17%). Данные по экспериментальной и контрольной группам представлены в диаграмме 4.

Диаграмма 4

Уровни профессионально-творческого саморазвития студентов



Констатирующий эксперимент позволил определить предпосылки невысокого результата уровня ПТС учащихся:

- Студенты проходят в основном знаниево-направленную подготовку, не постоянно способствующую их ПТС, не стремятся к формированию собственной субъектной сущности, становлению субъектной позиции в учебно-познавательной работы;

- Образовательная сфера мало мотивирует учащегося к активности в учебно-познавательной работы: не является функциональной областью взаимодействия субъектов образовательного процесса; не способствует ПТС учащихся по средством осмысления индивидуальных детерминант, усваиваемого познания и персонального опыта взаимоотношений; не формирует обстоятельств, когда все его члены готовы быть субъектом собственного формирования; не представляет систему способностей для

настоящего становления субъектной позиции учащихся; недостаточно пропитана развивающими ресурсами и способностями для ПТС учащихся;

- Преподаватели не оценивают образовательную сферу техникума как единство, насыщенную развивающими способностями с целью СТАНЦИЯ учащихся. Их работа никак не нацелена в формирование человек-субъектных взаимоотношений со студентами и на их диалогическую стратегию.

- С учетом обнаруженных уровней ПТС и недочетов, тормозящих данный процесс, появляется объективная потребность отыскивания новых мыслей, технологий форм и способов организации учебного процесса, которые будут правильно отвечать их степеням и обеспечат настоящую вероятность построения и осуществлении индивидуальных траекторий ПТС учащихся в контексте субъект-субъектных взаимоотношений в техникуме, станут заинтересовывать учащихся к профессионально-творческой самореализации.

Подходы к организации и проведению уроков, способствующие ПТС учащихся, рассмотрим в последующем параграфе.

2.2. Организация педагогического эксперимента по реализации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов

Согласно логике нашего исследования мы переходим к следующему этапу – формирующему эксперименту. Формирующий этап экспериментального исследования проводился в 2015-2016гг. на базе ГАПОУ Тюменской области «Ишимского многопрофильного техникума». В данном эксперименте участвовали те же группы студентов, что и в констатирующем (50 человек).

Изучение, представленное в первой главе нашей работы, позволило установить начальные позиции и принесло нужный материал для того, чтобы отметить единые принципы ПТС учащихся. Обнаружение сути ПТС и установление его компонентов дали возможность организовать деятельность, нацеленную на формирование любого компонента. Такой общий подход был аргументирован М.Н. Скаткиным: «...если нам удалось открыть сущность явления, его внутреннюю структуру, его закономерности, необходимые взаимосвязи с другими явлениями, то мы получаем вероятность прогнозировать, а основное – сознательно управлять процессом- планировать такую систему педагогической деятельности, которая гарантирует благополучность извлечения желанного результата, свершения запланированной миссии».

Основной мишенью создающего стадии опытного изучения существовало установление производительности предлагаемой модели педагогической поддержки ПТС учащихся техникума. В ходе нами были определены последующие проблемы:

1. Осознание студентами необходимости и признание ПТС как личностной ценности. Включение студентов в учебно-познавательную, творческую деятельность, направленную на выявление и развитие их творческих способностей.

2. Обеспечение системно- усложняющего характера учебно-познавательной деятельности студентов с учетом предшествующего и настоящего субъектного опыта, сконцентрированного на формирование субъектной позиции всех участников педагогического взаимодействия.

3. Гармоничное сочетание управления с самоуправлением учебно-познавательной деятельностью студентов в диалоговом взаимодействии в системах «студент-преподаватель», «студент-студент», «студент-студенческая группа».

4. Обучение студентов умению применять полученные знания в других сферах деятельности, планировать и проектировать собственную деятельность, осуществлять рефлексивный анализ деятельности и поступков, умение использовать эмоционально-волевые состояния, позволяющие направить процесс ПТС на реализацию программы «Я-концепция».

Решение данных проблем даст возможность учащимся двигаться к высшему уровню ПТС и станет способствовать внутреннему изменению сущностных сил и потенциалов личности, уставленному на осознанное, высококачественное изменение и управление собственным развитием, на увеличение эффективности процессов «самости», собственной продуктивности, на развитие качеств творческой личности.

Достижение цели экспериментальной работы предопределило исследование реализацию модели педагогической помощи ПТС учащихся в техникуме.

Итак, логика построения формирующего этапа эксперимента подразумевала организацию педагогической работы различного рода помощи: информативной, психологической и организационно-деятельностной. Причиной стал характер компонентов ПТС и постепенно усложняющийся характер учебно-познавательной работы учащихся, ориентированный на формирование каждого компонента. Отталкиваясь из этого, мы оказывали выделенные нами виды помощи учащимся в равном объеме.

В следствии анализов итогов констатирующего этапа исследовательской работы нами были обнаружены препятствия (иными словами проблемы), негативно оказывающие большое влияние на ПТС учащихся: нерешительность в собственных силах, ограниченный круг интересов, неготовность и неспособность реализовывать информационный отбор, недостаточная мотивирование, побуждающая учащихся к саморазвитию, низкое формирование рефлексии, небольшой степень активности, внутренняя несвобода, нерешительность, неуверенность в собственных силах, нежелание выяснять и оценить себя. Именно на разрешение данных трудностей и направлена, в первую очередь, наше экспериментальное исследование, причем все три вида помощи были ориентированы на предоставление поддержки учащимся в преодолении выявленных трудностей.

Содержательно смысловая часть работы строилась на основе принципов аксиологического, личностно-деятельностного, индивидуально-творческого (диалогического) подходов. Реализация данных подходов выступала, по нашему мнению, важнейшим условием педагогической поддержки ПТС студентов в процессе профессиональной подготовки и способствовала проявлению личностных функций субъектов образовательного процесса, таких как смыслообразующей, познавательной, ориентационной, диагностической, аналитической, контролирующей, регулирующей и т.д. Они, в свою очередь, обуславливали развитие ценностных ориентаций, мотивационных диспозиций будущих специалистов, их профессиональной направленности, самосознания, само регуляции, и опыта самосовершенствования – факторов саморазвития.

Отметим также, что при планировании формирующей работы мы имели в виду, что студентов может психологически доминировать одна из трех деятельностей: общение, познание и предстоящая трудовая деятельность. В начале обучения первоначальную значимость для большей части студентов имеющих успех в общении, на втором курсе – ориентация на познание, успех в учебной деятельности как доминирующий мотив проявляется в середине обучения в техникуме. К четвертому курсу начинают преобладать мотивы,

связанные с предстоящей педагогической деятельностью. Это соответствовало трем видам поддержки, реализуемым в учебном процессе.

Формирующий эксперимент был разработан с учетом выделенных педагогических условий, которые реализовывались частично или в комплексе. Первым условием выступала направленность педагогической поддержки на ПТС студента и становление его профессиональной позиции. Вторым являлась комплексность оказываемых видов педагогической поддержки, направленных на укрепление конструктивных составляющих ПТС. Именно поэтому работа строилась с учетом оказания всех трех видов педагогической поддержки.

Третье и четвертое условия мы считаем целесообразным рассматривать вместе. Алгоритм деятельности строился в зависимости от вида педагогической поддержки.

Информационная поддержка позволила расширить информационное пространство взаимодействия студентов и преподавателя и содействовала развитию всех субъектов образовательных взаимоотношений, была направлена на формирование теоретико-методологических основ личностного освоения содержания программы ПТС личности (2 курс).

В основном она осуществлялась через разработку и внедрение в образовательный процесс программы спецкурса «Профессионально-творческое саморазвитие», расширение и углубление некоторых тем традиционного курса, а так же введение новых тем, имеющих прикладной характер. Основной целью являлось формирование системы знаний о концепции педагогики свободы, педагогической поддержки, о саморазвитии личности и его профессионально-педагогической направленности, о способностях, как интегративных свойствах личности, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности. В частности, введение темы по диагностике и самодиагностике потенциальных способностей студентов способствовало осознанию студентами того, что специально организованная самодиагностика позволяет будущим специалистам

изучить свои индивидуальные особенности и их регулирующее воздействие на профессиональную деятельность.

Работа предполагала два основных вида учебно-познавательной деятельности: ознакомительную и аналитическую. Ознакомительная деятельность необходима для овладения студентами блоками теоретических знаний о сущности педагогической поддержки ПТС, о педагогических способностях и особенностях общепедагогической деятельности. В результате аналитической деятельности устанавливаются системные отношения между элементами полученных знаний. Здесь необходимо понимание смысла двусторонних связей личности и деятельности. Целью было осознание самими студентами необходимости и признание ПТС как личностной ценности, включение студентов в учебно-познавательную, творческую деятельность, направленную на выявление и развитие их творческих способностей.

Учебно-познавательная деятельность организовывалась через традиционные формы обучения: лекции и семинары.

В процессе опытно-экспериментальной работы мы поменяли подход к технологии изложения лекционного использованного материала: классическая выступление-монолог видоизменилась в лекцию-диалог.

Лекция - весьма результативная форма активного, непосредственного контакта личности педагога с внутренним миром учащегося, немаловажно только «сформировать познавательную направленность, обосновать объективную важность и продемонстрировать субъективный смысл исследуемого» (В .И. Загвязинский). Вот начало лекции на проблему «Акмеолого-педагогические основы личностного и профессионального развития»: «Эрик Эриксон однажды заметил, что развитие личности — это процедура постоянных выборов между двумя полярными отношениями к миру и себе: между доверием и недоверием, между инициативой и пассивностью, между компетентностью и чувством неполноценности. Согласны ли вы с суждением ученого?» С этого этапа наступает формирование диалога.. В завершении лекции приходим к единому взгляду: «суть каждой работы

человека подразумевает его постоянную работу согласно саморазвитию и самотворчеству в границах личностных возможностей. Её продуктом являются рефлексивные возможности, способности предвидения, способности к общению, самоорганизации, как сущностные свойства человека, проживающего в настоящем, но ориентированного на перспективу». Таким образом, выступление, как говорят проведенные нами выборочные опросы учащихся, перестает восприниматься ими как просто форма информирования.

В лекционном курсе мы попытались актуализировать три блока информации:

- о субъектах педагогического процесса (человек, индивидуальность, личность, отношение к личности и др.);
- о взаимосвязях педагогов и учащихся (взаимодействие, совместная деятельность, педагогическая поддержка личности и др.);
- о творчестве (креативность как сущностная характеристика педагога, педагогические способности и творческий уровень их развития и др.

Сами лекции строились на диалоговой основе. По мнению Библера, диалогичность должна пронизывать весь учебно-воспитательный процесс. В основном использовались лекции с элементами беседы. На протяжении лекции студентам задавались вопросы, стимулирующие краткое обсуждение отдельных аспектов, например: «Назовите и охарактеризуйте признаки индивидуальности профессиональной деятельности педагога» или «Как вы понимаете личностно-профессиональное развитие педагога в свете принципов креативной педагогики?». Таким образом, нам удавалось включить студентов в диалоговый механизм восприятия и осмысления получаемых знаний. Студенты принимали активное участие в обсуждении различных вопросов, рассматриваемых на лекциях. Они анализировали, сопоставляли различные точки зрения, учились выделять главное, общее и различия в изучаемых явлениях, то есть студенты имели возможность проявлять личностные функции и развивать рефлексивные, аналитические и другие способности.

Органичным продолжением преобразованной нами лекционной работы стали семинарские занятия, которые были разработаны таким образом, что наряду с вопросами, требующими программных знаний, имелись творческие вопросы - задания для обсуждения такого типа: «Сравните и противопоставьте два понятия...», «Соотнесите понятия...», «Проиллюстрируйте на примере...», «Дайте оценку...Как бы вы построили...» и др. При организации занятий мы обратили внимание на то, что чем разнообразнее занятия по форме, методам, тем больше они направлены на совместную деятельность студентов, установление диалогического взаимодействия преподавателей и студентов.

Студенты выступали как «докладчики», «эрудиты», «оппоненты» в споре, «генераторы идей», «критики», «рецензенты» сообщений товарищей или педагога. Таким образом, на занятиях преодолевалась ролевое однообразие, формировался опыт сотрудничества, общение диалогизировалось. Студенты стали достаточно профессионально высказывать свои суждения, критически подходить к оценке своей деятельности и деятельности своих товарищей.

Эмоциональная поддержка была нацелена на ПТС личности учащегося, формирование стабильного мотивационно-ценностного взаимоотношения к процессу ПТС личности, выявление способностей творческого саморазвития личности, формирование необходимости в постоянном профессиональном совершенствовании, формирование условий для саморазвития и самопознания личности, сохранение положительного эмоционального состояния. Помимо этого, она была ориентирована на развитие коммуникативной компетентности личности учащегося, формирование субъект-субъектного взаимодействия, овладение умениями взаимодействия, формирование способностей деловой

коммуникации, развитие культуры профессиональной коммуникации, формирование личностных качеств: перцептивности, толерантности, флексибельности, эмпатийности и др. (2-3 курсы).

Эмоциональная поддержка осуществлялась посредством исследование и введение в учебный процесс деловых, имитационных, ролевых и рефлексивных игр («Трудный день», «Ключи», «Больной вопрос»), исследование техник диагностико-развивающей и консультационной деятельности с студентами («Жизнь», «Нейтральная полоса»).

В процессе осуществлении коммуникативной ориентированности предусматривались подобные характерные черты учебного процесса, равно как соотнесенность с конкретной областью общения, предметная направленность информации, точность отбора ситуаций общения, характер общения, логичное и структурное создание информации, цивилизованное различие и т.д.

Творческий характер педагогической работы в полной грани отображается в педагогическом общении. Учитывая, то что общение само по себе является действием творческим, не укладывающимся в рамки стандартных рекомендаций, в профессиональной деятельности оно обретает особенное звучание. Коммуникативные педагогические задачи решались не на интуитивном, а в осознанном уровне, основываясь на глубочайшие психолого-педагогические знания.

Основной мишенью на данном этапе деятельности считалось формирование таких способностей, как:

- социальная перцепция — способность понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность партнера по общению, видеть его психическое состояние по внешним признакам;
- «подавать себя» в общении;
- оптимально выстраивать тактику своего поведения посредством вербальных и невербальных средств общения.

Все задания, предлагаемые для выполнения, носили творческий характер. Результаты их выполнения во многом зависели от жизненного и педагогического опыта студентов, ценностно-смысловых представлений о педагогическом общении, о роли педагога в установлении межличностных и групповых контактов. В качестве примера можно привести такие, как: «Настроение», «Расскажи о себе» и др.

Содержательно задания охватывали все стороны педагогического общения: умение, на основании целостного восприятия и анализа ситуаций, а также особенностей партнеров по общению, вступать как в индивидуальный контакт, так и в контакт с аудиторией; выстраивать свою тактику поведения, используя различные позиции в общении, приемы и способы поддержания и развития коммуникативной ситуации «Что значит эффективно общаться?».

Особое внимание уделялось средствам невербального общения, играющим важную роль во взаимопонимании и взаимодействии партнеров: «Встать по сигналу», «Испорченный видеомаягнитофон», «Балкон», «Фотография».

В ходе выполнения практически всех заданий осуществлялась работа по оценке и самооценке достигнутых результатов, так как умение дать объективную оценку самому себе и своей профессиональной деятельности, с одной стороны, завершает любую деятельность, а с другой — является началом нового, более высокого уровня ее выполнения.

Совместное обсуждение спорных, дискуссионных вопросов по проблемам профессионально-педагогической коммуникации «Что значит эффективно общаться?», выполнение самостоятельных заданий с элементами исследовательской работы (эвристическая игра «Как жить, чтобы быть счастливым?», «Как поднять уровень своего творческого потенциала»), включающей анализ собственного поведения и наблюдение за поведением партнеров по общению, включенность в тренинговые задания, позволяющие моделировать разнообразные коммуникативные ситуации с последующей рефлексивной оценкой, способствовали формированию навыков профессионального общения.

Роль преподавателя при коммуникативной направленности обучения была особенно важна. Преподаватель, прежде всего, являлся партнером по общению. Он создавал атмосферу доброжелательности, устранял психологический барьер, создавал положительную мотивацию для общения. Использовались те методические и дидактические приемы (постановка вопросов студентам, цитирование отрывков из произведений, а также высказываний известных людей и др.)? которые способствовали формированию у студентов желания, потребности в высказываниях, общении друг с другом, обмену мнениями, например «Чем привлекли ваше внимание следующие педагогические максимы? Обоснуйте почему?»

- «...Каждый ребенок обладает потенциалом саморазвития, причем потенциал этот безмерен, и каждый момент может достичь в жизни цели и осуществить любой жизненный проект» М. Монтессори.

- «Если у учителя нет «Я-концепции» и творческого саморазвития, значит у него нет будущего» В.И. Андреев.

Управление процессом общения выражалось в мастерстве педагога формировать атмосферу не только доброжелательности, но и требовательности друг к другу, необходимо было справедливо производить оценку собственную работу и работу каждого члена группы, свою оценку регулировать с суждением коллектива.

Работа подразумевала обширное применение форм интенсивного преподавания, в которых взаимодействие субъектов образовательного процесса выполнялось в рамках тренинга, проблемных дискуссий, круглых столов, деловых и организационно-деятельностных игр и т.п. («Никто не знает», игра «Пресс-конференция» на тему «Мои стратегии профессионально-творческого саморазвития» и др.)

Особое внимание мы уделяли тренинговым занятиям, которые формировали так, чтобы влияние основного на динамику отношений в тренинговой группе, вовлеченной в единое психодраматическое действие, активизировало движения идентификации и обособления личности в ходе преподавания и, подобным способом, содействовало корректировки ценностных ориентации, заполняющих текстуру самосознания личности.

Организационно-деятельностная поддержка была ориентирована на развитие умений предсказывать, структурировать и алгоритмизировать деятельность, формирование способностей оценивать и исследовать педагогические ситуации, формирование прогностических и организаторских возможностей, развитие проектировочных способностей и умений, развитие возможности к педагогической импровизации, развитие способностей постановки педагогических задач в условия неопределенности. Данный тип помощи исполнялся в процессе введения действующих способов преподавания в систему подготовки учащихся педагогического вуза, созданных методических рекомендациях согласно проведению тренинговых уроков «Я в этом мире», «Старт в профессию» и др. (3-4 курсы).

Важнейшим обстоятельством считалось освоение студентами теоретическими познаниями и практическими умениями, сориентированными на развитие творческих способностей и индивидуальности.

Здесь следует особо отметить организацию диалогового взаимодействия в рамках занятия по проблемным ситуациям. В основном работа строилась на материале неоконченных учебно-воспитательных ситуаций. Педагогическая

ситуация есть реальная ситуация, возникшая в практической деятельности педагога. Чаще всего педагогические ситуации характеризуются рассогласованием между поведением ученика и ожиданиями учителя, и наоборот, где рассогласованы поведение учителя и ожидания ученика. Педагогическая ситуация требует моделирование собственного варианта педагогического воздействия. Например, на первом этапе преподаватель только сформулировал проблему и предложил студентам ее решить. Например, «После того как вы провели несколько занятий в этом классе, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы как педагог сможете нас чему-то научить». Ваша реакция?». Или «Учительница при проверке домашнего задания после увлеченного 10-минутного диалога с учеником, во время которого остальные дети занимались «своими делами», вдруг спохватывается и пытается включить в работу других учеников, но не получает желаемого результата и в конце раздражается бранью по адресу учеников».

Основными принципами выступали: обязательное субъект-субъектное взаимодействие и диалоговое общение между всеми субъектами образовательного процесса, активность студентов.

Анализ ситуации студентами может совершаться:

- как анализ-иллюстрация, когда на конкретном примере из педагогической практики студентами демонстрируются методы и формы организации учебно-воспитательного процесса в школе, а также положительные и отрицательные последствия действий учителей, эффективность использования определенных приемов и способов работы, значение и роль действующих факторов и обстоятельств;

- как анализ-оценка, когда студентам предлагается описание конкретного события и принятие мер. Перед ними стоит задача оценить правильность использования методов и средств, значение и следствие ситуации и принятых мер или действий учителя;

- как анализ-упражнение, когда группа студентов изучает ситуацию, после чего они вырабатывают план действий и принимают обоснованные решения в соответствии с перспективными и актуальными задачами педагогической деятельности.

Решение данных ситуаций строилось по общим этапам разрешения проблем:

- Аналитический этап (анализ и оценка сложившейся ситуации, формулирование задачи, подлежащей решению).

- Проективный этап (планирование способов решения поставленной задачи, разработка конкретного «проекта» этого решения).
- Исполнительский этап (реализация замысла, практическое воплощение разработанного проекта).
- Рефлексивный этап (подведение итогов).

Ситуации подбирались так, чтобы каждая способствовала повышению общего уровня информированности студентов. Они не только знакомили с отдельными приемами и принципами разрешения противоречий, но и подводили в конечном итоге к построению алгоритма решения проблемных ситуаций.

Анализ конкретных ситуаций требовал нестандартного подхода к определению способов деятельности студентов. Как правило, в основе ситуаций лежит противоречие, так как именно противоречие создает стимулы для мыслительной активности студентов и служит важнейшим фактором их интеллектуального развития. Для разрешения противоречия требуется, проанализировав ситуацию, перейти на уровень ее разрешения как творческой задачи. На таких занятиях мы использовали один из методов эвристического обучения — мозговой штурм, результатом которого являлось обсуждение итогов работы групп и самооценка собственной деятельности, оценка наилучших идей и их публичная защита.

Процесс формулировки противоречия требовал от студента большого умственного напряжения, умения анализировать ситуацию, отсекал лишнее, устанавливал причинно-следственные связи, выделял первопричину возникновения противоречия. Поэтому для того, чтобы студент смог сам пройти весь путь от рассмотрения изобретательской ситуации до собственно формулировки противоречия и его решения, важно как можно раньше начать работу, направленную на развитие творческого мышления.

Обсуждение ситуаций способствовало формированию у студентов установки к саморазвитию (способности к проблемному видению реальности, умения находить адекватные способы решения жизненных проблем). При таком подходе ценностью становится не только результат сам по себе, но и процесс поиска решений.

В процессе такой работы студенты учились прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности. На последнем этапе студенты оформляли результаты, обсуждали полученные данные с коллективом группы и принимали активное участие в анализе работ других студентов.

Такая работа способствовала созданию в группе творческой атмосферы, для которой характерными являлись свобода и ощущение уверенности в том, что творческие проявления каждого будут приняты и правильно оценены.

Кроме того, это позволило снять у студентов страх перед окружающими быть смешными и непонятными. В результате проведения таких занятий у студентов формировались субъект-субъектные отношения, происходило осознание важности субъектного развития, обобщались и систематизировались результаты анализа деятельности и отношений, формировались творческие качества, происходило осознание студентами результатов собственной познавательной деятельности и отношений. В процессе рефлексии студенты находили подсказки самим себе для построения собственной траектории ПТС, у студентов происходило признание ПТС как личностной ценности учащегося и к самому учащемуся как субъекту работы и взаимоотношений. В ходе учебной деятельности совершалась регулярная смена учебной и рефлексивной работы, что содействовало осмыслению получаемых знаний, а кроме того приводило к целеполаганию познавательной работы учащегося.

Например, исследуя курс «Педагогика профессионально-творческого саморазвития» (Приложение 7), учащиеся осуществляли задание «Какой Я?». Учащимся предполагалось сделать запись в два столбика свойства, определяющие их как будущих преподавателей. В первый столбец - свойства, какими они обладают, с их точки зрения, и которые будут способствовать их профессиональному росту, благополучной профессиональной работы. Во второй столбец они вписывали эти свойства, которые имеют все шансы препятствовать им в профессиональной работе. Потом было создано коллективное рассмотрение абсолютно всех свойств, порекомендованных студентами. В процессе обсуждения учащиеся изменяли собственные перечни, прибавляя либо вычеркивая те либо другие свойства. После этого каждый сравнивал перечень требуемых или желанных свойств учителя с перечнем свойств, какими некто имеет. Результаты данного этапа деятельность не оглашались, каждый делал независимые заключения для себя.

В рамках курса «Педагогика» после изучения каждой темы студенты выполняли рефлексивный анализ. Они не только работали с таблицей, обязательно заполняя графу «Что нового я узнал», но и записывали, чему они научились в процессе работы по данной теме.

Таким образом, включение студентов в рефлексивную деятельность осуществлялось постепенно, путем наращивания сложности рефлексивной деятельности и знаний педагогом индивидуальных особенностей и возможностей каждого субъекта: от

остановки предметной деятельности и характеристики того, что сделано, к осознанию того, что сделано; к признанию ПТС как личностной ценности и к саморефлексии для построения траектории собственного ПТС.

Результаты рефлексивной деятельности студенты либо озвучивали, либо регистрировали в анкетах.

Рефлексивное занятие, проведенное нами в заключение спецкурса «Педагогика профессионально-творческого саморазвития», способствовало: осознанию студентами знаний, возможности применения их на занятиях по педагогике, психологии, в педагогической практике и в будущей профессиональной деятельности. При проведении занятия мы руководствовались принципами активности студентов, приоритета процесса деятельности над ее формальным результатом, обязательного субъект-субъектного взаимодействия и диалогового общения субъектов образовательного процесса.

На первом этапе студенты обсуждали основные результаты своей деятельности по данному спецкурсу, анализировали способы образовательной деятельности и особенности полученной информации в форме высказываний, выступлений и в процессе дискуссии.

На втором этапе по данным рефлексивной оценки собственной деятельности студенты в форме индивидуальных сообщений рассказывали о том, какие изменения произошли в них самих и что они для этого сделали. В помощь студентам предлагалась анкета, заполнение которой способствовало глубокому самоанализу собственной деятельности.

В заключительном этапе проводилось коллективное рассмотрение основных проблем, обнаруженных в процессе индивидуальных выступлений учащихся и подведение общих результатов обучения.

Вообще в течении целой экспериментальной работы учащиеся были погружены в тренинговую образовательную сферу, в которой перед участниками регулярно появлялись трудности, вызывающие необычного их разрешения каждым её участником. Целью считались укрепление индивидуальной самооценки учащихся, осмысление собственных личностных отличительных черт и творческих способностей, формирование взглядов о себе равно как о субъекте образовательного процесса и признание ПТС равно как личностной ценности.

Достижение этой цели предредило обнаружение последующих дидактических принципов: приоритета движения работы над её формальным

итогом, активности учащихся, исследовательской творческой позиции учащихся, обязательного субъект-субъектного взаимодействия и диалогового общения между участниками тренинга.

Тематика упражнений и заданий для учащихся отвечала главной цели погружения учащихся в тренинговую сферу. Последовательный переход с наиболее несложных к наиболее трудным процедурам, взаимосвязь между абсолютно всеми процедурами, чередование действий участников (каждому учащемуся предоставлялась возможность осуществить участие во всех процедурах и в обсуждении их итогов) - это способствовало самореализации учащихся.

Сочинение «Какие во мне произошли изменения» явилось результатом всей проведенной работы и способствовало глубокому самоанализу собственного опыта, самопознанию творческих возможностей, формированию ценностно-целевых установок в построении собственной траектории «Я-концепции» ПТС. Студенты разрабатывали «Я-концепцию» ПТС. Для разработки было важно, насколько студент объективно оценивает себя. Чтобы ответить на этот вопрос, мы рекомендовали студентам соотнести свою самооценку с оценкой других студентов, преподавателей, друзей. При разработке «Я-концепции» ПТС студентам пришлось осмыслить и учесть, какие стратегии жизнедеятельности для них представляют особую ценность и личную значимость. При разработке «Я-концепции» ПТС студенты, сталкиваясь с любым новым явлением, отвечали на следующие вопросы: «Что здесь принципиально нового? А как было раньше? Что из этого я могу извлечь для себя, для своего саморазвития, для улучшения своей жизни и жизни окружающих? Что в связи с этим ожидает меня в будущем?» При разработке «Я-концепции» ПТС студенты также размышляли и отвечали на следующие вопросы: «В чем смысл моей жизни? Каковы приоритетные цели моей жизни? Какие творческие способности и другие личностные и профессиональные качества мне необходимо развивать? Что мне делать в плане образования и самообразования? Какие я вижу в своей жизни проблемы и трудности? На какие принципы и правила мне необходимо опираться, чтобы достичь своей цели?»

Разработку студенты начинали с самооценки своих достоинств, возможностей, достижений, с одной стороны, и недостатков, упущений, ошибок, с другой, тем самым, выделяя приоритетные проблемы и стратегии своего ПТС.

Результаты погружения студентов в тренинговую среду выразились в сформированной субъектной позиции каждого участника, что убедительно

доказывает факт влияния тренинговой среды на творческий и профессиональный рост студентов и преподавателя.

В процессе работы, как мы уже отмечали ранее, студенты находились в рефлексивном состоянии, которое способствовало самопознанию, осознанию результатов и способов деятельности, формированию способности находить подсказки самому себе с целью дальнейшего саморазвития, познанию своих творческих способностей и возможностей и частично решало вторую задачу нашего эксперимента.

В результате у большинства студентов произошло осознание своей индивидуальности, уникальности, проявились личностные качества, свойства, умения, способности, произошло формирование ценностно-целевых установок, а также коррекция установок и отношений, направленных на саморазвитие; повысилась компетентность в общении; сформировалась субъектность, и произошло признание ПТС как личностной ценности.

В рамках решения второй и третьей задач эксперимента нами реализовались принципы: наращивания сложности учебно-познавательных творческих задач с учетом предшествующего и настоящего субъектного опыта студентов и проблемности в содержании учебного материала и его поэтапного развертывания. Это способствовало появлению положительной тенденции на формирование субъектной позиции всех участников педагогического взаимодействия и на формирование и развитие творческих возможностей и способностей студентов.

Студентам оказывалась помощь в осознании личностного и социального смысла изучаемой темы для будущей профессиональной деятельности, в постановке целей и задач по ПТС. Совместная деятельность в системе «студент-преподаватель» способствовала формированию мотивации и актуализации учебно-познавательной деятельности.

Использование самостоятельной работы студентов позволяло отработать фоновые знания и умения до уровня навыка, а также предоставляло студентам возможность выбора темпа продвижения в изучении учебного материала, уровня его усвоения и степени самостоятельности при работе над ним.

Использование активных методов обучения (разбор проблемных ситуаций, написание творческих работ, исследовательская и проектная деятельность, деловые игры, игровые ситуации и т.д.) повлияло на эффективность ПТС студентов.

Не менее важной являлась исследовательская деятельность студентов на занятиях (диагностика учащихся, студентов, написание докладов, рефератов, курсовых работ, выступления на конференциях и т.д.), которая способствовала развитию мышления, воображения, установлению связей и зависимостей между отдельными объектами. Кроме того, решение изобретательских и исследовательских задач, в содержании которых воссоздавалась реальная действительность, способствовало открытию и освоению студентами основных идей, принципов, способов решения реальных проблем. В данном случае ведущими были принципы активности и исследовательской творческой позиции студентов. В экспериментальной группе студентов была организована коллективная творческая исследовательская деятельность. Общая тема была сформирована так же, как и в данной работе: «Педагогическая поддержка профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе». Тема была разделена на подтемы:

1. Концепция педагогики свободы и педагогической поддержки в трудах зарубежных и отечественных педагогов.
2. Анализ понятия «профессионально-творческое саморазвитие» в трудах зарубежных и отечественных педагогов и психологов.
3. Выявление уровня ПТС студентов экспериментальной и контрольной групп.
4. Математическая обработка и интерпретация результатов, полученных студентами на основе самодиагностики.

Соответственно определились и четыре группы студентов, которые работали над исследовательскими заданиями. Результатом их деятельности явилось выступление с докладами о проделанной работе.

При включении студентов в научно-исследовательскую работу, преподаватель обязательно должен оказывать поддержку, в том числе: стараться увлечь студентов проблемой и процессом ее исследования; стимулировать педагогическое мышление при помощи умело поставленных вопросов; выполнять функцию координатора деятельности и партнера по отношению к студенту; предлагать свою помощь, свою точку зрения по проблеме, адресовать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда студент затрудняется в своем поиске; поощрять творческое отношение студента к исследовательской проблеме и вариантам ее решения, предоставлять ему возможность для встреч с коллегами, также ведущими исследовательскую

работу; предоставлять студенту исследователю возможность публикаций, выступлений, творческих отчетов по исследуемой теме [25,89-90].

Только при соблюдении этих условий исследовательская деятельность студента будет способствовать его ПТС.

В учебно-познавательной деятельности студентов большое место отводилось индивидуальным творческим работам. На занятиях студентов ставили в такие условия, что они сами формулировали проблему, искали способы ее решения и доказательства правильности предложенного решения, что способствовало обретению возможности погружаться в себя, осознанию личностных качеств. Такой путь являлся открытием для самого студента, лично значимым.

Особое значение уделялось защите выполненных работ как средству проявления творческого и профессионального роста студента, который выражался в одном или нескольких предложенных путях решения проблемы. Основные направления деятельности студентов определялись преподавателем, а тематика творческих работ выступала прерогативой студента.

Составление творческих проектов по актуальной проблеме осуществлялось в групповой форме работы студентов. Характерной особенностью проектов является желание найти лучшее решение. Проект разрабатывался по инициативе студентов. Цели проекта могли быть сужены до решения конкретной задачи. Тематика проектов носила практико-ориентированный характер. Студенты в процессе такой деятельности

приобретали знания, строили отношения, овладевали необходимыми способами мышления и действий. Особую важность представляла защита проекта, которая организовывалась в форме деловой игры, моделирующей решение реальной проблемы «деловой» организацией, «проектной» организацией, «специалистами» в различных областях знания.

Игровые процедуры активизировали творческое понимание, творческое фантазия, совершенствовали поведенческие умения и способности, содействовали освоению методов работы и социализации личности. В такой работе мы применяли способы эвристического преподавания «Если б ...», «Метод придумывания». Учащиеся в игровых моментах рассматривали свою работу и приносили ей характеристику с разных позиций:

В рамках организации педагогической помощи ПТС учащиеся особое внимание мы уделили ведению «Дневника личностного роста» и «Портфолио

саморазвития» (приложение 7). Последнее представляет собою комплект общественно значимых свойств, качеств и характеристик, изменения которых изучаются в динамике учебно-профессионального развития и развития особенности учащегося преподавательского университета. Его направлением считается изучение индивидуальных особенностей с целью их улучшения. «Портфолио саморазвития» - это закрепление шагов учащегося на пути к ПТС, другими словами, приобретение индивидуальных результатов, которые формируются в целостное доказательство предстоящего педагога как созидательной личности, доказательство важности учащегося и неповторимости его дороге к достижению личных верхов. Объектом систематизации стали материализованные итоги динамики ПТС в различных его проявлениях. Это не подготовка разрозненных фактов, а исследование студентом отличительных черт его личности и спланированная работа согласно их усовершенствованию для ПТС. Главным средством свершения производительности мы считаем положенный в «Портфолио саморазвития» механизм рефлексии — понимание событий своей жизни через призму ценностей, направлений, предпочтений, устремлений и т.д.

Последнюю задачу мы решали в процессе проведения всего эксперимента. С этой целью большое внимание уделялось активным формам и методам обучения. Хочется отметить, что важную роль в активном участии студентов в творческой деятельности и ПТС играют личностные качества преподавателя. Организуя учебно-познавательную деятельность студентов, он должен руководствоваться принципами проблемности в содержании учебного материала и его поэтапного развертывания, последовательного наращивания сложности в учебно-познавательной деятельности с учетом субъектного опыта каждого студента, обязательного субъект-субъектного взаимодействия и диалогового общения субъектов образовательного процесса.

Мы выделили несколько наиболее важных личностных качеств, которые мы наблюдали у преподавателя в процессе организации учебного процесса, направленного на ПТС студентов (Схема 2)

Личностные качества педагога

Целевая направленность эксперимента позволила решить поставленные задачи экспериментальной деятельности и добиться эффективных результатов и процессе ПТС студентов.

Самостоятельный выбор, анализ и самоанализ деятельности и поступков позволили включить студентов в процесс осознания учебно-воспитательного процесса, овладения способами перевода теоретического материала в будущую профессиональную деятельность.

В центре внимания нашей работы находилась творчески активная личность, способная делать выбор и нести за него ответственность.

Студенты находились в рефлексивном состоянии, которое способствовало самопознанию, осознанию результатов и способов деятельности, познанию своих творческих способностей и возможностей.

Экспериментальная работа была ориентирована на становление субъектной позиции студентов, содержание учебных курсов проблемно ориентированное с учетом предшествующего и настоящего субъектного опыта, управление учебно-познавательной деятельностью студентов в сочетании с самоуправлением, реализацию учебно-воспитательного процесса в диалоговом взаимодействии в системах «студент - преподаватель», «студент - студент», «студент - студенческая группа», использование диагностики и самодиагностики субъектного развития.

Формирование ценностно-целевых установок на ПТС, рефлексивных способностей, овладение способами деятельности, творческое самоопределение позволило студентам признать собственную ценность, расширить горизонты своего развития.

Большое значение для ПТС студентов имела также развивающая среда, в которой студенты находятся в свободное от учебы время. Поэтому студентов экспериментальной группы мы привлекали также к работе дискуссионного клуба «Жизнь».

В ходе опытно-экспериментальной работы заключительный этап формирующего эксперимента мы реализовывали в процессе педагогической практики. Взаимосвязь деятельности студентов на педагогической практике и аудиторных занятиях нашла отражение в личном педагогическом дневнике студента. Известно, что дневник педагогической практики - это одно из важнейших средств профессиональной подготовки, включающее ежедневное описание собственной педагогической деятельности с обоснованным определением ее цели, способов, результатов. В качестве ведущих функций

дневника выступают аналитическая и проективная. Педагогический дневник студента мы рассматриваем как средства овладения элементами педагогической деятельности - с одной стороны и средства работы над собой - с другой. Для того чтобы объединить ценности дневника педагогической практики мы включили в него разделы:

1. Педагогическое кредо студента (педагогические взгляды студента, убеждения, мировоззренческие позиции).
2. Психолого-педагогическая характеристика ребенка (класса).
3. Социальный портрет семьи. Информация, зафиксированная во втором и третьем разделах, помогает студенту определить свои действия по отношению к каждому ребенку, обосновать творческий поиск в преобразовании развивающей и воспитательной среды с учетом специфики условий жизнедеятельности и развития ребенка.
4. Рабочий план. Здесь фиксируется последовательность осуществления задач образовательного проекта, разработанного студентом в аспектах программы развития детей и личной программы ПТС.
5. Самоанализ. В данном разделе фиксируются факты, объясняющие оценку результатов педагогической деятельности и уровня ПТС студента; причины, аргументирующие последствия управления образовательным процессом и самоуправления развитием и саморазвитием своей личности.
6. Профессиональная самохарактеристика.

Раздел отражает информацию, характеризующую педагогическое кредо студента, круг его профессиональных интересов.

Такой дневник несет в себе информацию для обсуждения проблем и достижений студентов, что побуждает к ПТС.

Педагогическая поддержка в период педагогической практики со стороны преподавателя заключалась в оказании консультационной помощи студентам: совместный анализ (самоанализ) предстоящего и проведенного урока, внеклассного мероприятия, посещение уроков студентов, индивидуальные беседы и т.д. В перечень обсуждаемых вопросов мы добавили вопрос о результатах ПТС. Обсуждение осуществлялось на основе

уже сложившихся личностных ориентации, знаний о способах самоанализа, самооценки, приобретенных на занятиях.

В результате, опираясь на наши наблюдения за студентами на педагогической практике, отзывы учителей школ и детей, мы можем говорить:

- о принятии студентами учащихся, их запросов и интересов;
- о понимании студентами своих учеников, умении чувствовать ребенка, стремлении понять мотивы его поведения, почувствовать его состояние;
- о сотрудничестве студентов с детьми, обеспечении им роли «активного деятеля» на уроке;
- о личной позиции учителя, его способности творческого самовыражения.

По нашему мнению, вся приведенная выше учебно-познавательная деятельность студентов, тренинги, деятельность студентов в свободное от учебы время, а также личностные качества преподавателя имеют положительную тенденцию на формирование ПТС студентов.

Результатом ПТС студентов явилась творческая самореализация, которая выражалась в анализе причин и нахождении путей решения противоречий в проблемных ситуациях, решении творческих задач, учебно-познавательной исследовательской деятельности студента, самоанализе собственной деятельности и отношений, субъектном становлении студента, осознании того, что делается и для чего это делается, проектировании траектории собственного ПТС.

2.3. Анализ результатов эксперимента по организации педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития Студентов

Целью данного параграфа является анализ и оценка результатов проведенного формирующего этапа эксперимента, с целью выявления эффективности разработанной модели, подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

Основная цель реализации модели педагогической поддержки ПТС студентов — формирование ПТС студентов, качественные изменения личности будущего педагога, способствующие его самосовершенствованию и творческой самореализации.

Формирование у студентов потребности в ПТС и готовности к такой деятельности, признание саморазвития как личностной ценности рассматривалось нами в течение всей экспериментальной работы.

Критериями эффективности проведенного нами исследования выступали, с одной стороны, динамика уровней ПТС (их составляющие-показатели), а с другой стороны, творческая самореализация студентов в учебно-познавательной деятельности и в системе воспитательной работы вуза (акции, конкурсы и т.д.).

Анализ уровней ПТС проводился путем сравнения результатов до и после экспериментальной деятельности. Количество студентов по каждому уровню и позитивные изменения можно увидеть в таблице 10 и диаграмме 5.

Таблица 10

Динамика уровней ПТС студентов

Уровни ПТС студентов	Количество студентов, %			
	До эксперимента		После эксперимента	
	Эг	КГ	ЭГ	КГ
Ситуативно-интуитивный	18	17	8	15
Моделирующий	47	49	28	49
Рефлексивно-определяющий	35	34	64	36

Динамика уровня ПТС студентов

Достоверность результатов исследования подтверждена с помощью критерия χ^2 . Выбор данного критерия объясняется тем, что он позволяет нам не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительного вычисления параметров распределения, поэтому его применение к выделенным нами порядковым показателям, каковыми являются уровни ПТС будущих педагогов, позволяет с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования.

Коэффициент субъективной значимости для данной выборки равен 0,79, при $p > 0,05$. Следовательно, педагогическая поддержка эффективна в плане профессионально-творческого саморазвития. Таким образом, рабочая гипотеза подтверждена экспериментально и дает положительные результаты.

Анализируя данные приведенной выше таблицы, можно сказать, что в результате проведенного экспериментального исследования число студентов экспериментальной группы, находящихся на ситуативно-интуитивном уровне ПТС сократилось почти в два раза. Необходимо отметить, что произошли качественные изменения, связанные с появлением интереса к рефлексивному самоанализу, с пониманием значения рефлексивных действий для организации некоторых видов деятельности, с пониманием важности субъектного развития и субъект-субъектных отношений для собственного саморазвития.

Однако при этом отсутствовала направленность деятельности данных студентов на осознание и развитие этих качеств. У данной категории студентов отмечается формальное отношение к учебно-познавательной деятельности,

связанное с получением только положительных оценок, так как целью для них является окончание института. Потребность в ПТС у студентов выражена слабо. Ориентация на выполнение творческих заданий очень низка, продиктована необходимостью осуществления данного вида деятельности только при наличии требования со стороны преподавателя и характеризуется низкой результативностью.

Самоанализ деятельности и поступков вызывал у студентов затруднения в определении важности и необходимости его осуществления для собственного ПТС. Студенты не использовали результаты самоанализа для самостроительства, так как личность для них не представляла самооценности. Для данных студентов характерна низкая познавательная активность, связанная с нежеланием осуществлять информационный поиск.

Среди студентов этой категории отмечался низкий процент посещаемости занятий. Развитие волевых качеств по самоорганизации и самоуправлению у студентов происходило достаточно слабо. На низком уровне происходило также формирование и развитие способностей студентов, причем без осознания их значимости для собственного саморазвития. Студенты остались на прежнем уровне ПТС, который характеризуется сильной зависимостью от организационно-педагогических условий. У 8% студентов экспериментальной группы так и не произошло никаких изменений в плане ПТС. Ни тренинговая среда, ни учебно-познавательная деятельность, ориентированная на ПТС студентов, ни внеучебная, воспитательная деятельность, ни личные беседы не смогли повлиять на мировоззрение студентов, которое характеризовалось внутренней несвободой, нерешительностью, безответственностью, нежеланием самопознания и ПТС.

В ходе формирующего эксперимента количество студентов на моделирующем уровне ПТС снизилось до 28%, в то время как в контрольной группе количество студентов на этом уровне осталось прежним (49%).

Положительная тенденция отмечалась:

- в осознании студентами сущности своей деятельности для самопознания и формирования «Я-концепции»;
- в овладении приемами личностной рефлексии;
- в развитии приобретенных или познанных возможностей и способностей;
- в направленности волевых усилий на достижение поставленных целей;
- в сформированности положительного самоотношения;
- в развитой способности самооценки и качественных изменений, не нарушающих внутренней структуры личности;

Необходимо отметить, что у студентов появились мотивы, направленные на самопознание и развитие «Я-концепции», но мотивы студентов на данном уровне в основном были направлены на самоутверждение, а мотивы самоактуализации, самореализации проявлялись не всегда. Самовоспитание и мобилизация студентами себя с целью ПТС наблюдались нерегулярно. Развитие «Я-концепции» происходило в соответствии с поставленными целями, но не целостно, так как у студентов данного уровня была частично сформирована субъектная позиция, которая выражалась в ценностных ориентациях на ПТС, в формировании ответственности, сознательности.

Недостаточно высокая активность в самостоятельном поиске и изучении различного материала при разрешении проблемных ситуаций, в процессе творческого самоопределения и самореализации тормозила формирование субъектной позиции студентов. Самость для студента была более значима, чем общество однокурсников. Сознательность, активность, ответственность, самостоятельность проявлялись при выполнении только некоторых видов деятельности, которые были для студентов посильны.

В учебно-познавательной деятельности, которая осуществлялась при систематической рефлексии, студенты находили необходимое содержание для

снятия личностных затруднений, но часто ограничивались только такой деятельностью. Студенты данного уровня могли самостоятельно определить проблему, но при ее решении находили всего один путь выхода из создавшейся ситуации, осознавая при этом недостаточность развития собственного мышления, творческого воображения. Необходимо также отметить, что ими редко осуществлялся самоанализ ПТС для самостоятельного нахождения и использования его содержания при проектировании собственной траектории ПТС. Результаты самоанализа и самооценки не всегда включались студентом в структуру собственной деятельности. Хотя студенты и понимали необходимость ПТС, однако испытывали слабое стремление заниматься такой деятельностью.

Формирование творческих способностей происходило медленно, так как студенты старались при выполнении творческих заданий в микрогруппах занять пассивную позицию, предпочитая наблюдать процесс выхода из проблемной ситуации со стороны. Выполнение индивидуальных творческих работ вызывало у студентов много трудностей, преодолевать которые они пытались, обращаясь за помощью к преподавателю.

Количество студентов экспериментальной группы, находящихся на рефлексивно-определяющем уровне ПТС увеличилось до 64% (против 36% студентов контрольной группы). В процессе экспериментальной деятельности у студентов данного уровня сформировались мотивы и ценности ПТС, произошло осознание необходимости ПТС для формирования личностных качеств, для построения программ совершенствования, творческого самоопределения, творческой самореализации. Постановка целей ПТС на данном уровне осуществлялась студентами самостоятельно. Достижение целей происходило в процессе регулярного самопознания, самовоспитания и благодаря развитому умению мобилизовать себя в конкретных ситуациях, проявлению волевых усилий во всех сферах деятельности студента.

Процесс самоформирования отличался результативностью и эффективностью. Для данных студентов характерной являлась деятельность,

проявляющаяся в выполнении творческих заданий различной сложности на высоком уровне качества, в творческом самоопределении и творческой самореализации. Личностная рефлексия для студентов - навык. Развито рефлексивное отношение к ПТС, умение использовать осознанную и осмысленную информацию для проектирования траектории собственного саморазвития. Отличительной чертой данных студентов выступала уверенность в себе и своих способностях.

Студенты видят проблему, занимаются поиском новых, оригинальных способов ее решения в результате развития интереса к творческой деятельности, творческого воображения, творческого мышления, формирования творческой активности.

Их характеризует сформированная субъектность, которая выражается в активности во всех сферах деятельности, сознательности, ценностно-целевых ориентациях, свободе выбора и ответственности перед собой и другими субъектам образовательного процесса.

Учебно-познавательная деятельность студентов в процессе формирующего этапа экспериментальной работы носила системно-усложняющий характер и была направлена на формирование и дальнейшее развитие уже познанных или открытых в процессе творческой деятельности возможностей и способностей, а также способствовала формированию субъектной позиции всех участников педагогического взаимодействия.

Результаты самоанализа студентами собственной деятельности и оценка студентов (тестирование, анкетирование) показали явный прогресс, направленный на формирование таких показателей, как самопознание, самооценка, рефлексия деятельности и поступков, автономность личности, познавательная активность, ответственность.

Для выявления способности студентов к саморазвитию после

проведения формирующего этапа экспериментального исследования мы вновь использовали анкету, разработанную В.И. Андреевым.

Диаграмма 6

Итак, мы видим, что количество студентов экспериментальной группы, находящихся на уровне активного саморазвития увеличилось на 47% и составило на выходе эксперимента 72% (в контрольной группе эта цифра значительно меньше - 38%), значительно снизилось число студентов, у которых в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы была выявлена сильная зависимость саморазвития от организационно-педагогических условий: с 75% до 28% студентов (в контрольной группе количество таких студентов составило 62%).

Динамика сформированности способностей студентов к саморазвитию представлена на диаграмме 7.

Диаграмма 7

Динамика сформированности способностей студентов к саморазвитию

Для выявления уровней способностей студентов к саморазвитию, к самообразованию мы вновь использовали тест В.И. Андреева.

Динамика развития способностей студентов по уровням способностей к саморазвитию и самообразованию в ходе формирующего этапа экспериментальной работы показала значительный прогресс. Произошло снижение количества студентов экспериментальной группы, находящейся на низком уровне: ЭГ - 17%, КГ - 27% (до эксперимента ЭГ - 28%, КГ - 32%). Этот результат достигнут благодаря повышению качества деятельности: формированию ответственности, уверенности в себе, самопоследовательности в деятельности и поступках, мотивов достижения, направленных на самопознание, самоорганизацию, самовоспитание, потребности к саморазвитию интеллектуальной сферы, положительной установки на развитие «Я-концепции»;

развитию волевых способностей, познавательной активности, навыков самоорганизации и самоуправления.

Необходимо отметить снижение количества студентов, находящихся на среднем уровне: ЭГ - 45%, КГ - 60% (до эксперимента ЭГ - 62%, КГ - 60%). Студенты стремятся к осознанному выявлению своих способностей и возможностей, например, в процессе тренинга, при решении проблемных ситуаций, творческих задач. Они пытались выбрать стратегию собственной учебно-познавательной деятельности, изменять ее под влиянием требований преподавателя, учитывая при этом свои возможности. Это происходило в процессе наращивания сложности учебно-познавательных творческих задач и развития субъектной позиции участников образовательного процесса. Значительное увеличение количества студентов с высоким уровнем способностей к саморазвитию: ЭГ - 38%, КГ - 13% (до эксперимента ЭГ - 10%, КГ - 8%). Качественные изменения у студентов экспериментальной группы выражались в осознании собственных способностей и возможностей; формировании умения планировать и проектировать деятельность; целеустремленности и настойчивости при достижении поставленных целей; сознательном характере самоорганизации; высокой познавательной активности; развитии творческих способностей, творческого мышления и творческого воображения. Степень сформированности способностей к саморазвитию по указанным выше уровням показана на диаграмме 8.

Диаграмма 8

Уровни способностей к саморазвитию и самообразованию

Динамика сформированности способностей студентов к саморазвитию представлена на диаграмме 9

Диаграмма 9

Динамика сформированности способностей студентов к саморазвитию

Степень формирования и развития творческих способностей студентов позволила выявить до экспериментального исследования индивидуальные особенности, положительно и негативно влияющие на ПТС студентов.

После экспериментального исследования у студентов преобладала направленность деятельности на формирование таких способностей, как интегральное чувство «за» собственное «Я», самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, самопринятие, саморуководство, самопонимание, которые являются составляющими самоотношения и положительно влияют на саморазвитие студентов.

Отношение к самому себе — это личностное свойство, помогающее студенту стать подлинным субъектом деятельности, определиться в своей дальнейшей деятельности, признать ПТС как личностную ценность. Результаты изменений в самоотношении студентов представлены в таблице 11.

Таблица 11

Результаты изменений в самоотношении студентов

Развитие возможностей интенсивно проходило в следствии самоанализа и саморефлексии работы и действий, что отслеживалась регулярно в ходе тренинга и учебно-познавательной деятельности учащихся, рефлексивные действия совмещались с самой работой.

Большую роль для формирования творческих способностей учащихся имели творческие ситуации, творческие проблемы, исследовательская работа и т.д. При их исполнении у учащихся экспериментальной группы формировались подобные эмоции, как чувство собственного достоинства (41% учащихся), самопринятие (34% учащихся), накопленное ощущение за собственное «Я» (47% учащихся), самопоследовательность (42% учащихся), возникал самоинтерес (65% учащихся). Огромное значение для самопонимания обладали проложенные обучения, которые открыли творческие возможности учащихся посредством осмысления методов работы и взаимоотношений в субъектном содействии,

посредством саморефлексию работы и действий. Существенно уменьшилось число учащихся, работа которых зависела от мнения окружающих. В ходе развития субъектной позиции у учащихся развивалась самостоятельность от находящейся вокруг сферы, стабильность и убежденность в собственных силах.

В ходе создающего этапа экспериментальной работы число учащихся, у которых отмечалась неготовность в самопознании и в проведении изменений в своем «Я», уменьшилось на 11% и составило уже после испытания 7%. Уменьшилось и число учащихся, какие устремлялись к своему самопознанию, однако присутствие в данном никак не обладали умениями самосовершенствования - вплоть до 32%. До эксперимента подобных учащихся было 38%. Уже после испытания у учащихся была выявлена позитивная динамика в самооценке: 37% вопреки 15% вплоть до эксперимента. Самомнение учащихся характеризовалась регулярностью, системностью и была ориентирована на формирование индивидуальных качеств и способностей.

В процессе констатирующего этапа экспериментальной работы было определено, что рефлексия присуща только лишь 12% учащихся, и была выявлена взаимозависимость её развития с осознания того, что производится и с какой целью, от познаний и умений, согласно которым можно дать оценку свою деятельность и действия, рассмотреть деятельность других субъектов учебно-познавательной работы.

Учебно-познавательная работа учащихся была сопровождаемой рефлексивным пониманием методов работы и взаимоотношений, обнаружением смысловых особенностей с целью пребывания подсказок лично для себя с целью последующего ПТС. Для этого мы применяли разные формы рефлексии: устное рассмотрение, письменное опрос, наполнение «Дневника личностного роста», «Портфолио саморазвития» в ходе учебно-познавательной работы. При заполнении «Дневника личностного роста» и «Портфолио саморазвития» учащиеся осуществляли надлежащие записи, связанные с личностными изменениями и коррекцией собственного саморазвития. В следствии такого рода

деятельность у учащихся проявился особенный интерес к отражённому самоанализу; случились положительные перемены в осознании собственной особенности, особенности, в законах компании личных операций и своего взаимоотношения; случилось развитие ценностно-целевых направлений и их корректировка с целью последующего саморазвития.

После испытания у 33% учащихся возникло осмысление важности рефлексии с целью собственного ПТС и признания саморазвития равно как личностной ценности. Следует выделить, то что в целом учащиеся осознавали роль рефлексии с целью организации каждого вида работы.

Организованную структуру личности (автономность) в ходе экспериментального исследования обладали всего только 10% учащихся, у 28% отмечалась внутренняя несвобода, связанная с робостью и непониманием воздействия внешних и внутренних сил на собственную личность.

У большей доли учащихся (62%) была выявлена мощная зависимость влияния находящихся вокруг на свое ПТС.

В процессе формирующего этапа экспериментальной работы случились качественные перемены, нацеленные на формирование субъектной позиции учащихся, характеризующиеся внутренней самостоятельностью от внешнего общества, то есть автономностью. Для 46%) учащихся отличительными признаками выдвинулись: независимость в подборе целей и методов действия и работы, осмысленность значения работы, осмысленная динамичность как преобразовательное подход к душевному и внешнему миру, развитая умение к рефлексии и качественным изменениям, не нарушающим внутренней структуры личности. В целом у учащихся случилось понимание значимости субъектного формирования и субъект-субъектных взаимоотношений с целью самоорганизации личности и ПТС.

Для 68% учащихся вплоть до экспериментального исследования свойственным считалось неготовность и неспособность реализовывать

информативный поиск, формальная ориентация в учебно-познавательную деятельность, невысокая познавательная динамичность. У 32% учащихся существовала выявлено желание к самообразованию.

Деятельность учащихся существовала ориентирована в качественные изменения в индивидуальной и смысловой области при выполнении задач различной сложности, в осмысление своей работы с целью предстоящей специальности и с целью индивидуального саморазвития, в желание сделать свой выбор, на динамичность не только в учебно-познавательной деятельности, но и в самоформировании. Работа практически тридцати процентов учащихся уже после испытания характеризовалась осознанием индивидуальных свойств и возможностей; мастерством ставить цели учебно-познавательной работы, направленной на саморазвитие, и планировать её; ориентацией на осуществление творческих задач.

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы было установлено, что не осознают возрастающей ответственности в учебной деятельности и боятся ее 55% студентов. Выполняя творческие задания различного уровня сложности, студенты открывали и осваивали основные идеи, принципы, способы решения реальных проблем. Это приводило их к формированию готовности к проблемному видению реальности, развитию умения находить адекватные способы решения проблем, к развитию мышления. Для студентов ценностью становились не только результаты, но и процесс поиска решений. При решении нестандартных задач студенты учились прогнозировать возможные последствия реализации этих решений, формируя при этом ответственность. После экспериментального исследования количество таких студентов составило 38%.

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы было выявлено 55% студентов, которые испытывали боязнь выйти за пределы студенческого сообщества однокурсников. Студенты экспериментальной группы привлекались к работе дискуссионного клуба «Жизнь», что положительно влияло на

формирование субъект-субъектных отношений. Качественные изменения выражались в формировании ответственности, чувства долга, в умении планировать собственную деятельность, применять полученные знания, в развитии творческих способностей. Работа в клубе помогла снять боязнь в общении студентов с людьми различного круга интересов. Количество таких студентов после экспериментального исследования составило 34%.

Студенты стремились к осознанному выявлению своих позиций и возможностей при решении проблемных ситуаций, творческих задач, в исследовательской деятельности и т.д. Их творческое самоопределение характеризовалось как поиск личностного смысла и смысла получения новых знаний в различных видах осваиваемой деятельности для дальнейшего саморазвития. При этом студенты выступали как подлинные субъекты самоопределения.

Учитывая стимулирующую роль цели в усилении процесса самоопределения, мы провели диагностику учебных целей. Студенты выбирали те цели, которые являлись для них наиболее важными. Анализ результатов свидетельствует о том, что творческое самоопределение присуще 40% студентов (до эксперимента - 5%).

Для 40% студентов характерным явилось осмысление своей учебной деятельности с позиции ее самоценности для самосовершенствования, развития личностных качеств, приобретения качественных знаний и умений. 27% студентов выбрали цели, формально ориентирующие их на учебно-познавательную деятельность (изучить материал курса, освоить основные понятия изучаемого материала, получить положительную оценку). Необходимо отметить, что эти студенты находились на ситуативно-интуитивном уровне ПТС. Основная масса студентов моделирующего уровня ПТС (55%) выбрала цели, направленные на развитие творческих способностей и методологическое освоение учебно-познавательной деятельности.

Необходимо отметить, что у 40%) студентов наблюдалось стремление к формированию уникальности, индивидуальности, к овладению творческим подходом в осуществлении деятельности, в развитии устойчивых, познавательных интересов и мотивов учения,

Развитие творческой активности как свойства и черты личности составляет основу саморазвития. Не менее важным является личностное отношение к творчеству, в котором содержится ценностная и мотивационная сторона активности студента. Очень важным для развития творческой активности студента является направленность учебно-познавательного процесса на формирование различных видов творческой деятельности.

Ведущей идеей является формирование творческой активности студента через постепенное наращивание сложности творческих заданий и использование при этом диагностики и самодиагностики субъектного развития каждого студента.

Слабая выраженность творческой активности студентов на входе эксперимента (5%) заключалась в нежелании познать свою личность, в не сформированности студента как субъекта деятельности, в слабо развитой мотивации ПТС.

Качественным изменением явилось осознание студентами важности развития творческой активности как инструмента в самопознании, в выявлении способностей и возможностей, в попытке найти новый способ для достижения поставленной цели, в принятии решения, в становлении субъектности, в саморазвитии в соответствии со своими внутренними потребностями (42%).

Ориентируя экспериментальную работу на ПТС студентов, мы предоставляли обучающимся максимальный выбор возможностей для реализации своего внутреннего потенциала, поддерживая . стремление студентов к самореализации в будущей профессиональной деятельности, делали акцент на успешность, положительно оценивая результаты в личностном развитии

студентов. После эксперимента для 15% студентов характерной являлась творческая самореализация, выражающаяся в умении выстраивать пространство своего саморазвития через свободную, творческую деятельность, в реализации «Я-концепции» и самосовершенствовании. До экспериментального исследования студентов, которым была свойственна творческая самореализация, было всего лишь 5%.

Экспериментальная деятельность была направлена также на формирование субъектной позиции студента. Для определения степени сформированности субъектной позиции студентов нами была разработана анкета.

Студенты выбирали основные утверждения, характерные для собственной субъектной позиции. Результаты анкетирования студентов показали, что преобразующая, осознанная, целенаправленная активность в самопознании, в формировании и реализации «Я-концепции», в формировании субъект-субъектных отношений, в учебно-познавательной творческой деятельности, в творческом самоопределении по окончании эксперимента была характерна для 40% студентов.

Сознательность, которая выражалась в способности к целеполаганию, в совершении изменений в собственной деятельности и общении, в прогнозировании результатов деятельности и их коррекции, по окончании эксперимента была присуща 41% студентов.

Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации и осознанная ответственность перед собой и другими по окончании эксперимента была характерна для 43% студентов.

Ценностно-целевые ориентации, направленные на изменения по отношению к своему наличному состоянию, и готовность воспринимать внешние сигналы о своих изменениях по окончании эксперимента были выявлены у 46% студентов.

Таким образом, формирующий эксперимент показал, что в процессе ПТС у студентов раскрываются внутренние потенциалы, способствующие их самоосуществлению.

Кроме того, по завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы с помощью различных методик, в том числе и тех, что были использованы на диагностическом этапе, были выявлены уровни сформированности мотивационного компонента ПТС у студентов экспериментальной и контрольной групп. Критерии были взяты те же, что и во время констатирующего этапа экспериментальной работы. В результате полученных данных была оформлена таблица 12.

Таблица 12

Степень проявления элементов мотивационного компонента ПТС

(в %)

Так как и во время констатирующего этапа экспериментальной работы, если у студентов проявлялись все признаки, мы фиксировали высокий уровень проявления мотивационного компонента ПТС, если в наличии были один или два признака, то фиксировался низкий уровень, если же отсутствовали один-два, то фиксировался средний уровень. Таким образом, по степени проявления признаков мотивационного компонента все студенты были распределены следующим образом. Данные представлены в таблице 13.

Таблица 13

Уровни проявления мотивационного компонента ПТС студентов

(%)

Анализируя данные таблицы, мы с очевидностью можем утверждать, что процесс формирования мотивационного компонента в структуре ПТС студентов экспериментальной группы оказался эффективным, следовательно, оказались

эффективными и педагогические условия реализации педагогической поддержки ПТС студентов. Именно высокий уровень развития мотивационного компонента стал одной из движущих сил ПТС.

Выводы по второй главе

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила нам сделать следующие выводы:

1. Для осуществления констатирующего этапа эксперимента были выделены критерии оценки ПТС: мотивационный, эмоционально-волевой и деятельностно-поведенческий.

2. В соответствии с выделенными критериями определены и охарактеризованы уровни ПТС: ситуативно-интуитивный, моделирующий и рефлексивно-определяющий.

3. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность проводимого исследования, т.е. важность и необходимость организации педагогической поддержки ПТС на этапе вузовской подготовки специалиста в области образования.

4. В ходе формирующего этапа эксперимента мы проверили эффективность разработанной модели педагогической поддержки ПТС через реализацию выделенных способов и педагогических условий.

5. Мы подтвердили гипотезу исследования, экспериментально доказав, что ПТС студентов будет осуществляться более эффективно, если:

- реализовать модель педагогической поддержки ПТС;
- обеспечить реализацию способов (активизация процессов самопознания и самопроектирования, осознание и переживание своей значимости в качестве профессионала посредством погружения в профессиональную деятельность) и педагогических условий организации педагогической поддержки ПТС (направленность педагогической поддержки на профессионально-творческое саморазвитие студента и становление его профессиональной позиции; комплексность оказываемых видов педагогической поддержки, направленных на укрепление конструктивных составляющих ПТС; погружение студентов в

профессиональную деятельность; установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на педагогическом сотрудничестве и субъект-субъектном взаимодействии).

В целом экспериментальная работа показала, что ориентация студентов на ПТС способствует самораскрытию и саморазвитию индивидуальности, уникальности студента; улучшению качества знаний и умению их использовать в других видах деятельности; продуктивной самореализации; обогащает представление о сущности педагогической деятельности; содействует самоутверждению жизненной позиции, овладению внутренним механизмом саморазвития; приводит к формированию готовности жить в современных условиях.

Заключение

Значимость изучения определена необходимостью педагогической науки в разработке способов и педагогических условий осуществления педагогической поддержки ПТС будущего педагога в институте, что предусматривает его значимость в формировании образовательной развивающей сферы с целью своих учеников. Только лишь воспитатель, владеющий энергичностью, осознанностью, независимостью подбора и ответственностью за этот выбор, умением разрешить задачу способен создать такие же свойства у собственных будущих учащихся.

Сопоставляя итоги изучения с его вопросами, мы можем установить последующие утверждения.

Профессионально-творческое саморазвитие - данное качество персоны, что характеризуется необходимостью в осознанном, высококачественном изменении себя как субъекта работы и становлении профессиональной позиции.

Теоретический анализ приведенных изучений дает возможность нам отметить более существенные свойства ПТС. Это особый тип творческой работы субъект-субъектной ориентации; индивидуально-личностное саморазвитие. ПТС сопряжено с заключением индивидом регулярно усложняющихся творческих задач, с возрастанием значимости внутренних источников формирования. Это сознательное руководство собственным развитием и изменение самой структуры личности.

Определяя ПТС как качество личности, мы акцентируем последующие компоненты ПТС: мотивационный, эмоционально-волевой, творческий и рефлексивный.

Под педагогической поддержкой ПТС мы подразумеваем конструктивное со-действие, нацеленное на формирование профессиональной позиции будущего преподавателя.

Педагогическая помощь согласно структуре своей организации отражает три тенденции со-бытия: со-знание, со-переживание и со-творчество.

Осуществляемая в формах гуманитарных образовательных технологий, педагогическая поддержка реализуется в соответствии с установленными её структурой тенденциями (со-знание — умственная, информативная и экспертная помощь; со-переживание - чувственная помощь; со-творчество — координационная, совещательная и научно-техническая помощь). Эти три тенденции обширно нацелены на одну из трех сторон практической деятельности согласно предложению различного рода помощи: информативной, психологической и организационно-деятельностной. Исходя из структуры движения ПТС личности учащегося, мы полагаем, то что рационально предоставление всех трех видов поддержки.

Представленная модель педагогической поддержки ПТС учащихся дает целое понимание о предмете нашего изучения и содержит в себе целенаправленный, обширный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты.

Необходимость выделения целевого элемента обусловлена тем, что осмысленная задача в работы преподавателя устанавливает подбор методов, операций и представляет как способ управления, сверки итогов действий с предсказуемым результатом.

Содержательный элемент выявляет сущность и тенденции педагогической поддержки ПТС. Обширный элемент содержит требуемые познания, мастерства и способности, предоставляет установку на реализацию намеченной цели. Успешность и результативность (эффективность) направленной деятельности находится в зависимости с начальных утверждений, т.е. основ, которые приняты за основу.

Процессуальный компонент показывает, что значимым в компании педагогической поддержки ПТС считается работа педагога, нацеленная на

реализацию педагогических обстоятельств. Помимо этого, данный элемент предполагает организацию учебной работы, подбор конкретных способов, организационных форм и средств преподавания и обучения.

Оценочно-результативный компонент устанавливает эффективность функционирования предлагаемой модели, связанной с исследованием уровней ПТС саморазвития, критериев и характеристик.

Основными методами осуществления педагогической помощи профессионально-творческого саморазвития считаются следующие: стимуляция действий самопознания и самопроектирования, осмысление и чувство собственной важности в качестве специалиста с помощью погружения в профессиональную работу.

К важным педагогическим условиям осуществления педагогической поддержки ПТС будущих профессионалов принадлежат: направленность педагогической поддержки на профессионально-творческое саморазвитие студента и формирование его профессиональной позиции; комплексность оказываемых видов педагогической помощи, нацеленных на укрепление конструктивных образующих ПТС; углубление учащихся в профессиональную деятельность; формирование педагогически целесообразных отношений педагогов и учащихся.

Процесс ПТС учащихся содержит систему уровней, освоение которых совершается в учебно-познавательной деятельности, сосредоточенной на качественное изменение личностной сферы учащегося и результативную самореализацию. Учебно-

познавательная работа учащихся реализуется в разговоре общения и взаимодействия в системах «студент-студент», «студент - студенческая группа», «студент -

преподаватель». Усовершенствование своего уровня ПТС приводит учащегося к перенормированию и корректировке своей работы, к сознательной постановке ценностно

целевых направлений, нацеленных на качественное личностное изменение.

Достижение цели эксперимента предопределило выявление следующих дидактич

еских основ, более результативнооказывающих большое влияние на ПТС: принцип гуманизации, принцип субъектности, принцип непрерывности, принцип креативности, принцип индивидуализации, принцип диалогичности, принцип интерактивности, принцип противоположнойвзаимосвязи, принцип рефлексивности, принцип проблемности, принцип продуктивности и др.

Итог формирующего этапа экспериментальной работы выражается в целеустремленном, осознанном перемена личностной сферы учащегося и результативной самореализации в учебно-познавательной работы (устойчивый интерес к осуществлению творческих задач разного уровня сложности; осознанность целей и способов работы, независимость присутствие организации работы; осмысленность и необходимость субъект-субъектных взаимоотношений для собственного саморазвития; независимость подбора и ответственность за произведенный выбор; самоанализ; воспитание; принятие саморазвития как личностной ценности; способность организовать выступление, преподнести себя, защитить собственную точку зрения; способность делать и использовать приобретенные познания в других областях деятельности; прогнозирование итогов своей работы, проектирование студентом линии движения ПТС).

Таким образом, итоги проделанного исследования говорят о этом, что выдвинутая нами гипотеза приобрели собственное доказательство.

В ходе экспериментальной работы были обнаружены преграды, отрицательно влияющие на саморазвитие учащихся: нерешительность в собственных силах; ограниченный круг интересов и неспособность реализовывать информативный поиск; недостаточная мотивация, побуждающая учащихся к саморазвитию в процессе общения и обучения; слабое развитие рефлексии; небольшой степень инициативности и сомнение; внутренняя несвобода; неадекватная самооценка; недостаток стремления выяснить и дать оценку себя; нерешительность в собственных силах, в ценности и востребованности собственной индивидуальности.

Разработанные в диссертационном исследовании теоретические положения и приобретенные практические результаты имеют все шансы быть базой для переустройства образовательного процесса в институте, недостаточно отвечающего

возможностям и нуждам учащихся и нынешним требованиям, предъявляемым к будущему педагогу.

Результаты исследования включают нас в новый круг незаконченных трудностей, создание которых диктуется нуждами теории и практики педагогического создания. Дальнейшее направление нашей работы мы видим в исследованию технологий педагогической поддержки ПТС будущих преподавателей, способствующих включению учащихся (в учебной и во внеаудиторной деятельности) с первого по пятый направление в движения самопознания, самоопределения и самореализации с выходом на все без исключения разновидности педагогической практики в школе; в обосновании критериев производительности технологий поддержки; в подготовке методических пособий и дидактических материалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. - 336с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. - М., 1991.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. [Текст] / Б.Г. Ананьев.-М., 1980.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: В 2 кн.: Кн.1. [Текст] / В.И. Андреев.- Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1996. — 567с.
5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: В 2 кн.: Кн. 2. [Текст] / В.И. Андреев. - Казань, 1998.
6. Андреев, В.И. Педагогика: учеб.курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608с.
7. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В.И. Андреев. Казань, 1988.
8. Андреев, В.И. Саморазвитие менеджера [Текст] / В.И. Андреев.
9. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного общества [Текст] / Т.В. Анохина // Новые ценности образования: Забота. - Поддержка. - Консультирование. — М.: Инноватор, 1996. - С.78.
10. Анцыферова, Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. - 1992. - №5.-С12-25.
11. П.Архангельский, СИ. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / СИ. Архангельский. - М., 1980. -368с.

12. Бакшеева, Э.П. Педагогическая поддержка самоактуализации студентов в педвузе: Дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Э.П. Бакшеева. - Сургут, 2002. - 246с.
13. Батищев, Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения [Текст] / Г.С. Батищев // Вопросы философии. — 1995. -№3.-С. 103-129.
14. Бергсон, А. Творческая эволюция [Текст] / А. Бергсон. - М.; СПб.; 1914.- 162с.
15. Бердяев, Н.А. Царство духа и царство кесаря [Текст] / Н.А. Бердяев. М, 1995.-С. 13
16. Бердяев, Н.А. Самопознание. Опыт философской автобиографии [Текст] / Н.А. Бердяев. - М., 1990. - С.308.
17. Берне, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание [Текст] / Р. Берне.-М.: Прогресс, 1986. - 420с.
18. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор [Текст] / Н.Р. Битянова. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 48с.
19. Бодалев, А.А. О потребности и способности личности к саморазвитию [Текст] / А.А. Бодалев // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. - Краснодар, 1987. - С. 63-69.
20. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности [Текст] / Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
21. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред, и высш. пед.учеб. заведений, слушателей ИПК и ФИК [Текст] / Е.В. Бондаревская, СВ. Кульневич. - Ростов н/Д, 1999.- 560с.

22. Борытко, Н.М. Педагог в пространстве современного воспитания: Моногр. [Текст] / Н.М. Борытко - Волгоград, 2001. - 214с.

23. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А.В. Брушлинский. - М.: Знание, 1983. - 96с.

24. Ведерникова, Л.В. Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности [Текст] / Л.В. Ведерникова. -М.: Прометей, 2001. - 144с.

25. Ведерникова, Л.В. Подготовка педагога как творческого профессионала. - Учебное пособие [Текст] / Л.В. Ведерникова. - Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2006. - 112с.

26. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. - М., 1991.

27. Веселова, В.В. Педагогические и социальные функции службы «гайденс» в средней школе США: Автореф. дис.канд. пед. наук [Текст] /В.В. Веселова. - М., 1982.

28. Виленский, В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Педагогическое общество России. 2005.- 192с.

29. Вульф, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках [Текст] / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. - М., 1997. - 288с.

30. Выготский, Л.С. Творчество и воображение в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 1991. - С. 63.

31. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 1992.

32. Газман, О.С. Гуманизм и свобода [Текст] / О.С. Газман // Гуманизация воспитания в современных условиях. - М., 1995. - С.35-44.

33. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О. С. Газман // Классный руководитель. -2000. -№3.
34. Газман, О.С. Самоопределение [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. - М., 1995.-С.28.
35. Гатанов, Ю.Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации [Текст] / Ю.Б. Гатанов // Психологическая наука и образование. - 1998. - №1. - С.93-100.
36. Гегель, Г.Ф. Сочинения [Текст] / Г.Ф. Гегель. - М., 1939. - Т.6. -315с.
37. Гильманов, С.А. Диагностика качеств, творческой индивидуальности педагога: Учебное пособие [Текст] / С.А. Гильманов. - Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. - 88с.
38. Гольдентрихт, С.С. К вопросу об общей теории творчества [Текст] / С.С. Гольдентрихт, Л.А. Пьянова // Вестн. Моск. Ун-та. - Сов. Философия. -1983.-№2. С.52-61.
39. Гольдин, А.М. Школа-парк как одна из моделей свободного образования [Текст] / А.М. Гольдин // Педагогические технологии. - 1998. -№4. - С. 43-54.
40. Гребешок, О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций [Текст] / О.С. Гребешок. - Калининград, 1995. - 94с.
41. Гревцева, Г.Я. Теория и технология подготовки учителя к деятельности по гражданскому воспитанию [Текст] / Г.Я. Гревцева. - М.: ООО Торгово-издательский дом «Русское слово - РС», 2004. - 206с.
42. Громкова, М.Т. Образование - стимул саморазвития личности [Текст] / М.Т. Громкова // Педагогика. - 1993. - №3. - С.21-24.
43. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современное написание [Текст] / В.И. Даль. - М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001. - 992с.

44. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / А. Дистервег. - М, 1956. - С. 74-89.

45. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск, 1998.

46. Елканов, СБ. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / СБ. Елканов. -М., 1989.

47. Ермолаева, Е.П. Психология развития: Метод. Пособие для студ. Заочной и дистанционной форм обучения. — 2-е изд. [Текст] / Е.П. Ермолаева. - М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. - 376с.

48. Загвоздкин, В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений [Текст] / В.К. Загвоздкин // Педагогическая диагностика. — 2009. - №2. - С.82-92.

49. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. -Екатеринбург, 1998.

50. Зотова, Н.Н. Информационно-профессиографическая поддержка профессионального самоопределения подростков [Текст] / Н.Н. Зотова, А.А. Кабелева // Мир психологии. - 1997. - №3.

51. Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах [Текст] / Э.В. Ильенков. - М.: Просвещение, 1968.-251с.

52. Казарова, О.А. Психолого-педагогические условия развития субъектно-непрогматического отношения к природе в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ...канд. пед. наук [Текст] / О.А. Казарова. - Великий Новгород, 2002.-21с.

53. Калинина, И.В. Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности: Дис. ...канд. пед. наук [Текст] / И.В. Калинина. — Иркутск, 2003. - 171с.

54. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс [Текст] / В.А. Кан-Калик. - Грозный, 1976. - С.39.

55. Каптерев, П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании [Текст] / П.Ф. Каптерев // Педагогика. - 1999. - №7. - С 73-84.

56. Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс. // Избр. педагогич. сочин. [Текст] / П.Ф. Каптерев. - М., 1983. - 234с.

57. Князева, Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования [Текст] / Е.Н. Князева, СП. Курюмов // Высшее образование в России. - 1994. - №4. - С. 31-36.

58. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога [Текст] / Г.М. Коджаспирова. - М., 1994. - 342с.

59. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. -2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 176с.

60. Колесникова, Е.А. Творчество как предмет исследования в русской психологической науке (конец 19 - начало 20 века). Автореф. дис. ...канд. психол. наук [Текст] / Е.А. Колесникова. — М., 1997. — 25с.

61. Коровина, О.А. Факторы и условия профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О.А. Коровина. - Великий Новгород, 2001. - 19с.

62. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н.Б. Крылова. - М., 1990. - 142с.

63. Куликова, Л.Н. Теоретико-методологические основания саморазвития личности // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Материалы науч.-метод. конф. / Под общ. ред Е.В. Шишмаковой [Текст] / Л.Н. Куликова. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000. - С.5-24.

64. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб. - практ. пособие [Текст] / С.В. Кульневич. - Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель». - 2001. - 160с.

65. Лебедева, Н.Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников: монография / Н.Н. Лебедева. - М.: Наука: Флинта, 2005. - 352с.

66. Леванова, Е.А. Технология профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования [Текст] / Е.А. Леванова, В.А. Плешаков, Т.В. Пушкарева, С.Б. Серякова // Современные технологии дополнительного профессионального педагогического образования: Сборник научных статей. - М., 2005. - С. 10-24.

67. Лем, Г.П. О переходе от старого качества к новому в общественном развитии [Текст] / Г.П. Лем. - М., 1968. - 251с.

68. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304с.

69. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2т. [Текст] / А.Н.Леонтьев. - М., 1983.

70. Макарова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Макарова. - М., 1996.

71. Макарова, Л.Н. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся [Текст] / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. - М.: ТЦ Сфера, 2005.-96с.

72. Макарова, Л.Н. Сборник упражнений по творческому саморазвитию личности студента [Текст] / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. - Тамбов, 1997.

73. Малый толковый словарь русского языка. - М: Русский Язык, 1990. - 704с.

74. Маралов, В.Г. Развитие самосознания и проблема формирования социально активной личности [Текст] / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. — М., 1987.

75. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. -М., 1993.

76. Мартишина, Н.В. К вопросу о моделировании процесса становления творческого потенциала личности педагога [Текст] / Н.В. Мартишина // Педагогическое образование и наука. - 2006. -№3. - С.69-72.

77. Мартишина, Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога [Текст] / Н.В. Мартишина // Педагогика. — 2006. - №3. — С. 48-57.

78. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Маслоу. - СПб., 1997.

79. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. — М., 1982. - 110с.

80. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. - М., 1998.

81. Михайлова, Н. Н. Педагогическая поддержка и международный опыт [Текст] / Н.Н. Михайлова, СМ. Юсфин // Классный руководитель. - 2000. -№3.

82. Михеев, В.А. Самофутурирование: путь в профессию [Текст] / В.А. Михеев // Мир психологии. - 1997. - №3.

83. Молчанова, З.М. Личностное портфолио старшеклассника: учеб.-метод. пособие [Текст] / З.М. Молчанова, А.А. Тимченко, Т.В. Черникова; Под ред. Т.В. Черниковой, - 2-е изд., стереотипное — М.: Глобус, 2007. - 128с.

84. Монахов, В.М. Проектирование траектории профессионального становления учителя / Энциклопедия профессионального образования: В 3Т. / Научн. ред. С.Я. Батышев [Текст] / В.М. Монахов. - М., 1999. - Т.2. - С. 345-347.

85. Мороз, А.Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы: Методические рекомендации [Текст] / А.Г. Мороз. - Киев, 1985. - 51с.

86. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику [Текст] / А.В. Мудрик. - М.: Институт практ. психол., 1997. - 365.

87. Николаева, М.В. Педагогическая поддержка младших школьников: условия и приемы [Текст] / М.В. Николаева // Начальная школа. - 2006. - №9. -С. 7-11.

88. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст]. — Мн.: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. - 976с.

89. Новейший философский словарь. - 3-е изд., испр. [Текст]. — Минск, 2003.-1280с.

90. Ожегов, СИ. Толковый словарь русского языка [Текст] / СИ. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 1999. - 944с.

91. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь. - М.: Высшая школа, 1990. — 381с.

92. Олиференко, Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства [Текст] / Л.Я. Олиференко. — М.: Издательство ИПК и ПРНО МО, 1999. - 102с.

93. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб.пособие для студ. психол. фак. вузов [Текст] / А.Б. Орлов. - М.: Издательский центр «Академия»,2002. - 272с.

94. Орлов, Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера [Текст] / Ю.М. Орлов.-М., 1987.

95. Осипов, П.Н. Самообразование [Текст] / П.Н. Осипов // Энциклопедия профессионального образования: В 3Т. / Научн. ред. С.Я. Батышев. - М., 1999. - Т.3.
96. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики [Текст] /А.К. Осницкий. -М., 1996.
97. Педагогический словарь: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Сирокова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 352с.
98. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М., 2003. - 528с.
99. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Монография [Текст] / П.И. Пидкасистый. — М.: Педагогическое общество России. 2005. - 144с.
100. Платон. Собрание сочинений. — Т.2. [Текст] / Платон - М., 1993, С. 81-135; 437-441.
101. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я.А. Пономарев. - М.: Педагогика, 1976. - 280с.
102. Понятийный аппарат педагогики и образования. Сб. научн. тр. / Отв. Ред. Е.В. Ткаченко. - Вып. 1. [Текст]. - Екатеринбург, 1995. - 224с.
103. Попова, СИ. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя [Текст] / СИ. Попова. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2005. - 176с.
104. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] /Н.С. Пряжников. — М.; Воронеж, 1996.

105. Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: Материалы научно-методической конференции / Под общ.ред. Е.В. Шишмаковой [Текст]. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000.

106. Прутченков, А.С. Трудное восхождение к себе [Текст] / А.С. Прутченков. -М., 1995.

107. Психология: словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского - 2-е изд. -М.: Политиздат, 1990. - 494с.

108. Психолого-педагогический практикум: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.С. Подымова, Л.С. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.-224с.

109. Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой [Текст]. - СПб., 1997. - 240с.

110. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / Роджерс К. - М., 1994. - 480с.

111. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. [Текст] / Гл. ред. В.В. Давыдов. -М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. - 603с.

112. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. - 423с.

113. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн - М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - 328с.

114. Савва, Л.И. Теоретические основы самовоспитания студентов педагогического вуза: Методические рекомендации [Текст] / Л.И. Савва, Н.А. Хмель. - Магнитогорск, МГПИ, 1999. -20с.

115. Самойлова, Е.Н. Подготовка учителей ИПК к реализации развивающих функций в преподавании образовательной области «Технология»: Дис....канд. пед. наук [Текст] / Е.Н. Самойлова.- Великий Новгород, 2001.- 146с.

116. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): Моногр. [Текст] / Н.К. Сергеев - СПб., Волгоград, 1997. - = 166с.

117. Серегина, И.А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: Автореф. Дис.канд. психол. наук. [Текст] / И.А. Серегина - М., 1999. - 25с.

118. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. - М., 1986. - 152с.

119. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Слостенин. - М., 1977.

120. Слостенин, В.А. Профессиональное самосознание учителя [Текст] / В.А.Слостенин, А.И. Шутенко // Магистр. - 1995. - №3.

121. Слостенин, В.А. Технология педагогической поддержки профессионального развития педагога в условиях повышения квалификации работников образования [Текст] / В.А. Слостенин, Б.Е. Фишман, Е.И. Артамонова, М.Я Виленский // Современне технологии дополнительного профессионального педагогического образования: Сборник научных статей. М., 2005.-С. 24-52.

122. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. 1998. №6. С.3-17.

123. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М., 1995.

124. Слободчиков, В.И. Психология развития человека [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М., 2000.

125. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ.ред. П.И. Пидкасистого. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 448с.

126. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации личности: Дис. ... канд. псих, наук [Текст] / Ю.В. Слюсарев — М., 1994.

127. Современные технологии дополнительного профессионального педагогического образования: Сборник научных статей [Текст]. - М., 2005. -96с.

128. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание [Текст] / А.Г. Спиркин. -М., 1972.-152с.

129. Столиц, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. - М., 1983.

130. Страхов, И.В. Психология творчества [Текст] / И.В. Страхов. - М., 1968. С.9-12.

131. Строкова, Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике [Текст] / Т. А. Строкова. // Педагогика. - 2002. - №4. С.

132. Суворов, А.В. Человечность как фактор саморазвития личности: Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук [Текст] / А.В. Суворов. - М., 1996. - 57с.

133. Таинственное, чем мир...[Текст] / Сост. и авт. введ. и коммент. В.М. Кларин, В.М. Петров. -М., 1991. - 80с.

134. Терещенко, А.В. Формирование саморазвития интеллектуальной сферы подростков в условиях индивидуализированного обучения: Дис.канд. пед. наук [Текст] / А.В. Терещенко. -Волгоград, 2002. - 198с.

135. Трайнев, В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по

специальности 033400 «Педагогика» [Текст] / В.А. Трайнев. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 303с. - (Учебник для вузов).

136. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. — 5-е изд. [Текст]. -М.: Политиздат, 1987. - 590с.

137. Философский энциклопедический словарь [Текст]. - М., 1989. -815с.

138. Философский энциклопедический словарь [Текст]. - М.: ИНФРА-М, 1997. - 576с. С.469.

139. Фишман, Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития / саморазвития педагога [Текст] / Б.Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. - 2006. - №2. - С. 10-16.

140. Фролова, Т.В. Индивидуальная поддержка школьников [Текст] / Т.В. Фролова // Воспитательная система школы: проблемы управления. - М., 1997.- С.43-52.

141. Фромм, Э. Предисловие к антологии «Природа человека» // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности [Текст] / Э. Фромм. - М., 1991.-С.3-12.

142. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. - М.: Интерпракс, 1995. - 288с.

143. Черникова, Т.В. Гуманитарная психология образования [Текст] /Т.В. Черникова. - М., 2001.

144. Черникова, Т.В. Гуманитарная стратегия профессионального образования [Текст] / Т.В. Черникова. - Волгоград, 2001.

145. Черникова Т.В. Психологическая поддержка в образовании. М., 2003.

146. Черникова, Т.В. Психологическая поддержка профессионального образования педагога [Текст] / Т.В. Черникова // Педагогическое образование и наука. - 2006. - №2. - С. 17-23.

147. Черникова, Т.В. Психологическая поддержка профессионального образования педагога [Текст] / Т.В. Черникова // Современные технологии дополнительного профессионального педагогического образования: Сборник научных статей. -М., 2005. - С. 52-61.

148. Чернявская, Г.К. Личность: проблемы самореализации [Текст] / Г. К. Чернявская // Социально - политический журнал. - 1996. - №4. - С. 134 -143.

149. Чудина, Е.Е Дидактические условия становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки в вузе: Дис. канд. пед. наук [Текст] / Е.Е. Чудина. — Волгоград, 2002. - 207с.

150. Шадриков, В.Д. Духовные способности [Текст] / В.Д. Шадриков. -М., 1996.

151. Шаршов, И.А. Цели и задачи творческого саморазвития личности [Текст] / И.А. Шаршов // Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Тюмень, 1998. - С.56-64.

152. Шаршов, И.А. Типология личности в контексте профессионально-творческого саморазвития [Текст] / И.А. Шаршов // Образование в регионе / Научно-методич. журнал Тамбовского областного института повышения квалификации работников образования. - Тамбов, ИПК РО, вып.8, 2001. — С.35-40.

153. Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология [Текст] / И. А. Шаршов. - Тамбов, ТГУ, 2003.

154. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Е.Н. Шиянов. - М., 1991. - 400с.

155. Шумилин, А.Т. Проблемы теории творчества [Текст] / А.Т. Шумилин. - М., 1989. - 143с.

156. Штофф, В.А. Введение в методологию научного познания: учеб.пособие [Текст] / В.А. Штофф. - Л.: Наука, 1972. - 191с.

157. Щетинская, А. Развитие творческого потенциала педагогов [Текст] / А. Щетинская // Воспитание школьников. - 2001. - №7. - С.23-26.

158. Энциклопедия практического самопознания [Текст]. - М., 1994.

159. Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. -М.: «Прогресс», 1996. - 344с.

160. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени [Текст] / К.Г. Юнг. - М.: «Прогресс»: Универе, 1993. -336с.

161. Яковлева, Е.Н. Педагогические возможности теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в развитии творческой активности учащихся: Дис. ...канд. пед. наук [Текст] /Е.Н. Яковлева. - СПб., 2001. - 169с.

162. Яковлева, Е.Н. Психология развития творческого потенциала личности [Текст] / Е.Н. Яковлева. - М., 1997.

