

**Министерство образования и науки РФ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный гуманитарный университет»**

С.В. ЮДАКОВА

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
САМООБРАЗОВАНИЕ**

Учебное пособие

Владимир 2010

УДК 338.24 (075.8)

ББК 65.290 – 2я 73

Юдакова С.В.

Профессионально-педагогическое самообразование: Учебное пособие. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 131 с.

ISBN 978-5-87846-731-5

Учебное пособие предназначено для углубленного изучения теоретических и методических основ профессионально-педагогического самообразования в системе подготовки будущих учителей. В учебное пособие включен практикум, содержащий вопросы, задания и упражнения для глубокого осмысления и применения теории профессионально-педагогического самообразования.

Пособие адресуется студентам и преподавателям вузов, может быть использовано в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Ответственный за выпуск

Г.А. Молева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологического образования ВГГУ

Рецензенты

Л.К. Фортова, доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор кафедры государственно-правовых дисциплин ВЮИ ФСИН России, академик международной академии информатизации,

А.В. Гаврилин, доктор педагогических наук, профессор, директор НОУ ВПО «Столичная финансовая гуманитарная академия», г. Владимир,

Л.А. Котегова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента ВГГУ

Печатается по решению Редакционно-издательского совета ВГГУ

ISBN 978-5-87846-731-5

© ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет», 2010

ПРЕДИСЛОВИЕ

Высшая школа нацелена на улучшение подготовки специалистов-учителей, способных управлять своими потребностями в знаниях, готовых к непрерывному их обогащению, умеющих формировать четкие личные цели, готовых к инновациям, способных к творчеству, умеющих всесторонне распоряжаться своими возможностями для достижения успеха в педагогической деятельности. Успешное самоутверждение учителя в профессиональной деятельности, полноценная самореализация в ней во многом обусловлены тем, насколько удастся в годы обучения в вузе сориентировать будущего учителя в поисках собственного пути профессионального становления, убедить в том, что рост профессионального мастерства зависит от его личностного саморазвития и самосовершенствования. Одним из условий, при которых образование может проявить свой гуманистический характер, является его ориентация на формирование готовности к самообразованию. Представляется важным еще в вузе создать условия для формирования готовности к педагогическому самообразованию как средству достижения успеха в профессиональной деятельности.

В связи с этим самообразование следует рассматривать как неотъемлемую часть профессионально-педагогической подготовки.

В структуру учебного процесса вуза наравне с учебными предметами входит педагогическая практика, назначение которой не столько в решении частных учебных задач, сколько комплексных. За педагогической практикой неоправданно закрепилось мнение, что это лишь форма обучения. Ее значение несомненно шире, она должна стать средством управления профессиональной подготовкой учителя.

Практика в образовательном учреждении является одним из важных факторов процесса формирования готовности студентов к педагогическому самообразованию и может быть его естественной моделью.

Настоящее учебное пособие ориентировано на решение обозначенных задач и служит основой изучения профессионально-педагогического самообразования. В структурном отношении пособие представляет собой последовательное рассмотрение психолого-педагогических аспектов профессионально-педагогического самообразования и методических рекомендаций по его организации в условиях учебно-воспитательного процесса вуза.

Предполагается, что студенты владеют приемами самостоятельного познания (правильный подбор литературы к докладу, реферату, выступлению; работа с библиографией, справочной литературой; приемы работы с книгой; умения составлять конспекты; умения составлять аннотацию на книгу, рецензию на статью; приемы активного слушания; работа с аудиовизуальными средствами; правильная организация времени (труда и отдыха) и т.д.). На первый план в пособии выдвигается проблема формирования готовности студентов-учителей к самообразованию на основе знаний теории профессионально-педагогического самообразования и включения в практическую реализацию данного процесса.

В приложении представлены различные практические упражнения, которые можно применять на учебных занятиях и в период педагогической практики в школе в зависимости от содержания учебного материала, опыта преподавателя, интересов студентов и других возможностей.

Использование учебного пособия в учебно-воспитательном процессе вуза способствует повышению качества подготовки будущих учителей. Содержание пособия даст студенту возможность получения теоретических знаний по рассматриваемой проблеме и осуществления самообразования на достаточно высоком уровне.

1. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ»

Несмотря на то, что проблема самообразования относится к числу «вечных», которые никогда не перестают интересовать человека, а также и то, что термины «самообразование» и «самообразование учителя» часто употребляются в современной научной литературе, их теоретический статус и специфика определены еще недостаточно полно. Причина в многогранности изучаемого явления. В настоящее время исследованием проблемы самообразования занимаются представители различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики.

Ученые-философы понимают самообразование как индивидуально-личностный процесс познания человеком окружающего мира. Ключом к философскому пониманию объективных предпосылок и закономерностей самообразовательной деятельности является диалектико-материалистическая теория познания. В философии познание рассматривается как процесс отражения и восприятия действительности в мышлении, как взаимодействие субъекта с объектом, результатом которого являются новые знания. Гносеология дает исходные положения для раскрытия процесса самообразования: этот познавательный процесс следует рассматривать как диалектически развивающийся внутренне противоречивый процесс движения мысли от незнания к знанию, от неполных знаний к более полным, обобщенным. Процесс самообразования опирается на основные принципы теории познания: от живого созерцания (наблюдения единичных фактов) – к абстрактному, обобщенному мышлению (индивидуальный этап познания) и от абстракций, теоретических обобщений – к практике, к использованию методов научного познания (дедуктивный этап познания). Характерной чертой самообразовательной деятельности является и то, что она зависит только от самого субъекта, эта деятельность не определяется давлением

той внешней цели, которая должна быть осуществлена и осуществление которой является естественной необходимостью или социальной обязанностью. В связи с этим важное значение имеет вопрос о взаимосвязи «внутренней свободы личности» и самообразования.

М.Н. Воложанина отмечает, что свободная деятельность является предпосылкой внутренней свободы личности, поскольку, возникая в структуре познавательной потребности и способности личности, в конечном счете направлена на преобразование окружающей действительности. В свою очередь, свобода личности обладает способностью к свободной деятельности. А.Г. Мысливченко выделяет четыре важных компонента внутренней свободы личности, которые представляются в процессе целенаправленной и целесообразной самостоятельной деятельности: 1) познание возможности поступить так, а не иначе; 2) согласование индивидом этой познанной внешней необходимости с внутренним убеждением, совестью, личными интересами; 3) проявление воли; 4) стремление к самоосуществлению, реализации себя в объективном мире. Главной предпосылкой внутренней свободы личности, а следовательно и самообразования, является наличие способности индивида к познанию («теоретическое» обеспечение свободы) и наличие самосознания (М.Н. Воложанина). Н.Д. Брагина, А.А. Гусейнов, А.Е. Евстифеева, А.М. Киссель, В.Д. Пекелис и др., исследуя внутренние механизмы самосознания, рассматривают самосовершенствование (компоненты: самообразование, самовоспитание) как процесс, представляющий собой важный аспект перестройки сознания, суть которого заключается не просто в получении нового знания, в осознании ценности, цели, программы деятельности, а в том, чтобы эти новые знания, умения, навыки питали творческую деятельность, т.е. данная деятельность есть сплав высокого стремления к познанию с творческим деянием (М.А. Киссель). Многие исследователи подчеркивают, что центральным звеном самосовершенствования выступает рефлексия, поэтому данную

деятельность определяют как рефлексивную, структурными компонентами которой выступают: саморефлексия (генезис) – самопознание (деятельность) – самореализация (результат). Н.Д. Брагина считает, что без внутренней потребности в самосовершенствовании даже при наличии соответствующей способности и внешних условий осуществления процесс невозможен. Рефлексивный уровень самосознания стимулирует активность и самостоятельность индивида, опосредует формирование соответствующей системы внутренних мотивов, обеспечивает устойчивое включение «Я» в процесс самопознания, активизируя и направляя самообразовательную деятельность. Именно в акте рефлексивной самооценки осуществляется самопознание личности, результат же имеет корректирующую нагрузку, поскольку непосредственно поддается рефлексии, в которой и через которую происходит сочленение предшествующего цикла с последующим.

Итак, с философской точки зрения, самообразование – это процесс познания, подчиненный основным закономерностям теории познания. Результатом этого процесса выступают новые знания (познание сущности, законов и отношений объективного мира), которые питают творческую деятельность (материальную и духовную). Интегральным, структурирующим компонентом самообразования является рефлексия. Основными характеристиками самообразования выступают: внутреннее познание необходимости (внутренняя свобода личности), целенаправленность, самореализация.

В работе В.Л. Нечаева по социологии образования самообразование рассматривается как специфический вид занятий человека вне стационарных форм обучения без постоянного, систематического руководства преподавателя по собственному или кем-то разработанному плану учебы. Автор подчеркивает вспомогательные функции самообразования, его роль элемента, дополняющего процесс обучения. Самообразование, видимо, всегда будет самостоятельным звеном в системе образования, дополняя

стационарное обучение, обеспечивая индивидуализацию культурного развития личности.

Е.А. Щуклина представила определение самообразования в рамках социологического анализа как вид деятельности личности (социальной группы), характеризующейся свободным выбором и направленной на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получении удовольствия и наслаждения. Данное определение содержит в себе не только сущностно-содержательную характеристику, но и указание на его функции, субъект, предназначение (цель).

Г.К. Чернявская считает, что самообразованием можно назвать процесс приобретения человеком общих и специфических (профессиональных) знаний по собственной инициативе путем самостоятельно организованных и контролируемых занятий.

В социологических исследованиях самообразование представлено как самостоятельное звено в системе образования и как одна из профессиональных обязанностей человека. Направленное на удовлетворение потребности личности в социализации, оно обеспечивает индивидуализацию культурного развития.

В психолого-педагогической литературе указывается, что цель может быть дана субъекту извне (в виде требований, указаний и т.д.) или продуцироваться им самим. В первом случае эффективность реализации всецело зависит от ее внутреннего принятия личностью, когда предложенная цель совпадает с его мотивационной сферой. В самообразовательной деятельности действует второй вариант постановки цели, поскольку самообразование – это самоорганизованный и самоуправляемый процесс познания. Самоорганизация связана со способностью личности организовать себя и свою деятельность, т.е. самостоятельно поставить цель и задачи

деятельности, выбрать способы их достижения, определить свое поведение во времени, осуществить самоконтроль, самоанализ, самокоррекцию.

В психологии получены существенные характеристики самообразовательной деятельности. Так, А.М. Матюшкин рассматривает самообразование как продуктивный процесс развития личности, основу которой составляют познавательные потребности. Они вызывают у человека необходимость постоянного, целенаправленного самообразования, не завершающегося по достижении результата (цели самообразования), а продолжающегося каждый раз на новом витке продуктивной активности, формируя новые мотивы, порождая новые проблемы и поиски их решения. Продуктивная активность является показателем способности человека к саморазвитию и самообразованию, причем возможности саморазвития личности, выступающие как готовность к самообразованию, возникают при достижении достаточно высокого уровня теоретического развития и при наличии мотивации. Общим показателем возможности к саморазвитию и самообразованию является постановка человеком вопроса и проблемы, определяющих необходимость поиска, самостоятельного открытия или приобретения в форме самообразовательной системы новых знаний.

В.Н. Козиев обращает внимание на две главные характеристики самообразования: во-первых, глубоко личностный характер (что ведет к рассмотрению содержания, структуры и процесса самообразования на уровне структуры личности); во-вторых, целенаправленность и систематичность, что становится возможным лишь в случае осознания значимости процесса самообразования личностью.

Анализ определений, данных психологами, позволил представить ее как продуктивную активность личности и понять логику данного процесса (самостоятельные: постановка проблемы – творческий поиск – открытие).

В педагогической науке понятие самообразования в его сегодняшнем представлении складывалось долгие десятилетия. Его корни уходят в

XVII-XVIII века, когда самосовершенствование, самообразование было уделом и образом жизни просвещенного дворянства в России. Наиболее яркие, одаренные люди простого звания приходили к идеям самообразования, что позволило им реализовать свой потенциал (например, М.В. Ломоносов, И.П. Кулибин). Первые наиболее серьезные педагогические работы, посвященные систематизации сведений о самообразовании в педагогической теории, выполнены Н.А. Рубакиным, поскольку рекомендации, представленные в этих работах, являлись элементом обобщения. Практика самообразования получила развитие в предреволюционной России.

В Советской России самообразование рассматривалось как средство ликвидации полной неграмотности народа. В 20-30-е годы объективно существовали новые условия, позволяющие развивать новые методы и формы организации самообразования. Эти вопросы нашли отражение в работах Н.К. Крупской.

Развитие педагогической практики нашло отражение в педагогической науке. Интересным этапом в поиске новых форм образования, которые на практике оказались аналогичными самообразованию, явилось увлечение советской педагогики Дальтон-планом и методом проектов, заимствованными в зарубежной педагогике. Как формы активного индивидуализированного образования они были весьма эффективными. Недостатки в использовании названных форм были рождены тем, что образовательные программы того времени не отграничивались инвариантными и вариативными частями. Таким образом, делая акцент на индивидуализации образования, педагоги того времени теряли его систематичность. Учащиеся не приобретали целостной системы знаний по каждой дисциплине, которая могла бы уже стать основой для продолжения работы по индивидуальным планам и заданиям.

В 30-40-е годы в явном виде вопросы теории самообразования не разрабатывались, однако проблема существовала. Много внимания уделялось самостоятельной работе, формированию самостоятельных умений.

В 40-60-е годы в работах Б.П. Есипова, Р.Г. Лемберга и др. акцент преимущественно делался на *самостоятельной работе* учащихся. В более поздние годы большой вклад в разработку понятия и *видов самостоятельной работы* внесли В.К. Буряк, В. Граф, И.И. Ильясов, О.А. Нильсон, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова и др. Отдельные аспекты самостоятельной работы и ее организации в последние десятилетия рассматривались в исследованиях Л.П. Аристовой, А.Е. Богоявленской (*воспитание познавательной самостоятельности*), Г.Ф. Васильевой (*самоорганизация в обучении*), И.О. Котляровой (*самостоятельная работа студентов при формировании понятий и исследовательская деятельность студентов*), А.В. Усовой (*система самостоятельных работ при формировании у учащихся научных понятий, формирование общеучебных умений, формы осуществления самостоятельной работы учащихся школ и вузов*) и др. Вопросы *индивидуализации обучения*, которые напрямую подводят к идее самообразования, изучались А.А. Кирсановым и др. Эти исследования не были посвящены непосредственно самообразованию, однако полученные результаты способствовали развитию этого понятия в педагогической науке, например:

– типология самостоятельной работы соответствует структуре познавательной деятельности, имеет единые процессуальные и логико-содержательные стороны (П.И. Пидкасистый);

– высшая ступень самостоятельной работы – подготовка докладов по рефератам (Е.Я. Голант);

– организационные формы самостоятельной работы, работа в библиотеке (И.Я. Лернер, М.И. Скаткин и др.), самостоятельная работа на практических семинарских, учебных лабораторных занятиях, конференциях

(В.В. Завьялов, А.В. Усова и др.) и др., аналогичные или тождественные формам самообразования;

– самостоятельная работа способствует развитию личности студентов, повышению уровня сформированности их понятийного аппарата, уровню сформированности умений самостоятельного усвоения знаний, управления им, воспитанию качеств, необходимых для сознательной самостоятельной учебно-познавательной деятельности;

– любая учебная деятельность по овладению новыми знаниями должна сопровождаться овладением умениями и навыками поиска новой информации, работы с источниками информации, управленческими умениями и навыками;

– в систему самостоятельной работы для высшей школы включаются задания исследовательского характера для всех студентов (И.О. Котлярова).

Отражение самообразования в науке было неполным. Представляется справедливым утверждение Б.Ф. Райского и М.И. Скаткина о том, что до последнего времени под самообразованием понималась лишь индивидуальная самостоятельная работа человека над литературными источниками.

В 90-е годы проведены монографические исследования В.Б. Бодаревским, А.К. Громцевой, Г.Н. Сериковым, Г.М. Коджаспировой; защищены кандидатские диссертации, отражающие отдельные аспекты самообразования и способствующие пониманию его сущности (И.Г. Барсуков, М.С. Башкиров, Д.Ф. Ильясова, Н.В. Косенко, А.С. Павлова, С.В. Паршина, Н.В. Терехова, В.А. Худяков и др.).

Педагогическая наука изучает технологическую сторону становления личности в процессе самообразования. Поэтому предметом исследования самообразования в педагогике является сам процесс самообразования.

Исследования самообразования в педагогике позволяют назвать ряд наиболее изученных аспектов: потребности в самообразовании; мотивы самообразования; содержание самообразовательной деятельности; признаки самообразования; уровни самообразования; готовность учащихся к самообразованию; виды самообразования; руководство (управление) самообразованием и др.

Согласно точке зрения А.К. Громцевой, самообразовательный процесс – это вид познавательного процесса, имеющий некоторые характерные признаки:

- осознаваемость учащимися значимости практики в познании, возникновение потребности в «предметном действии»;
- отсутствие специального закрепления усвоенных сведений, наличия прочного «непроизвольного запоминания» (П.И. Зинченко);
- осознание стремления пройти все звенья обычного процесса познания;
- процесс познания в условиях самообразования может строиться как преобразовательно-воспроизводящий или как поисковый;
- избирательность восприятия учащимися;
- актуализация полученных ранее по данному вопросу знаний.

Можно согласиться с выявленными А.К. Громцевой признаками процесса самообразования.

Г.Н. Сериков считает, что своеобразный симбиоз деятельности человека, в которую он вступает добровольно и сознательно, с указанным средством поиска социального опыта фактически составляет процесс самообразования. В работах автора выявлены признаки самообразовательных процессов:

- самообразовательный процесс предопределяется личностью учащегося, это одно из основных его отличий от педагогического процесса;

– ведущая роль в отборе содержания (самообразования), методов, форм его осуществления принадлежит личности учащегося;

– внутреннее состояние личности (потребности, характер, способности, интересы) – определяющий фактор в содержательном наполнении и деятельном осуществлении его личностью.

Большинство исследователей проблем самообразования опираются на определения, близкие сформулированным выше. Так, например, в определении, данном Н.В. Тереховой, самообразование – это целенаправленный, систематический познавательный процесс формирования личности с осознанием средств достижения цели, исходя из общественных интересов и личностных потребностей, с учетом внутренних стимулов студентов, стремящихся к самостоятельному приобретению знаний.

По мнению Н.В. Кузьминой, самообразование – «самостоятельная, целеустремленная, побуждаемая внутренними мотивами, самодеятельная работа над повышением образования без прохождения курса обучения в стационарном учебном заведении». Одновременно Н.В. Кузьмина подчеркивает, что обучение в учебных заведениях не исключает самообразование, так как ни одно учебное заведение не может дать всего, что нужно образованному человеку. Таким образом, в одном случае самообразование предполагается лишь вне обучения в учебном заведении, а в другом – выполняет вспомогательные функции в системе деятельности стационарных образовательных учреждений, ставя целью восполнить те или иные неизбежные пробелы.

В.Н. Котляр, усматривая общность задач учения и самообразования, их диалектическую связь и различия как «форм присвоения социального опыта», отводит самообразованию роль «познания особенностей объекта по мере того, как они становятся актуальными в процессе развития индивидуальной практики человека и по собственному решению конкретной задачи его деятельности». Неодинаков и подход человека к учению и са-

мообразованию: учебные интересы и цели определяются характером обучения, а самообразовательные – непосредственным практическим отношением к объекту. Автор относит самообразование ко времени окончания учебного заведения или периоду обучения в нем, но всегда только на те моменты, когда уже накоплен эмпирический опыт.

А.Я. Айзенберг считает, что самообразование – это постоянное обновление интеллектуального арсенала, мощное средство повышения идейно-теоретического уровня и совершенствования профессионального мастерства, источник эстетического наслаждения, неотъемлемый компонент систематического обучения в стационарных учебных заведениях. Одновременно автор подчеркивает, что, несмотря на гибкость и большую индивидуализированность самообразования, его нельзя рассматривать как стихийный процесс овладения знаниями и навыками. Самостоятельно занимающиеся ставят перед собой конкретные цели, принимают во внимание объем изучаемого материала, следуют определенному плану работы, подчас преодолевая значительные трудности, связанные с усвоением новых знаний.

Позиция Т.А. Ильиной состоит в следующем: самообразование предполагает целенаправленную и целеустремленную работу человека, связанную с поиском и усвоением знаний в определенной, интересующей его области, в том числе путем слушания специальных передач по радио и телевидению.

А.К. Бушля в работе «Н.К. Крупская о самообразовании взрослых» дал более точное определение понятия самообразования как особым образом организованного способа приобретения знаний, основанного на систематической самостоятельной работе. Причем в плане уточнения понятия «самостоятельная работа» автор добавляет, что она в ряде случаев может и не перерасти в самообразование.

Представленные выше определения, на наш взгляд, не раскрывают существенных признаков данной деятельности.

Дополняя сказанное, Л.С. Колесник пишет, что под самообразованием она понимает целеустремленную, систематическую, познавательную деятельность человека, в процессе которой он самостоятельно пополняет и совершенствует свои знания и умения. Но в этом определении имеется противоречие. Так, неясно в данном случае, как формируется и направляется познавательная деятельность – самим человеком или учителем, что существенно важно, так как при самообразовании, в отличие от самостоятельной учебной работы, познавательной деятельностью руководит не учитель, а сам ученик.

В.С. Безрукова представляет самообразование как систему внутренней организации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Автор выделяет признаки самообразования: осознанность в выборе содержания, методов и форм; добровольность, самостоятельность познавательной деятельности; положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания.

Л.Н. Баренбаум определяет самообразовательную деятельность как деятельность, осуществляемую личностью добровольно, по самостоятельно поставленным или принятым целям, связанным с личностным (в том числе, профессиональным) совершенствованием. Ее признаки и свойства:

- деятельность осуществляется личностью на добровольных началах;
- целью могут быть новые знания, совершенствование личности, в том числе рост ее образованности;
- готовность к самообразованию – условие и результат самообразовательной деятельности;
- самообразовательной деятельности присущи черты, общие с учением, самостоятельной работой, познавательной деятельностью.

Таким образом, в современной педагогической литературе имеется несколько десятков определений понятия «самообразование», основываясь на которых, можно провести системно-структурный анализ самообразования как целого. В результате элементы самообразования группируются в необходимое и достаточное число подструктур. Каждая подструктура представляет собой процесс, доминирующим фактором которой является обозначенный мотив. Таким образом, выделенные подструктуры отражают весь спектр мотивов самообразования в широком плане.

Мотивы определяют цели самообразования, которые конкретизируются в соответствующем содержании. Способы осуществления самообразовательной деятельности основываются на логике продуктивной активности личности, поэтому необходимо владение соответствующими умениями. Самообразовательная деятельность включает умения организовать себя, которые проявляются в следующем: составлении плана, предусматривающего объем и последовательность работы; сроках, отводимых на ее осуществление; целевой установке по каждому виду самостоятельности. Самообразовательная деятельность осуществляется на основе самосознания, внутренним механизмом которого является рефлексия. Рефлексия, таким образом, является центральным звеном представленных подструктур. Таким образом, выделяются структурные компоненты самообразовательной деятельности: мотивационный, организационно-процессуальный, рефлексивный.

На основе вышесказанного можно заключить, что самообразование необходимо рассматривать как системную целостность, функционирование которой может обеспечить только сама личность, а результат воплотится в ее развитии.

Самообразование – самостоятельная познавательная деятельность человека, включающая следующие компоненты:

- целенаправленная самореализация на основе внутренней свободы личности, предпосылкой которой являются: наличие способности индивида к познанию и наличие самосознания;
- удовлетворение потребностей в социализации;
- продуктивная активность личности на основе осознания познавательных потребностей (самостоятельные: постановка проблемы – творческий поиск – открытие);
- специально организованная самодеятельная систематическая познавательная деятельность по достижению целей, связанных с личностным (в том числе профессиональным) развитием.

В определении отражено понимание самообразования и в философском, и в социологическом, и психологическом, и собственно в педагогическом аспектах.

Достаточно глубокая разработанность теории самообразования в педагогике служит основой для анализа проблемы самообразования будущего учителя.

Выявленная сущность самообразования в данном контексте претерпевает конкретизацию в следующих направлениях: процесс подготовки студентов к педагогическому самообразованию нуждается в специально организованных условиях в рамках учебно-воспитательного процесса; одним из возможных направлений является использование педагогической деятельности во время практики в школе как модели их педагогического самообразования.

Итак, в чем сущность профессионального самообразования учителя?

Ю.А. Салмин рассматривает пропедевтику самообразования как специфический вид образования, включающий в себя целенаправленную деятельность педагога по формированию умений и навыков самообразовательной деятельности, культуры умственного труда, научной организации всей работы. Давая трактовку самообразованию, Ю.А. Салмин оперирует

понятием «непрерывное самообразование» и «самообразование (в широком смысле)». Под первым он понимает целенаправленную и согласованную систему обучения и воспитания в условиях изменяющихся рыночных отношений и социального прогресса, адекватную его современному содержанию. Что касается самообразования (в широком смысле), то это, по мнению Ю.А. Салмина, осознанная, планируемая деятельность личности в целях ее гармоничного развития и непрерывного повышения эффективности профессиональной деятельности.

М.Н. Скаткин сущность самообразования рассматривает, исходя из отношения к теоретическому и педагогическому опыту. Автор впервые высказал мысль о творческом характере самообразовательной деятельности учителя и сделал попытку определить систему принципов самообразования педагогических кадров, выводя их из общепедагогических и общеучебных: целеустремленность, научность, осознанность усвоения, связь самообразования с практической деятельностью, систематичность и планомерность, индивидуализация. По его мнению, основу самообразования учителя составляет не только изучение педагогического опыта других людей, но и самостоятельное исследование в области обучения и воспитания школьников на базе изученного опыта. Именно такую деятельность учителя он рассматривал как самообразовательную, считал ее залогом творческого совершенствования профессиональной деятельности личности специалиста.

В монографии «Мышление учителя», изданной под руководством Ю.И. Кулюткина и Г.С. Сухобской, также подчеркивается, что профессиональное самообразование учителя – вид творческой педагогической деятельности, в процессе которой учитель также, как и в своей профессиональной деятельности, решает определенные педагогические задачи, которые аналитически вычлняются из общей функциональной системы профессионально-педагогической деятельности для специального изучения.

По своему характеру эти задачи являются исследовательскими, в их основе лежит педагогическая проблема по творческому преобразованию учебно-воспитательского процесса и развития личности ученика. Эти общие высокопроблемные задачи учитель решает через систему ежедневных, частных, отдельных профессионально-педагогических задач, возникающих в конкретных ситуациях учебно-воспитательской работы.

Этой же точке зрения придерживается Т.А. Воронова, которая под самообразованием понимает систематическую самостоятельную познавательную деятельность учителя по овладению педагогической теорией и передовым педагогическим опытом, направленную на совершенствование педагогической деятельности.

Мы также придерживаемся мнения о творческом характере самообразовательной деятельности.

Четкость представленным определениям придает понимание Л.И. Мнацаканян о педагогическом самообразовании как логически стройной, четко спланированной системе, цель которой – реализация достижений педагогической науки в школьной практике. Автор подчеркивает определяющую роль личности в данном процессе. Если учитель хочет добиваться успехов в труде, то свое самообразование он должен превратить в творческий и необходимый труд, без которого просто немыслима педагогическая деятельность.

Г.М. Коджаспирова определяет профессиональное самообразование как многокомпонентную и профессионально значимую самостоятельную познавательную деятельность учителя, включающую общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование. Автор подчеркивает следующие функции указанной деятельности: способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности; помогает осмыслению педагогического опыта и собственной самостоятельной деятельности; является средством самопознания и само-

совершенствования. В данном определении самообразования отражен его личностный смысл.

Ведущими характеристиками педагогического самообразования являются: многокомпонентность, осознанность, целенаправленность, систематичность, самостоятельность, творческий характер, личностная и профессиональная значимость. Педагогическое самообразование можно представить как процесс творческой самореализации в профессии. Под данным процессом понимается наиболее полное выявление учителем своих индивидуальных и профессиональных возможностей на основе: работы над приобретением глубоких и всесторонних учебных знаний и их критической переработки и осмысления; умения перевести теоретические и методические положения в педагогические действия; разработки новых методик, форм, приемов и средств и их оригинальных сочетаний; способности к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов; формирования индивидуального стиля деятельности; умения видеть «веер» вариантов решения педагогических проблем. Следует отметить, что данная деятельность невозможна без развития педагогического самосознания, комплекса представлений о себе как профессионале.

Педагогическое самообразование связано с профессиональной социализацией учителя, поскольку она есть процесс вхождения учителя в профессиональную среду, усвоения им педагогического опыта, овладения стандартами и ценностями педагогического сообщества, активной реализации накопленного опыта.

Повышение профессионального уровня учителя обеспечивает принцип самообразования. Самообразование относится не только к дидактическому построению педагогической деятельности, но и приводит к социально значимым ее результатам, а также, что не менее значимо, характеризует профессиональный облик учителя. Профессиональная деятельность учителя на принципе самообразования – прежде всего открытость к позна-

нию нового. Речь идет о готовности и умении отнестись к своей позиции в педагогической деятельности не как единственно возможной и единственно истинной. Следующий аспект принципа самообразования – открытость своего «Я», собственного внутреннего мира. Учитель реализует право на индивидуальный творческий вклад и личностную инициативу, право на свободу саморазвития. Профессиональная деятельность учителя отражает индивидуально-личностное своеобразие подхода к педагогическим проблемам и способам их решения.

Педагогическое самообразование – это процесс и результат личностного и профессионального развития учителя, т.е. приобретение новых знаний, умений и навыков, которые будут использоваться в педагогической деятельности; процесс наполнения педагогического опыта новым, отличным от предыдущего, содержанием; процесс обогащения личностных качеств педагога.

Таким образом, на основе вышеизложенного, профессионально-педагогическое самообразование – это самостоятельная познавательная деятельность учителя, представленная как:

- творческая самореализация на основе профессионального самосознания;
- способ профессиональной социализации;
- принцип профессиональной деятельности;
- самоорганизованное личностное и профессиональное развитие.

ВОПРОСЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Что, по вашему мнению, является решающим фактором внутренней свободы личности?
2. По каким показателям можно охарактеризовать способность личности к саморазвитию? Проанализируйте себя по этим показателям.
3. Изучите литературу по проблеме самообразования и выделите основные признаки самообразования.
4. Раскройте понимание самообразования в философском, социологическом, психологическом и педагогическом аспектах.
5. В чем общность и различие учения и самообразования?
6. Докажите то, что самообразование является самостоятельным звеном системы непрерывного образования.
7. Как самообразование связано с процессом социализации личности?
8. Проанализируйте свой опыт педагогической деятельности в период практик в школе и выделите из общей функциональной системы своей работы задачи для специального изучения.
9. Какие функции выполняет самообразование в профессионально-педагогической деятельности учителя?
10. Как связано педагогическое самообразование с профессиональной социализацией учителя?
11. В чем проявляется профессиональная деятельность учителя на принципе самообразования?
12. Обоснуйте правильность высказывания «педагогическое самообразование – это процесс и результат личностного и профессионального развития учителя».
13. Выполните творческую работу на тему «Самообразование в моей жизни».

2. КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ И ИХ КРИТЕРИИ

Активное участие личности в определенной деятельности, как показано в работах А.Г. Ковалева, Н.В. Кузьминой и ряда других педагогов и психологов, в значительной мере определяется ее подготовленностью (готовностью) к этой деятельности. Недостаточная подготовленность к деятельности, в которой учитель мог бы найти возможность для самореализации и саморазвития, препятствует развитию личности.

Функционирование процесса самообразования максимально продуктивно, когда оно в максимально полной мере соответствует мотивам и задачам, стоящим перед субъектом, уровню его готовности к своему личностному и профессиональному совершенствованию.

Отсюда понятна педагогическая значимость задачи охарактеризовать самообразовательную деятельность будущего учителя в зависимости от меры готовности осуществлять данный процесс. Это возможно, если известен способ соответствующей характеристики, иначе анализ самообразования в научно-педагогическом смысле оказывается неполным.

В психологии существует два подхода к трактовке понятия «готовность»: функционально-психологический и личностный. На функционально-психологическом уровне готовность рассматривается как психологическое состояние, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности, образующее функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности профессиональной деятельности (Г. Голубев, Е.П. Ильина, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов и др.). Готовность с точки зрения личностного подхода рассматривается как совокупность личностных качеств будущего специалиста, обеспечивающих выполнение им функций,

адекватных потребностям данной деятельности. В педагогике «готовность» рассматривается как интегративное профессионально-значимое качество личности будущего учителя, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные и процессуальные аспекты.

В психолого-педагогическом словаре готовность к продолжению образования представляет собой совокупность двух личностных качеств: а) стремление расширить диапазон восприятия жизни и углубить ее понимание; б) развитые умения и навыки к систематической учебной деятельности. Готовность к самообразованию определена как личностное качество, выраженное в умениях соотносить мир знаний и мир реалий, в способности самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы, основанной на умении свободно ориентироваться в различных источниках информации и критически анализировать их.

Т.Е. Климова определяет готовность к профессионально-творческому самообразованию как сложное, динамично развивающееся качество личности будущего учителя, характеризующееся наличием интегративных профессионально-педагогических знаний, профессионально-творческих самообразовательных умений и мотивов, соответствующих потребностям данной деятельности, и выделяет два компонента: личностный (мотивационный и эмоционально-волевой) и содержательно-процессуальный. Личностный компонент содержит потребность студента в профессиональном творчестве; стремлении самостоятельно ставить и достигать цели профессионального самосовершенствования; стремление к волевому напряжению при достижении этих целей; осознание студентом смысла подготовки к профессионально-творческому самообразованию как условию его дальнейшего профессионального и личностного развития; интерес к самостоятельной профессионально-творческой деятельности. Содержательно-процессуальный компонент включает в себя усвоение студентом комплек-

са профессионально-педагогических знаний, владение творческими способами и приемами их применения, сформированность профессионально-творческих самообразовательных умений.

Г.Н. Сериков выделяет следующие признаки готовности к самообразованию:

- готовность к самообразованию – это комплексная характеристика;
- в состав готовности к самообразованию входят: эмоционально-личностный аппарат, личностные знания, умения работать с источниками информации, организационно-управленческие умения;
- готовность к самообразованию в плане отражения – совокупность определенных состояний студента, которые могут быть охарактеризованы в вышеназванных аспектах; ей присуща способность к непрерывному изменению. Чтобы отделить эти состояния друг от друга, автор выявляет уровни готовности по каждому из состояний (пять уровней для каждого). Автор считает, что готовность к самообразованию – это овладение личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности. С одной стороны, в этом определении отражен комплексный подход к обсуждаемой категории, который требует ее всестороннего осмысления. С другой же, готовность к самообразованию предстает лишь как результат целенаправленной деятельности личности.

А.К. Громцева понимает готовность к самообразованию как окончательный результат, позволяющий личности заниматься самообразованием.

С.П. Архипова считает, что готовность к самообразованию зависит от факторов, определяющих структуру: исходных специальных, психолого-педагогических знаний и умений; мотивов педагогического самообразования; навыков самоорганизации и самоконтроля, выбора целей и средств самообразования.

Не отвергая целесообразности указанных аспектов готовности к самообразованию, важно акцентировать внимание на ее целостном характе-

ре. В этом смысле готовность к педагогическому самообразованию должна вобрать в себя все основные характеристики личности учителя, опираясь на которые она может организовывать и осуществлять профессиональное самообразование. Понимаемая в таком смысле готовность к педагогическому самообразованию обуславливает характер указанного процесса. Выделим ее основные компоненты.

Практически все исследователи самообразования включают в готовность к самообразованию потребность в его осуществлении как важного основания. Поэтому в качестве первого компонента готовности к педагогическому самообразованию можно выделить наличие мотивов как образа осознанной потребности.

Самообразование носит социальный и информационный характер. Социальные потребности – это психическое отражение нужды личности, ограничивающей ее взаимоотношения с другими людьми и самооценку, отвечающую ее ценностным ориентациям; это не только потребности в труде, познании, красоте, но все социализированные биологические потребности. Информационная потребность – род социальной потребности, выражаемой в запросе тезаурус-интересов потребителя информации. Степень развития информационной потребности педагогов следует оценивать их активностью в информационных процессах: во-первых, фактом участия проводящихся для них информационных мероприятиях, во-вторых, ролью каждого педагога в таких мероприятиях, простого потребителя информации и (или) активного распространителя ее. По мнению Ю.М. Орлова, чтобы появилась потребность, требуются следующие основные условия: а) появление объективной нужды, осознаваемой как определенная потребность; б) образование ситуации, которая вызывает появление в сознании образов, соответствующих данной потребности.

А.К. Громцева выделяет четыре группы мотивов самообразования школьников:

– мотивы, связанные с реализацией жизненных планов, формированием мировоззрения;

– мотивы, связанные с собственно познавательным интересом без ориентации на будущее;

– мотивы, связанные с самосовершенствованием личности;

– мотивы, связанные с любительскими занятиями (хобби).

Г.Е. Рудзитис уделяет определенное внимание изучению, учету и формированию мотивов учения и самообразования учащихся общеобразовательных школ взрослых. Автор условно подразделяет мотивы самообразования в школах взрослых на четыре группы:

1) социально значимые мотивы, обусловленные требованиями, предъявляемыми нашей эпохой, образованием, стремлением осуществить свои жизненные планы (овладение избранной профессией, желание больше заработать, сделать карьеру, подготовиться к поступлению в вуз);

2) мотивы, определенные познавательным интересом к тому или иному учебному предмету или конкретной отрасли науки, техники, искусства;

3) мотивы, обусловленные потребностью в расширении своего кругозора и совершенствовании своего характера;

4) мотивы, связанные с желанием не отставать от своего супруга, с необходимостью содействовать образованию своих детей.

В.Б. Бондаревский считает, что потребность к самообразованию тесно связана с познавательными интересами учащихся. Очевидно, что студент, профессионально-познавательные интересы которого уже определены и (у многих) четко выражены, обладает потребностью заниматься самообразованием с целью удовлетворения этих интересов.

В работах Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Л.М. Фридмана выделяются познавательные социальные и личностные мотивы. Для учителя на первый план выступают социальные мотивы, по-

этому ведущие мотивы его учебно-познавательной деятельности связаны с общественной значимостью повышения квалификации, с ролью новых знаний в улучшении общественно-педагогической и учебно-воспитательной практики, в совершенствовании деятельности педколлектива. Среди мотивов личностных наиболее существенны: значимость повышения квалификации для развития личности учителя; для самоутверждения; возможности самореализации, включения в творческую деятельность и т.д.

Зарубежные исследователи, рассматривая осуществление планов образования и самообразования, на первое место ставят те мотивы, которые связаны с желанием больше заработать, обеспечить свое материальное положение.

Мотивы самообразования объективно могут быть общественно значимыми, но действенными стимулами самосовершенствования личностного и профессионального они становятся только в том случае, если исходят из устойчивых субъективных побуждений.

Проблема мотивации самообразовательной деятельности рассматривается нами как проблема обретения субъектом-учителем адекватного личностного смысла профессиональной деятельности. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта учителя приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего в самостоятельную личностную ценность в средство заработка. Таким образом, в структуре подготовки к самообразовательной деятельности со всей очевидностью выступает мотивационный компонент. Его вычленение позволяет естественным образом учитывать значимость единства различных сторон личности учителя для качества реализации процесса профессионального самообразования на практике.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.), имея ввиду источник побуждения.

Л.И. Мнацаканян к внешним стимулам относит стремление занять определенное место в школе, коллективе, в среде учителей, к внутренним – духовные потребности учителя, в частности потребность в знаниях, желание работать над собой, активность учителя, его убеждения.

Экспериментальные исследования по определению мотивов самообразовательной деятельности учителей г. Владимира и области (217 человек) позволяют выделить следующие группы.

1. *Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением* за совершенствование своей педагогической деятельности. К таким стимулам можно отнести присвоение более высокого разряда, ослабление требований, контроля. Данные мотивы можно назвать внешними стимулами. Работа учителя в данном случае непосредственно связана с результатами профессиональной деятельности. Особенность работы учителя с внешней мотивацией заключается в том, что он выполняет необходимый и достаточный с формальной точки зрения объем работы. Он ориентирован на внешние показатели своего труда. Практически не стремится к повышению квалификации за исключением обучения с отрывом от работы в школе, без потерь в области материального стимулирования и иных значимых изменений условий работы. Различия в мотивации проявляются не только в общем подходе к самообразовательной деятельности, но и на уровне реализации учителем отдельных приемов и способов педагогической деятельности. Учитель с доминированием внешней мотивации более, чем другие, безразличен к изменениям в своем труде, он, если и вносит изменения, то часто из-за того, чтобы не «отстать от моды», из-за «служебной необходимости». По данным опроса учителей, такие учителя составляют 0,6 %. Их самообразование носит случайный, эпизодический характер, часто тогда, когда нужно дать открытый урок. Такая внешняя непрофессиональная мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельно-

сти в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.

2. Мотивы *внешнего самоутверждения* учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих). Эти мотивы имеют высокую побудительную силу. Особенность состоит в том, что их достижение существенно зависит от специфики самооценки. Здесь возможны различные варианты: первый имеет место тогда, когда человек осознает зависимость между собственным вкладом в успешность деятельности и внешней оценкой этого вклада. Деятельность в этом случае будет сопряжена с поиском путей внешней оценки повышения ее эффективности. Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без длительной и настойчивой их доработки в соответствии с индивидуальным стилем деятельности.

Возможен иной вариант: учитель осознает, фиксирует отсутствие обязательной, прямой связи между собственным вкладом в профессиональную деятельность и положительной внешней оценкой этого вклада. В этом случае для личности, мотивированной на самоутверждение, данный вид профессионального труда является средством самоутверждения до тех пор, пока не будет найдено другое, более эффективное средство, реализующее этот мотив. Сформированность умений познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знания не являются главной целью учителя, а средство достижения цели – положительная оценка его работы. В таких случаях наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. Урок переживается с этих позиций, содержательная сторона урока рассматривается с точки зрения открываю-

щихся в ней возможностей для достижения основной цели. По данным опроса, такие учителя составляют около 16,2 %.

3. *Профессиональный* мотив выступает как желание учить и воспитывать детей. Для таких учителей характерен поиск инновационных форм и методов собственной работы, осмысления своей деятельности, создание собственных педагогических концепций. Отвечая на вопрос: «Что побуждает вас заниматься самообразованием?», педагоги с профессиональной мотивацией отмечали следующее: «Ликвидирую пробелы в одном из видов профессиональной (практической и теоретической) подготовки»; «Облегчаю себе подготовку к учебным занятиям»; «Изменяю себя и воспитываю окружающих». По данным опроса, такие учителя составляют 21,6 %.

4. Мотивы *личностной самореализации*. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации, состоящая в стремлении человека «быть тем, чем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности, а тем более осознанно. Самоактуализация рассматривается как непрерывный процесс, выбор из многих возможностей «возможности роста» (А. Маслоу). Стать «второсортным педагогом» – один из отвергаемых мотивов учителя. Моменты самоактуализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимой его частью в силу своей яркой специфичности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития. Каждый урок для такого педагога – это повод к реализации себя как личности и профессионала. Следовательно, каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, осмысленного через осознание своих способностей и педагогических задач. Этот метод может быть не оптимален объективно, но всегда реализуется с учетом интересов детей. Осмысливаются результаты урока, осуществляются попытки его изменения, модификации, внесения новшества. Такую деятельность отличает высокий уровень самообра-

зования, постоянный поиск себя путем самообразования, потребность в создании новых форм педагогической действительности. Мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов самообразовательной деятельности учителя, их отметили 61,8 % педагогов. Если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоутверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности. Учитель, идущий по такому пути, стремится добиться результата в своей деятельности, получает удовлетворение в самой самообразовательной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл.

Учителя с отрицательной мотивацией в определенной степени подвержены стереотипу, когда, попытавшись решить педагогическую задачу и не сумев это сделать, начинают искать конкретные инструкции в методической литературе. Скопировав урок из такого пособия, педагоги часто отвергают любые замечания и предложения изменить структуру или содержание урока. Стереотип определяется тем, что мышление учителя идет по «накатанному» пути, поиск новых форм, методов и средств педагогической деятельности отвергается.

Мотивы самообразования, которыми руководствуется учитель, проливает свет на его деятельность в целом.

Подчеркивая целостный аспект мотивационного компонента, представляется целесообразным выделить основные элементы этой обобщенной характеристики:

- понимание значимости самообразования для учителя;
- умение мотивировать самообразование;
- факты участия в самообразовании.

На основании подходов исследователей к структуре самообразовательной деятельности важно подчеркнуть, что продуктивность самообразования зависит от степени овладения соответствующими умениями.

С психолого-педагогической точки зрения, умения – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

Умения самообразования являются составной частью педагогических умений. В частности, исследователи, определяя состав этих умений, в качестве основания для классификации избирают операционную структуру деятельности студента (учителя) при изучении источников информации. В соответствии с этим выделяют умения планировать работу по самообразованию, умения находить нужный источник информации, умения фиксировать и систематизировать информацию, умения использовать эффективный педагогический опыт (Т.А. Воронова, Г.И. Гусев, Н.В. Косенко и др.). Среди таких умений чаще всего выделяют работу с книгой, библиографические умения в целом. Разные авторы занимались разработками методик ознакомления с содержанием книги, составлением карточек и других домашних способов хранения новых сведений, полученных из литературных источников. Имеются разработки по приемам скорочтения. Одновременно многие авторы предлагают свои рекомендации по научной организации самостоятельной работы. Данные умения можно отнести к группе операционных умений.

А.К. Громцева среди умений самообразования выделяет познавательные и организационные умения. Особенности познавательных умений:

– характер познавательного действия, мыслительных операций определяется содержательной стороной познавательной задачи, мыслительная деятельность зависит от владения содержанием;

– слабая осознанность познавательных действий, их незримый характер ставят вопрос о необходимости «выведения» их наружу, более отчетливого их осознания для облегчения управления ими (проговаривание вслух, организация предметных действий, способствующих материализации мыслительной операции, составление предварительного плана своего действия);

– познавательная задача решается не одним действием, а их совокупностью;

– личностный характер.

Организационные умения, по ее мнению, это умения ставить перед собой образовательные задачи, определять пути их выполнения, объем, источники. Автор выделяет внешнюю и внутреннюю сторону этих умений. Внешняя – режим учебной работы, разумное распределение во времени видов учебных работ, определение порядка их выполнения, подготовка рабочего места. Внутренняя – умения определить цель своей познавательной работы, найти ее средства, правильно подобрать приемы выполнения, контроль работы.

С.П. Архипова делит умения самообразования на четыре группы: выбор целей, выбор средств, самоорганизация, самоконтроль.

Г.Н. Сериков в своей работе выделяет умения и навыки самообразования, самоорганизации и самоконтроля. Первая группа умений характеризует работу студентов с источниками информации: работа с книгой, диалог с автоматизированным комплексом на основе ЭВМ. Вторая группа содержит умения вычленять главное, систематизировать и обобщать имеющуюся информацию. Автор выделяет умения, связанные со стремлением изменить свою личность, воспитать себя для осуществления цели подготовки к профессиональной деятельности (самодисциплина, исполнительность, доведение начатых дел до логического завершения) и умения самостоятельно воздействовать на эмоционально-волевой аппарат (самоубеждение, самоинструктирование, самонапоминание, самоприказ). К умениям самоуправления Г.Н. Сериков относит умения соотносить предлагаемые усилия по организации самообразования и достигаемые результаты путем самоконтроля, самоанализа, самооценки. Эта группа умений служит средством самопроверки хода выполнения студентами взятых на себя обязательств. Синтез соответствующих групп умений определяет качество осуществле-

ния процесса самоподготовки к профессиональной деятельности. Автор указывает на целостный характер данных умений.

Т.Е. Климова использует подход по определению состава данных умений, базирующийся на этапах творческого самообразовательного процесса:

- 1) умения входить в рефлексивную позицию на всех этапах процесса самообразования;
- 2) умения теоретического осмысления различных источников профессионально-педагогической информации;
- 3) умения творческого использования полученных знаний в профессиональной деятельности;
- 4) умения применять общенаучные и частнонаучные методы и их комплекс;
- 5) умения теоретически интерпретировать и научно оформлять результаты творческих достижений в профессиональной деятельности.

Г.С. Сухобская выделяет в самообразовательной деятельности умения видеть противоречие и формулировать проблему (профессионально-педагогическую), т.е. оценить педагогическую ситуацию как «задачную». По ее мнению, побуждение к поиску конкретных способов ее решения вызывает необходимость обращения к профессионально-педагогической литературе, потребность в анализе, осмыслении и оценке собственной деятельности (1 этап – осознание проблемы). Автор считает, что главное в профессиональном самообразовании – это переосмысление опыта, разработка на его основе собственной технологии решения проблемы и практическая апробация в конкретных условиях деятельности (2 этап – решение проблемы). Следующий этап – анализ результатов деятельности с позиций достигнутых учениками успехов – самоанализ и самооценка полученных результатов профессиональной деятельности (3 этап – проверка решений).

Таким образом, анализ разработанных в педагогике умений самообразования позволяет выделить точку зрения Г.С. Сухобской, в которой полнее выражен гуманистический характер данной деятельности.

Рассматривая самообразование учителя как самостоятельную познавательную деятельность, в качестве основания для определения умений самообразования можно избрать процесс решения педагогических проблем.

Под данными умениями понимается:

- умение проникнуть в суть педагогической проблемы;
- умение анализировать предложенные ранее решения;
- умение конструировать и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи.

С процессуально-деятельностной точки зрения, важным компонентом готовности является умение составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования. В ней отражается инициатива учителя в организации условий для повышения качества указанного процесса. От данного умения зависит качество полученных результатов. Отметим, что зависимость качества учебного труда от умелой организации деятельности давно подмечена педагогами (Н.К. Крупская, А.В. Усова и др.). Умения самообразования в педагогике отражены осмысленной субъектом системой действий, приемов, методов и пр., направленных на достижение поставленных целей самообразования.

Л.И. Мнацаканян выделяет три этапа педагогического самообразования. Первый – планирование, регламентация и нормирование своего времени на всю самообразовательную деятельность (поставить цель: чему учиться в текущем месяце и составить план на каждый месяц в отдельности). Автор предлагает вести специальную тетрадь, где будет отмечена необходимая литература. Важной особенностью этого этапа называет умение предвидеть собственные затруднения. Второй этап – распределение объема

работы по месяцам и указание сроков выполнения намеченного. Третий – выводы, формулировка и запись того, чему научился, какой результат дала работа. Данные этапы, представляя программу действий по осуществлению педагогического самообразования, не отражают его глубоко личностный исследовательский характер.

Авторская программа педагогического самообразования должна включать в себя описание его этапов, шагов по решению педагогических проблем в собственной профессиональной деятельности.

Для того чтобы решить выделенную педагогическую проблему, необходимо описать будущие действия в виде программы, поставить цель, последовательно описать все шаги самообразовательной деятельности, определить будущие результаты и их последствия. Самообразовательная деятельность будущего педагога строится в следующей логике: выбор проблемы, формулировка темы, обоснование ее актуальности, постановка цели, переформулировка ее в задачи, продумывание гипотезы, базы, этапов, сроков, критериев, отбор методов, отслеживание процесса и результатов.

Осваивая определенный способ деятельности, исходя из объективных и субъективных ее условий педагог «решает», как ему реализовать в своих действиях этот способ деятельности. Концепция освоения деятельности как «решения» проблемы, сформировавшаяся в общетеоретическом аспекте С.Л. Рубинштейном, представляется перспективной и при разработке теории самообразовательной деятельности.

Эвристические процессы составляют ядро самообразования. Эти процессы присутствуют и на разных этапах самообразовательной деятельности: и тогда, когда учителю известна общая концепция обучения и воспитания детей, и тогда, когда требуется построение новой концепции. В первом случае педагог обращается к конкретному содержанию, чтобы учесть все возможные вариации и изменить в соответствии с ними существующий способ реализации – установить последовательность действий и

их содержание. Только при условии такой содержательной коррекции известных педагогических систем возможно действительное решение педагогической проблемы, иначе оно уступает место стереотипному воспроизведению операций, пригодных лишь для абсолютно стандартных условий.

При формировании новой концепции учитель постоянно пользуется гипотезами и планами для преодоления неопределенности проблемной ситуации. Действия в условиях объективной неопределенности – характерная черта самообразовательной деятельности, проявляющаяся как в решении объективно неопределенных проблем, так и определенных. Основываясь на этой особенности деятельности, можно осуществить управление эвристическими процессами, их формирование.

На первых этапах создания авторской программы самообразования в условиях неопределенности интуитивные ходы мысли могут направлять поиск. По мере построения программы область суживается, становится более определенной, «на смену» интуитивным действиям приходят осознанно контролируемые.

Осваивая самообразовательную деятельность, учитель постоянно решает творческую задачу, заключающуюся в том, как наиболее эффективно достичь цели профессиональной деятельности. Вместе с тем, действуя (выполняя деятельность), педагог постоянно принимает решения о том, что он должен делать, как и когда.

Актуальным вопросом, требующим отдельного рассмотрения, является становление индивидуального стиля работы учителя в процессе самообразовательной подготовки. Важность этого процесса обусловлена тем, что комплекс индивидуальных особенностей учителя может лишь частично удовлетворять требованиям самообразовательной деятельности. Учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои ценные для работы качества, в то же время, преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности – не-

повторимый вариант типичных для данного учителя приемов работы. Этот вариант проявляется и в самообразовательной деятельности.

Эффективная самообразовательная деятельность может быть осуществлена субъектом только на фоне доминанты мотива личностного самоутверждения и самоактуализации в профессиональной сфере. Таким образом, в основе реального осуществления самообразовательной деятельности лежат умения построения концептуальной основы педагогического самообразования, включающей:

- умение проводить диагностику педагогической проблемы;
- умение разрабатывать программу действий по педагогическому самообразованию;
- отслеживание хода и результата самообразования;
- коррекцию.

Важным и необходимым компонентом в структуре готовности к педагогическому самообразованию является рефлексия как познание и анализ учителем собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны).

Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия – не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивное отношение.

Во многих философских и педагогических исследованиях рефлексии связывают с творческой деятельностью. Работы В.В. Давыдова, И.И. Чесноковой и др. раскрывают различные аспекты «выхода» личности в рефлексивную позицию, осознание собственной деятельности и общения.

Раскрытие особенностей рефлексивной деятельности позволяет сделать вывод, что она связана с мыслительной деятельностью, которая позволяет осмысливать свой опыт. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, оценки.

По данным опросов и наблюдений лишь небольшая часть учителей (от 10 до 15 %) способна критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с детьми, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. По степени значимости собственный опыт далеко оставляет позади себя и советы коллег, консультации методистов, педагогическую литературу и др. Ни один из внешних регуляторов (правила, инструкции, методические рекомендации и др.) не может сравниться по степени значимости с собственным опытом. Конечно, опыт не формируется изолированно: его становлению содействуют и книги, и лекции, и т.д. Вместе с тем такая жесткая ориентация на себя побуждает учителя доверять только тому, что подтвердилось на собственной практике, что выверено годами.

Одним из условий рефлексивной позиции учителя в профессиональном самообразовании выступает самооценка. Она связана с оцениванием потребностей, мотивов, целей (их соотношения), способов достижения целей и результатов.

При рефлексии на способ достижения цели происходит анализ самообразовательной деятельности, успех которой зависит от способности педагога к поиску, оцениванию и выбору альтернативных подходов к осуществлению самообразовательной деятельности. Рефлексия на деятельность в аспекте последствий педагогического самообразования предполагает про-

ведение анализа изменений условий педагогической деятельности. Большое значение для успешности самообразовательной деятельности имеет способность педагога рефлексировать возможности самореализации, изменять их границы в реальном или мысленном плане и переживать чувство успеха.

Процесс рефлексии индивидуален. Активизация рефлексивной позиции в самообразовательной деятельности учителя несомненно связана с личностью педагога, с его ориентацией на самосовершенствование.

Построение рефлексивной системы исходит из того, что каждый последующий компонент определяется результатом рефлексии на предыдущий. Так, процесс анализа целей, умений самообразовательной деятельности и содержания самообразования определяется результатами рефлексии на мотивационно-потребностную сферу. Собственно самообразовательная деятельность у субъекта возможна тогда, когда у учителя существует модель, план ее осуществления, построенные в результате рефлексии на целеполагание, содержание и умения самообразования.

Таким образом, представления о самообразовании как деятельности, содержащей в себе потенциальные возможности и резервы изменения личности и активности дополняется пониманием как системы с рефлексией, включающей следующие компоненты:

- анализ значимости мотивов и их достижимости;
- анализ содержания самообразования, самообразовательных умений и педагогических действий;
- анализ соотношения возможностей учителя и внешних условий;
- анализ изменения условий педагогической деятельности;
- самооценка.

Готовность к педагогическому самообразованию представляется целостным механизмом, в котором, с научной точки зрения, важнейшими являются два аспекта. Психологический аспект отражает меру внутренней

готовности личности учителя добровольно, систематически и умело заниматься профессиональным самообразованием. Он присущ всем характеристикам в отдельности и готовности учителя к профессиональному самообразованию в целом. Педагогический аспект отражает меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности.

Каждая характеристика готовности к педагогическому самообразованию не зависима в своей сущности от содержания самообразования. Все они по отдельности и в совокупности отражают нечто общее, свойственное профессиональному самообразованию учителя в процессуально-деятельностном плане. В этом смысле данные характеристики являются обобщенными. Одновременно подчеркнем взаимосвязь указанных характеристик, которая фактически обусловлена единством соответствующих способностей учителя к самообразованию как самостоятельного психолого-педагогического механизма. Таким образом, необходимо учесть ряд факторов, обеспечивающих готовность учителя к педагогическому самообразованию:

- наличие мотивов педагогического самообразования;
- сформированность умений профессионально-педагогического самообразования;
- умения составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования;
- рефлексивная позиция на всех этапах педагогического самообразования.

В зависимости от меры сформированности каждой из перечисленных характеристик готовности учителя к профессиональному самообразованию находятся их фактические возможности по его организации и реализации. Отсюда следует целесообразность различать готовность к профессионально-педагогическому самообразованию по уровням.

Уровни педагогического самообразования рассмотрены в работах Т.М. Бармашовой, А.К. Громцевой, Н.В. Кузьминой, С.В. Паршиной, Г.Е. Рудзитис и др. Остановимся на некоторых из них.

Исследование С.В. Паршиной ограничено рамками готовности освоения новых понятий путем самообразования.

Г.Е. Рудзитис рассматривает четыре уровня самообразования в зависимости от владения умениями и приемами интеллектуального труда.

Т.М. Бармашова выделяет три уровня педагогической интерпретации массовой информации: репродуктивный, адаптивный, проблемный. Безусловно, уровни интерпретации информации учителем отражаются на его подготовленности к самообразованию, но это лишь одна из сторон последней.

О.М. Букреевой изучена мотивационная направленность информационного поиска учителя. Автор выделяет три группы учителей с различной направленностью информационного поиска: первая группа, в основном, ориентирована на исследовательско-методологическую деятельность. У второй информационный поиск мотивирован широкими социальными контактами с учащимися на уроке и вне его. К третьей относятся учителя-информаторы, деятельность которых в основном сводится к функции передачи знаний учащимся.

В.И. Кучинский выделяет три уровня подготовленности к самообразованию и учению на курсах повышения квалификации учителей: 1 – низкий, 2 – средний и 3 – высокий. Описание этих уровней опирается на соответствующие уровни сформированности каждого из названных им компонентов структуры подготовленности к учебно-познавательной деятельности (уровень целеполагания, наличие осознанной потребности в самообразовании, мотивы предстоящей учебно-познавательной деятельности, наличие исходного уровня знаний, сформированность самообразовательных умений и навыков, отношение к источникам (средствам) самообразования,

самостоятельность в выборе задач, содержания, форм и методов самообразования).

С.П. Архипова, исследуя готовность к самообразованию преподавателей теоретического обучения, выделяет три уровня: начальный, средний и высший, включая в их характеристики ряд существенных факторов: потребность в самообразовании (уровень ее осознания), наличие определенного исходного уровня знаний (специальных и по психолого-педагогическим дисциплинам), сформированность самообразовательных умений и навыков, отношение к источникам (средствам) самообразования.

Таким образом, в работах вышеуказанных авторов представлены уровни готовности к самообразованию, ограниченные определенными рамками. Особую теоретическую значимость имеют работы, в которых уровни готовности к самообразованию носят комплексный характер. Важен результат, представляющий целостную характеристику уровней готовности к самообразованию, включающих соответствующие уровни развития каждого выделенного нами компонента.

В этом параграфе мы поставили перед собой задачу, опираясь на результаты исследования готовности к самообразованию: а) выявить конкретные критерии отграничения одного состояния (уровня готовности к педагогическому самообразованию) от другого; б) отграничить уровни готовности студентов к педагогическому самообразованию как комплексной профессиональной характеристики их личности. Это необходимо для оценивания результатов развития готовности к педагогическому самообразованию. На основе анализа предложенных уровней готовности к самообразовательной деятельности и результатов практического исследования мы предлагаем трехуровневую систему готовности учителя к профессиональному самообразованию (Таблица 1).

Уровни готовности к профессионально-педагогическому самообразованию

Характеристики	Показатели	1 уровень	2 уровень	3 уровень
1	2	3	4	5
Наличие мотивов	<ul style="list-style-type: none"> - понимание значимости педагогического самообразования для учителя; - умение мотивировать самообразование; - факты участия в самообразовании. 	Учитель занимается самообразованием по принуждению. Наблюдается неустойчивое отношение к самообразованию.	Учитель видит возможности самообразования для профессионального роста, но не испытывают ярко выраженной потребности им заниматься. Однако прослеживается более устойчивое отношение к самообразованию.	У учителя имеется устойчивая потребность в самообразовании. Присутствуют профессиональные и познавательные мотивы его образовательной деятельности; сознательное желание заниматься самообразованием.
Сформированность умений педагогического самообразования	<ul style="list-style-type: none"> - умение проникнуть в суть педагогической проблемы; - умение анализировать предложенные ранее решения; - умение конструировать и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи. 	Профессионально-педагогическая деятельность учителя строится по заранее отработанной схеме, алгоритму. Активность в продуктивном решении профессионально-педагогических задач практически не проявляется. Повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы. На этом уровне происходит отказ от использования новаций в собственной практике.	Активность в решении профессионально-педагогических задач проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. Наблюдается положительная направленность к изучению альтернативных подходов к обучению и воспитанию детей; копирование готовых разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы.	Учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений, имея достаточно надежную технологию. Учитель «открыт» новому, обладает высокой чувствительностью к проблемам, целенаправленно относится к поиску недостающей информации.

1	2	3	4	5
Умение составлять авторскую программу педагогического самообразования	<p>Организационно-управленческие умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение проводить диагностику педагогической проблемы; - умение разрабатывать программу действий по самообразованию; - отслеживание хода и результата; - коррекция. 	Учитель не способен самостоятельно проводить диагностику педагогических проблем и организовывать самообразование. Учитель может лишь с определенной мерой добросовестности и исполнительности выполнять указания и рекомендации опытных руководителей (преподавателей, методистов и т.д.)	Учитель умеет самостоятельно организовывать ход процесса самообразования, не может целостно осуществить реализацию всех компонентов данного аспекта, т.е. не корректирует деятельность вследствие отсутствия анализа на промежуточный результат.	Учитель умеет авторски подходить к решению педагогических задач как результату индивидуальной программы; умеет на научной основе создавать авторскую программу самообразования, оптимально управлять его процессом от диагностики педагогической проблемы и планирования до осуществления замысла и самоконтроля результатов; инициативен в создании авторских школ, проведении семинаров, конференций.
Рефлексивная позиция на всех этапах самообразования	<ul style="list-style-type: none"> - анализ значимости мотивов и их достижимости; - анализ содержания самообразования, самообразовательных умений, педагогических действий; - анализ соотношения возможностей учителя и внешних условий; - анализ изменения условий педагогической деятельности; - самооценка. 	Учитель не способен распознавать значимость самообразования для своей педагогической деятельности, не умеет строить алгоритм значимости. Педагогическое самообразование не воспринимается как средство самосовершенствования. Результаты и последствия достижения цели не анализируются. Анализ соотношения возможностей и условий, навыков, педагогических действий не осуществляется.	Учителем осознается необходимость самосовершенствования. Рефлексия на самообразовательную деятельность и ее результаты ситуативны. В анализе изменений условий педагогической деятельности вследствие самообразования не предусматривается дальнейших последствий.	Наблюдается преобладание аналитико-рефлексивных умений. Учитель способен актуализировать проблемы; понимает себя как верно или ошибочно решающий педагогические задачи; конструктивно относится к границам своей деятельности; испытывает удовлетворение, уверенность, чувство свободы; самоутверждается как личность, т.к. уверен, что способен преодолеть препятствия личного и профессионального роста на пути достижения цели педагогического самообразования

Самообразовательная деятельность учителя организуется посредством методической работы в школе: проблемные семинары и практикумы; школа передового опыта; школа молодого учителя; проблемные (инновационные) группы; деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме; научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты. Данные формы организации методической работы в школе стимулируют самообразовательную деятельность учителей, вводят их в круг педагогических инноваций. Однако работа сохраняет много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе тем исследований, если тема не решает проблем конкретной школы, проблем педагогической деятельности конкретного учителя, она не проживается и обречена на неудачу. Другая причина – слабая готовность учителя к самообразовательной деятельности, нежелание педагогов заниматься изучением теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Какие бы формы методической работы ни избрал учитель, ее эффективность в конечном итоге определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности самообразования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой (вуз – ИУУ – семинары, курсы и т.п.), но и в периоды напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними.

Поскольку формирование готовности студентов к профессионально-педагогическому самообразованию осуществляется в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе, то возникает следующий вопрос: по какому пути вести данную подготовку.

Л.Н. Баренбаум объединяет эти подходы и вводит понятие «педагогическое содействие», под которым понимает деятельность (и взаимодействие) педагогов в образовательных процессах по оказанию всех видов помощи студентам в осуществлении ими самообразования в системе про-

фессиональной подготовки, по созданию условий для повышения уровней их готовности к самообразованию и образованности при удовлетворении личных познавательных потребностей. Л.Н. Баренбаум включает в управленческий цикл постановку задачи, анализ, принятие управленческого решения, контроль за его выполнением, коррекцию. Автором разработана технология педагогического содействия: пропедевтика – тренаж – собственно самообразование.

К вопросу оказания помощи студентам в их учебно-самообразовательной деятельности обращались Ю.К. Бабанский, Л.Н. Баренбаум, Е.Л. Белкин, Р.С. Гарифьянов, А.К. Громцева, М.С. Дмитриева, Л.В. Жарова, И.И. Ильясов, Г.М. Коджаспирова, Г.И. Купцова, Н.А. Половникова, Г.Н. Сериков и др. В некоторых работах говорится о педагогическом руководстве самообразованием студентов (или учащихся).

Другие исследователи оперируют термином «управление», третьи, не используя специальных терминов, говорят о деятельности учителя, преподавателя, способствующей формированию умений самообразовательной деятельности в педагогическом процессе.

Особенно подробно представлены различные методики, эвристические предписания и советы по планированию самостоятельной (в том числе самообразовательной) деятельности. Так, в монографии А.К. Громцовой содержатся рекомендации «Учись рационально работать с дополнительными заданиями», «Учись всегда рационально организовывать свою работу». Другие авторы приводят методические приемы организации самостоятельной работы студентов, в частности «приемы самоконтроля результатов учения и самообразования».

Исследование А.С. Лынды посвящается выявлению педагогических основ формирования самоконтроля (т.е. одному из аспектов подготовки к самообразованию) учащихся. Наряду с этим составляются рекомендации, которые обеспечивают тренировку осуществления студентами самообра-

зования в непосредственном контакте с преподавателем в рамках педагогических процессов. Предполагается также, что студенты при осуществлении ими самообразования также могут получать консультации преподавателя. В этом случае преподаватель выполняет роль «научного» руководителя, консультанта, помощника. Основные же роли принадлежат студентам, которые осуществляют самообразование для удовлетворения профессиональных потребностей.

Т.Е. Климова считает, что целесообразно говорить о руководстве подготовкой будущего учителя к указанной деятельности, связывая ее с творческим характером профессионально-педагогической деятельности. Автор предлагает использовать профессионально-направленные задачи в качестве средства формирования готовности к самообразованию. Профессионально-направленная задача выступает как промежуточное звено между теорией и самостоятельной профессиональной деятельностью учителя, позволяет заранее преобразовать и систематизировать знания, получаемые студентом при изучении отдельных дисциплин, создает благоприятные условия для формирования приемов профессионально-творческой деятельности, развивает способность комбинировать и варьировать. Содержание подготовки студентов к профессионально-творческому самообразованию включает систему специально сконструированных профессионально-педагогических задач, формирующих комплекс знаний, умений и интеллектуальных качеств личности, необходимых для их решения. Это методологические, теоретические, методические, технологические задачи.

Согласно проведенному нами анализу исследований в области самообразования и педагогического самообразования в частности, а также нашему принципиальному подходу к его структуре, определим оптимальное направление формирования готовности студентов к данному виду деятельности.

Придать образовательному процессу определенную направленность на самообразование означает включить в содержание каждого из элементов педагогического процесса такие составляющие, которые непрерывно обеспечивали бы ориентацию студентов на самообразование. Для выявления этих составляющих в целях, содержании, методах и средствах взаимодействия субъектов вновь обратимся к результатам научных исследований педагогов, разрабатывавших в последние годы проблему самообразования. Это, в первую очередь, специалисты в области самообразования, написавшие монографии, посвященные интересующему нас вопросу. С другой стороны, для нас представляет интерес и результаты, характеризующие и отдельные аспекты самообразования.

1. Целью самообразования исследователи указывают:

- приращение личностного знания;
- приращение образованности;
- совершенствование личностных качеств;
- рост уровня готовности личности к самообразованию.

Отметим, что некоторые из названных целей имеют общие показатели их достижения. Так, характеристиками готовности к самообразованию служат: эмоционально-личностный аппарат самообразования; знания, усвоенные личностью; умения работать с источниками информации, или «познавательные умения»; организационно-управленческие умения. Составляющими образованности является осведомленность, сознательность, действенность, умелость. Видим, что «знания» входят в состав обеих характеристик. «Личностные» же качества обладают общими показателями с «эмоционально-личностным аппаратом самообразования».

Таким образом, цель педагогического самообразования студентов – рост их готовности к самообразованию (как условие личностного и профессионального самосовершенствования).

2. В соответствии с целью выделяются следующие задачи педагогического самообразования студентов:

- формирование направленности личности на самообразование и потребности в нем;
- формирование умений самообразования в различных аспектах профессиональной деятельности, включая исследованные аспекты;
- формирование умений организации самообразования;
- формирование умений студентов входить в рефлексивную позицию на всех этапах самообразования в педагогической деятельности.

3. Содержание самообразовательного материала преимущественно относится к вариативным разделам образовательной программы. Среди вопросов, выносимых на самообразование, предлагаются либо дополнительные вопросы, либо вопросы, изучаемые учащимися из основных разделов, но с опережением графика их изучения, либо вопросы также из вариативных дополнительных разделов образовательной программы, связанные с проведением исследовательской работы. В первом случае результатом самообразования будут личностные, субъективные знания. В последнем случае возможно приращение как личностного, так и объективного, общенаучного знания. Л.Н. Баренбаум считает целесообразным для формирования готовности к самообразованию введение в образовательную программу специализированных разделов «Организация умственного труда», «Основы самообразовательной деятельности». Содержание педагогического самообразования образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура. Направленность педагогического самообразования обращена к изучению таких проблем, тем, которые для современной школы являются актуальными. Содержание педагогического самообразования учителя определяется также направлением решения конкретных педагогических проблем в его профессиональной деятельности.

4. Вопросы о формах и методах образования и, в частности, самообразования достаточно полно разработаны в педагогике. Самые распространенные формы и методы, применяемые в вузах, – это «круглый стол», «мозговой штурм», «телемост», «пресс-конференция», «научная конференция», «блиц-игры» и многие другие. Данные формы самообразовательной деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса, являясь активным способом ее реализации, эпизодичны и могут быть не связаны с личностными и профессиональными потребностями каждого из ее участников.

Включение студентов в практическую деятельность по реализации себя как учителя поможет осознать ему: «Что я могу?» и «Чего я не могу?», «Что я должен сделать, чтобы работать хорошо?» и «Чему я должен научиться, у кого и из каких источников?». Такое осознание рождает потребность и служит стимулом к постановке цели, определению содержания, выбору форм и методов осуществления педагогического самообразования. Социологи также подтверждают нашу позицию в том, что в настоящее время самообразование стимулируется прежде всего профессионально-трудовой деятельностью человека. В случае ее обедненности тормозится и развитие самообразования. Поэтому потребность в самообразовании под давлением неблагоприятных объективных обстоятельств формируется часто вопреки, а не благодаря особенностям и характеру профессионального труда.

Общеизвестно, что любые умения формируются и развиваются в деятельности. Однако не любая деятельность может обеспечить положительную результативность в достижении желаемой цели. Для того чтобы у студентов сформировать те или иные желаемые качества, его нужно включать в специально организованную деятельность. Говоря о специальном образом организованной деятельности, мы имеем в виду процесс педагогической практики, ориентированный на профессиональную самообразо-

вательную деятельность, а следовательно, и на формирование комплекса умений, соответствующих этой деятельности. Студент, который во время педагогической практики проникает в суть личностных и педагогических проблем и использует самообразование как средство их решения, проявляет себя как развивающаяся личность, способная к профессионально-педагогической деятельности на высоком уровне. Педагогическая практика в рамках учебно-воспитательного процесса, носит поэтапный характер (3, 4, 5 курсы) и может обеспечить условия совершенствования студента в самообразовательной деятельности. В силу того, что во время педагогической практики педагогами вуза и учителями школ осуществляется методическое руководство студентами, в нашем исследовании справедливо ввести понятие «методическое содействие педагогическому самообразованию студентов». Методическое содействие педагогическому самообразованию студентов – это деятельность педагогов (методистов) в процессе практики по оказанию всех видов помощи студентам в осуществлении педагогического самообразования, по созданию условий для повышения уровня их готовности к данному виду деятельности при удовлетворении личных и профессиональных потребностей.

Таким образом, обращение к педагогической практике как средству формирования и развития готовности к профессиональному самообразованию, развития и саморазвития личности будущего учителя продиктовано следующим:

- 1) профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности; непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта; рост профессионального мастерства и педагогиче-

ской культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом;

2) достижение указанных целей возможно через включение в практическую деятельность;

3) мы исходим из того, что процесс подготовки будущего учителя к педагогическому самообразованию носит поэтапный характер и предусматривает постепенное продвижение студентов с одного уровня деятельности на другой; использование специальной программы позволит сделать этот процесс управляемым.

ВОПРОСЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Выявите основные характеристики личности учителя, опираясь на которые, он может организовывать и осуществлять профессиональное самообразование.

2. В чем проявляется социальный и информационный характер самообразования учителя?

3. Составьте анкету для изучения мотивов профессионально-педагогического самообразования.

4. Какие умения в реализации профессионально-педагогического самообразования являются наиболее важными?

5. Разработайте авторскую программу решения выделенной вами педагогической задачи. Проанализируйте значимость ее решения и содержание самообразования. Оцените соответствие своих возможностей и внешних условий. Спроектируйте изменения условий педагогической деятельности.

6. Приведите примеры организации самообразовательной деятельности учителя посредством методической работы в школе. В чем вы видите возможный формализм данной работы?

3. МОДЕЛЬ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Анализ представлений о структуре самообразовательной деятельности в отечественной и зарубежной педагогике и психологии позволяет выделить методологические основания ее изучения: аксиологический, системный, рефлексивно-деятельностный, индивидуально-творческий подходы.

Аксиологическое понимание самообразовательной деятельности раскрывается при рассмотрении ее в качестве ценностной установки бытия учителя. В процессе самообразовательной деятельности учитель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоение общечеловеческих, культурно-педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью профессиональной деятельности, развитым самосознанием, отражает внутренний мир педагога и, в свою очередь, расширяет и углубляет это богатство личности.

В качестве доминирующей аксиологической функции в системе педагогических ценностей выступают цели профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающие эффективность самообразования в педагогической практике учителя. В сознании педагога значимость самообразования приобретает аксиологическую ценность, возникает естественное желание быть открытым альтернативным подходам в воспитании и обучении детей, неограниченным единственным или фиксированным направлением педагогической деятельности. Самообразовательная деятельность учителя связана с процессами самоопределения – построение отношения к познанию нового, изменение себя, своей профессиональной позиции, преодоление препятствий самореализации.

При построении модели самообразовательной деятельности учителя учитывалась также системно-деятельностная концепция самообразовательных процессов (Г.М. Коджаспирова, Г.Н. Сериков и др.), а также другие исследования по самообразованию (Л.Н. Баренбаум, Т.Е. Климова, А.С. Павлова, Е.А. Щуклина, Т.Я. Яковец и др.).

Для проектирования всех системообразующих блоков мы рассмотрели модель, способствующую решению педагогических проблем, включающую *три этапа* самообразовательной деятельности: подготовительный, планирования и применения.

В подготовительный период дается оценка сложившейся ситуации, а именно выясняется, есть ли потребность в самообразовании, существует ли понимание назревшей потребности, в чем состоит проблема. Выясняется характер дополнительных знаний и умений для учителя, которые необходимо освоить в результате самообразования.

Период планирования включает: выбор средств самообразования и соотнесение их с предполагаемым результатом; четкое и детальное определение этапов самообразования, вероятных затруднений и ошибок на этих этапах.

Период применения при самообразовании заключается в использовании результата поисковой деятельности и оценки его эффективности: выясняется, как срабатывает применение учителем нового в собственной профессионально-педагогической деятельности; были ли внесены и почему какие-либо коррективы в период самообразования; достигает ли учитель того, что ожидал в результате самообразования, если нет, то почему; какие возникли проблемы и как быстро они разрешены и т.д.

Анализ самообразовательной деятельности строится на единстве процессов деятельности и сознания: уровни деятельности характеризуются степенью их освоения субъектом и спецификой содержания процессов рефлексии на каждом из них.

Рефлексивно-деятельностный подход, применяемый для понимания природы самообразовательной деятельности, с его богатым категориальным аппаратом, принципами, системой организации, возможностями проведения анализа, рефлексии на разных этапах самообразования, эффективен и в определении основных *структурных компонентов*.

Индивидуально-творческий подход является одним из методологических оснований для построения модели самообразовательной деятельности. Сущность его состоит в том, что он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития личности и предполагает учет мотивации, ее динамики в процессе профессионального становления. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии педагогической деятельности.

Индивидуально-творческий подход в самообразовательной деятельности учителя предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя, занимающегося самообразованием.

На основе перечисленных подходов осуществляется поиск и структурирование системообразующих компонентов (мотивационный, организационно-процессуальный и рефлексивный). Они служат своеобразным строительным материалом для разработки модели самообразовательной деятельности учителя.

В данной системе необходимо выделить функциональный компонент, который создает целостность самообразовательной деятельности и подготовки к ее осуществлению.

Понятие «функция» многозначно, оно используется в естественных и гуманитарных науках в очень широком диапазоне: от математического понимания как зависимости любого рода между двумя переменными до функции как характеристики или признака какого-либо системного явления. В науках, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. Устойчивость функционального компонента системы определяется его связью со структурными компонентами. Отсутствие связи с каким-либо компонентом ведет к его изоляции и, в конечном итоге, к вытеснению из системы. Это движение наглядно просматривается в процессе функционирования самообразовательной деятельности.

Основные функции самообразовательной деятельности учителя могут быть поняты, исходя из учета специфики его профессиональных действий, системы мотивов, ценностных ориентаций, уровня развития умений самообразования и рефлексивности.

У педагогического самообразования две стороны: предметная – какую проблему в своей профессиональной деятельности хочет решить учитель, и процессуальная – решение педагогической проблемы. Именно процессуальная сторона определяет функционирование самообразовательной деятельности.

Модель самообразовательной деятельности можно представить в виде схемы (Рисунок 1).

Рассматривая функциональный компонент самообразовательной деятельности, необходимо рассмотреть такой логический порядок, при котором возникает потребность в самообразовании, осуществляется целеполагание, принятие решения, конструируется концепция, варианты ее осуществления, реализация самообразования, отслеживание результатов. Важной задачей является моделирование на основе общих закономерностей

стей специфических моментов самообразовательной деятельности учителя. Так, осуществляя личностно-мотивированную переработку той или иной педагогической концепции, учитель не только стремится понять ее смысл, но и вырабатывает свое мнение по поводу многообразия его трактовок.

Отношение к тем или иным концепциям ранее было безличностным, т.е. сводилось к ее пассивному принятию. Сегодня, когда многие учителя вынуждены делать свой личностно-профессиональный выбор, нельзя ограничиваться только уровнем восприятия, констатацией существующих теоретических положений. Мнение учителя оказывается обобщением, определенной трактовкой происходящего и проблемного осмысления своей педагогической позиции в связи с анализом той или иной проблемы.

Таким образом, анализ педагогической концепции связан с интерпретацией той или иной авторской позиции, которая может быть выражена как в отказе или идентификации с мнением автора, так и в диалоге, во введении множества контекстов и выхода к субъективному осмыслению проблемы. В данном случае все структурные компоненты целостно, едино переплетаются в этом этапе самообразовательной деятельности, так как формирование мнения о научных концепциях представляет собой творческую задачу, в которой соединяются импровизация, оригинальность трактовки учителя со стремлением к обоснованию своей позиции.

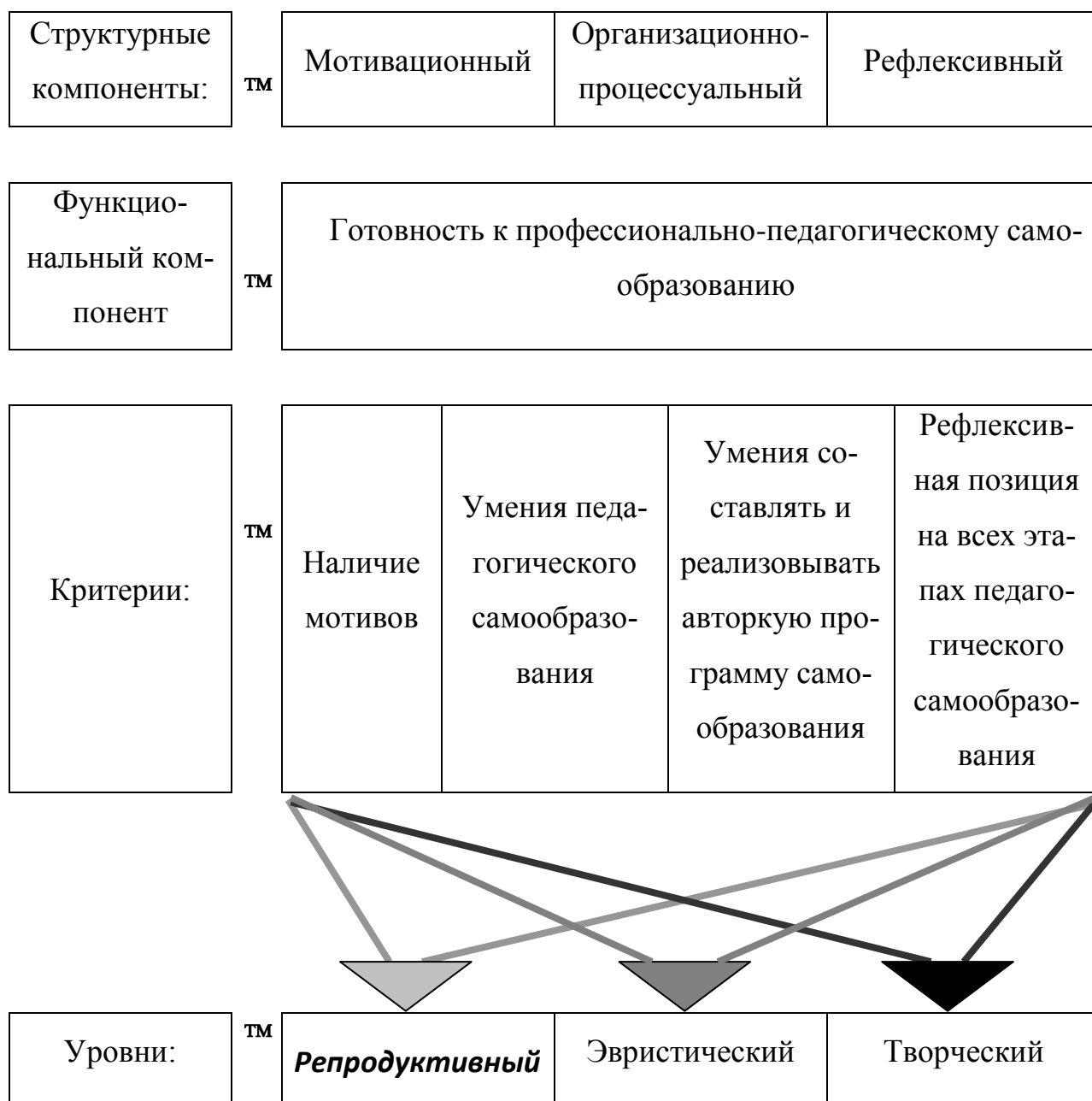


Рис. 1. Модель самообразовательной деятельности учителя

В способе решения таких задач мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, открытием нового для себя, рефлексией, переоценением этого смысла на реальную педагогическую деятельность.

Личностно-мотивированный анализ педагогических концепций предполагает акцент на различие пониманий, отношений к содержанию, формам, предполагает свободу размещения смысла концепции в собствен-

ном контексте. Рассмотрение личности учителя как субъекта интерпретации авторских концепций позволяет рассматривать его и на индивидуально-творческом уровне. Это, прежде всего, оригинальность интерпретации как способность педагога креативно отнестись к содержанию, способность вести диалог или дискуссию с автором, принимая лишь продуктивную часть его позиции. И, наконец, это способность и умение осуществлять и использовать данную теоретическую концепцию в самых различных педагогических ситуациях.

Каждый блок функционального компонента, выраженный в критериях, является ступенью в общем процессе осуществления самообразовательной деятельности. На первом этапе происходит формирование потребностного отношения к самообразованию, без которого указанная деятельность пробивает себе дорогу с трудом. На следующем этапе происходит принятие решения, которое связано с предварительной формулировкой проблемы, определением цели, выявлением условий для достижения целей и возможных альтернатив решения, «взвешиванием последствий» и намеченного решения и оценкой результатов решения. Здесь происходит конструирование самообразовательного поля, ранжирование приоритетности вариантов с обязательной проработкой альтернативных идей, что приводит к созданию своей авторской концепции, в которую могут быть включены и некоторые компоненты из различных педагогических концепций. Далее автор реализует на практике решение педагогической проблемы.

Создание авторской программы самообразования способно стимулировать данную деятельность на этапе планирования, когда идет уточнение объекта, гипотезы, задач концепции. В ходе прогнозирования происходит расширение и углубление «самообразовательного поля», связанного с объектом исследования – уточнение идеи, которая до того оставалась неясной или представлялась в неверном виде.

В структуре выделяются также критерии и уровни сформированности самообразовательной деятельности. В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

На основании вышеизложенного можно выделить в качестве функционального компонента самообразовательной деятельности учителя меру его готовности к ней, а в качестве отдельных критериев – его характеристики.

Предложенная система критериев уровня сформированности самообразовательной деятельности учителя, проявляющихся в конкретных признаках, подробно описана на рисунке 1.

Методика оценки уровней сформированности самообразовательной деятельности во многом определяется динамикой отношения к самообразованию и степенью ее освоения. На основе комплексного анализа уровней развития всех характеристик готовности в модели выявляются три уровня: репродуктивный, эвристический и творческий.

Репродуктивный уровень отличается неустойчивым отношением к самообразованию. Отношение к поиску новых знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Педагогическая деятельность характеризуется копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы. Педагогическое самообразование не рассматривается учителем как средство самосовершенствования.

Эвристический уровень проявляется в устойчивом отношении к самообразованию. Формируется положительная направленность потребно-

стей, интересов к изучению альтернативных подходов в решении педагогических проблем. Учитель становится субъектом альтернативной концепции. Имея достаточно надежную технологию, учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений. Рефлексия на самообразовательную деятельность ситуативна.

Творческий уровень отличается высокой степенью результативности самообразовательной деятельности, обладает высокой чувствительностью к педагогическим проблемам. Положительная направленность педагогической деятельности стимулирует активно-созидательную и самосозидательную работу. Самообразовательная деятельность приобретает целостный, методологический характер, особое место в ее структуре приобретают аналитико-рефлексивные умения. Педагоги целенаправленно относятся к поиску недостающей информации. Нередко они выступают инициаторами авторских школ, проведения семинаров по актуальным проблемам в педагогике.

Таким образом, предложенная модель профессионально-педагогического самообразования отражает самообразовательную работу рядового учителя.

ВОПРОСЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. В чем суть аксиологического, системного, рефлексивно-деятельностного, индивидуально-творческого подходов при построении модели самообразования учителя?

2. Почему готовность к профессионально-педагогическому самообразованию является функциональным компонентом в его модели?

3. Проанализируйте и оцените свой уровень самообразования?

4. ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ В ПЕРИОД ПРАКТИК В ШКОЛЕ

Практика в учебном заведении способствует формированию готовности студентов к педагогическому самообразованию, т.е. формированию направленности на педагогическое самообразование, умений педагогического самообразования, умений составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования, рефлексивной позиции на всех этапах педагогического самообразования.

В связи с этим в содержание каждого из элементов практики включаются такие составляющие, которые непрерывно обеспечивают ориентацию студентов на самообразование (Рисунок 2).

Основой проектирования процесса формирования готовности к педагогическому самообразованию являются системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы, которые обеспечивают функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

1. С позиций системного подхода все звенья педагогической практики должны максимально стимулировать проявление всех компонентов самообразовательной деятельности в их единстве.

2. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие умения учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для саморазвития и развития личности ученика.

3. Индивидуально-творческий подход выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие профессионального самосознания, индивидуального стиля деятельности.

В процессе формирования готовности студентов к педагогическому самообразованию в качестве основных функций выступают следующие:

- сознательный анализ педагогического самообразования учителя на основе его мотивов;
- рефлексия собственной готовности к педагогическому самообразованию;
- открытость к овладению педагогическим самообразованием на высоком уровне;
- стремление к самореализации в педагогической деятельности к воплощению своих намерений в самообразовательной деятельности;
- субъективирование элементов содержания педагогического самообразования в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение его личностным смыслом.

Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе собственного исследования педагогической ситуации, ее связей с потребностями. Это возможно и реально только в практической деятельности. В связи с этим при организации педагогической практики, включающей самообразовательный компонент, необходимо, чтобы каждая учебно-профессиональная задача выступала как исследовательская в контексте значимой проблемной ситуации. Особым результатом практики должен стать рефлексивно осмысляемый опыт профессионально-педагогической деятельности. Говорить о технологиях содействия педагогическому самообразованию будущего учителя можно лишь с определенной степенью условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом и инициатором своего самообразования.



Рис. 2. Структура педагогической практики

Для определения системы подготовки будущего учителя к самообразованию используется метод моделирования, который позволяет представить все этапы непрерывной педагогической практики через призму самообразования. Модель подготовки будущего учителя к самообразованию отражает движущие факторы развития всех структурных компонентов данного вида деятельности, учитывает роль внешних воздействий.

Все процедуры подготовки будущих учителей самообразованию могут осуществляться в полной мере только на втором и третьем этапах педагогической практики, когда студентами изучены курсы по теории воспитания и обучения, истории педагогики, частным методикам, психологии. В соответствии с такой логикой выстраивается следующая последовательность подготовки будущего учителя к самообразовательной деятельности.

На первом этапе предполагается формирование *направленности на педагогическое самообразование*. Первый этап – формирование у студентов умений выявлять, анализировать педагогическое самообразование учителя: ознакомление студентов с его социальными и научными предпосылками, основными понятиями; введение в самообразовательную деятельность учителя, интерпретация альтернативных подходов к ее организации; совершенствование системы профессионального самопознания при освоении основ педагогического самообразования. На данном этапе (первая учебная практика) происходит общая ориентация студентов в педагогическом самообразовании, создается информационный фон, актуализируются школьные проблемы и потребности, формируются цели самообразования, образ будущей профессиональной деятельности, формируется позиция будущего учителя как система его взглядов и установок в отношении самообразования на основе педагогической рефлексии.

Учебная практика, направленная на первичную профессиональную адаптацию в условиях школы и формирование готовности студентов к участию в педагогическом процессе, может выполнять перспективную функ-

цию – готовить почву для педагогического самообразования в последующих практиках 4 и 5 курса. Во время практики студенты, общаясь с учителями школ, имеют возможность изучить их интересы, мотивы и потребности в педагогическом самообразовании (познакомиться с методическими разработками учителя, которыми он пользуется, наблюдать за работой учащихся на уроках, познакомиться с планом работы классного руководителя и вычленив раздел этого плана по организации коллективных форм самообразования учащихся во внеурочное время). Эти наблюдения дают богатый материал для анализа самообразовательной деятельности учителя на основе изучения социальных и научных предпосылок педагогического самообразования, различных подходов к его организации, трудностей в самообразовательной деятельности учителя, факторов, препятствующих реализации педагогического самообразования.

Важным этапом в развитии мотивационно-ценностного отношения к педагогическому самообразованию является включение студентов в самообразовательную деятельность. Реализации этого фактора способствует подготовка к учебной практике, которая моделирует структуру самообразования. При этом важное значение имеет первичная установочная конференция, где студенты индивидуально определяют вид своей деятельности в подготовке к предстоящей педагогической практике. Это может быть углубленное изучение психологии личности и коллектива с индивидуальным подбором необходимых методов диагностики и коррекции психических процессов и поведения личности, подготовка к внеклассному мероприятию с изготовлением необходимых средств и др. Базовой идеей учебной практики студентов третьего курса технико-экономического факультета ВГГУ является создание кукольного театра (Л.С. Кулыгина). Кукольный театр используется как средство достижения учебно-воспитательных целей. Сам процесс создания кукол, начиная от поиска информации об их видах и технологии изготовления до практического применения в педагогической

деятельности, есть процесс, в котором отражается развитие всех структурных компонентов самообразовательной деятельности (мотивационный, организационно-процессуальный, рефлексивный).

На втором этапе осуществляется формирование *умений педагогического самообразования*. Второй этап – развитие индивидуального стиля деятельности; овладение основами методологии педагогического исследования; умение видеть педагогические проблемы; поиск и анализ альтернативных решений, умение продуктивно решать профессионально-педагогические задачи; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой педагогической ситуации; рефлексия на педагогическое самообразование. Данный этап представляет практическую работу студентов по реализации самообразования в педагогической деятельности.

На третьем этапе происходит формирование *умений составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования*. Третий этап – освоение технологии самообразовательной деятельности, составление авторской программы педагогического самообразования (как коллективной, так и индивидуальной), анализ и прогноз дальнейшего развития самообразования, трудностей его осуществления, рефлексия на профессионально-педагогическое самообразование.

Конкретизация названных этапов представлена в технологических картах формирования готовности будущего учителя к педагогическому самообразованию (Таблицы 2, 3, 4), следование которым обеспечивает достижение поставленных целей. Представленная последовательность, выраженная в создании совокупности соответствующих педагогических условий, должна найти отражение в программе педагогической практики.

Реализация какой-либо программы и формирования готовности студентов к педагогическому самообразованию, в частности, требует разработки методов диагностики данного вида деятельности. Под диагностикой самообразовательной деятельности понимается совокупность способов

изучения и оценки признаков, характеризующих готовность будущего учителя к ее реализации.

Диагностика результатов самообразования содержит выполнение следующих основных задач:

- 1) прогноз успешности самообразования в целом, его отдельных этапов;
- 2) выявление недочетов в выбранном пути самообразования, его организации с целью его последующей доработки;
- 3) проверка степени успешности самообразования;
- 4) оценка готовности личности будущего учителя к самообразовательной деятельности.

**Технологическая карта формирования готовности будущего учителя
к профессионально-педагогическому самообразованию**

на первом этапе

3 курс

Цель	Формирование направленности на профессионально-педагогическое самообразование
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание информационного самообразовательного фона и потребности в освоении навыков самообразовательной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> - понимание сущности самообразования; - изучение самообразовательной деятельности учителя-предметника; классного руководителя. 2. Развитие умений анализировать профессионально-педагогическое самообразование учителя и собственной способности к ней. 3. Развитие педагогической рефлексии.
Содержание	<p>Общие психолого-педагогические знания. Знания и умения по технике общения. Знания и умения по анализу профессионально-педагогического самообразования учителя, по самоанализу самообразовательной деятельности.</p>
Технологии	<p>Методики активного изучения профессионально-педагогического самообразования, самопознания, собственной способности к самообразованию.</p>
Уровень	<p>Репродуктивный. Неустойчивое отношение к самообразованию, добросовестное и исполнительное выполнение указаний и рекомендаций опытных руководителей, педагогическое самообразование не рассматривается как средство самосовершенствования. Результаты и последствия достижения цели не анализируются.</p>

**Технологическая карта формирования готовности будущего учителя
к профессионально-педагогическому самообразованию**

на втором этапе

4 курс

Цель	Формирование умений профессионально-педагогического самообразования
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие индивидуального стиля деятельности. 2. Развитие умения проникать в суть педагогической проблемы; анализировать предложенные ранее решения и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи. 4. Развитие рефлексии самообразовательной деятельности.
Содержание	<p>Психолого-педагогические и методические знания и умения.</p> <p>Знания и умения по методике педагогического исследования.</p>
Технологии	<p>Знакомство и изучение развивающих технологий обучения.</p> <p>Интерпретация авторских концепций, выбор методов обучения, разработка композиция урока.</p> <p>Организация самостоятельной работы студентов.</p>
Уровень	<p>Эвристический. Устойчивое отношение к самообразованию, воспроизводящая деятельность с элементами поиска нового в стандартных условиях; студент самостоятельно организует, но не корректирует самообразовательную деятельность. Рефлексия на самообразовательную деятельность ситуативна.</p>

**Технологическая карта формирования готовности будущего учителя
к профессионально-педагогическому самообразованию**

на третьем этапе

5 курс

Цель	Формирование умений составлять авторскую программу профессионально-педагогического самообразования
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Освоение технологии профессионально-педагогического самообразования. 2. Развитие организационно-управленческих умений: <ul style="list-style-type: none"> - умение проводить диагностику; - умение разрабатывать программу действий по самообразованию; - отслеживание результата; - коррекция. 3. Направить процесс переосмысления себя и своей педагогической деятельности в область профессионального самообразования.
Содержание	<ol style="list-style-type: none"> 1. Психолого-педагогические и методические знания. 2. Знания по методике составления авторских программ.
Технологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка авторской самообразовательной программы. 2. Планирование этапов самообразования. 3. Изучение авторских концепций. 4. Реализация и рефлексия программы самообразования.
Уровень	<p>Творческий. Сознательное желание заниматься самообразованием (профессиональные и познавательные мотивы). Высокая чувствительность к проблемам, целенаправленный поиск решения. Умения на научной основе создавать авторскую программу педагогического самообразования. Студент анализирует себя как преодолевающего, корректирующего свою деятельность субъекта. Рефлексия осуществляется систематически.</p>

Все методы диагностики самообразовательной деятельности можно разбить на две группы: 1) методы, направленные на получение знаний о предмете самообразования; 2) методы, направленные на оценку организационной среды самообразовательного процесса.

Основные теоретические положения о сущности самообразовательных процессов определяют и направления диагностики их исследования.

Во-первых, представление о самообразовании как о процессе, включающем определенные этапы. В зависимости от того, на чем центрируется исследователь, формируются два представления этого процесса. В одном случае его сущность видится в логике принятия решения, в другом – в основе процесса кладется жизненный цикл самообразовательной деятельности и рассматривается последовательность его фаз и стадий. В диагностическом плане это означает, что исследователь должен четко определить, на каком этапе находится самообразовательная деятельность и по отношению к каким этапам стоит задача диагноза.

Во-вторых, самообразование можно рассматривать как специфически возникающий и развивающийся процесс, противостоящий традиционным процессам. В соответствии с этим разводятся такие предметы диагностики, как собственно самообразовательный процесс (его структура, участники, складывающиеся организационные формы) и среда, в которой развивается этот процесс.

Диагностика самообразовательной деятельности осуществляется в три этапа:

1) по организации самообразования (включает в себя констатацию проблем профессиональной готовности, носит преимущественно аналитический характер);

2) во время осуществления деятельности по самообразованию (имеет конструктивно-преобразующий характер и связан с оперативной доработ-

кой, переструктурированием программы педагогического эксперимента и соответственно деятельности студента);

3) после реализации самообразовательной деятельности.

Реализация поставленных целей и задач диагностики самообразовательной деятельности позволяет планировать не только алгоритм осуществления деятельности будущего учителя, но и прогнозировать определенные последствия в широком контексте с учетом специфики и трудностей самообразования, что дает возможность заранее подготовиться к проявлению различных побочных явлений.

В качестве теоретической основы содержательного анализа готовности к самообразованию были положены представления о структуре самообразования, представленные во втором параграфе.

Как и всякая деятельность, самообразовательная включает в себя анализ и оценку значимости знаний (являющихся предметом самообразования), формирование цели и концепции будущего действия, реализацию этого плана и его коррекцию, оценку эффективности.

Особо важное значение для диагностики готовности к педагогическому самообразованию имеет анализ состава тех внутренних средств деятельности, которые имеются при принятии решений.

Диагностика готовности к самообразованию на этапе принятия решения частично производится с помощью методик, основанных на методах «анализа педагогических проблем». При оценке успешности применяются различные количественно-качественные характеристики результатов решения, среди которых основное место занимает такой показатель, как число различных видов конструктивных решений. Выявлением «поля действия», или «веера» возможных решений, процедура не ограничивается.

Не менее важной является диагностика такого компонента самообразовательной деятельности, как анализ и оценка самообразовательных действий. Диагностика исполнительной части основывается на анализе и

оценке операционного состава действия, которая производится с помощью карты наблюдений в естественных условиях.

Достоверная оценка самообразовательной деятельности возможна только на основе целостного изучения личности и эффективности деятельности главного субъекта этого процесса – самого студента. С этой целью нами разработан ряд заданий.

Первый блок заданий направлен на определение (выявление) осведомленности о самообразовательной деятельности, на определение отношения к самообразованию. С этой целью проводится интервью со студентами. В интервью включаются следующие вопросы:

1. В чем сущность самообразования: цель, содержание, процесс, организация, эффективность по сравнению с другими видами деятельности?
2. В чем специфика условий, необходимых для самообразовательной деятельности? Какие трудности возникают в процессе самообразования?
3. Какова организационная структура Вашего самообразования (исходит ли инициатива от самого студента; каков уровень его самообразовательной деятельности; от чего зависит результат его самообразования)?
4. Что изменится в ходе самообразования в развитии личности учителя, учеников, в содержании работы, в профессиональном росте?

Интервью можно превратить в анкету с «закрытыми» вопросами, отвечая на которые студенты выбирают соответствующий ответ. Данные методы позволяют получить следующие результаты: определить осведомленность (или выявить представления) о самообразовательной деятельности среди студентов и учителей; определить круг лиц, активно и регулярно занимающихся самообразованием.

По результатам исследования при самооценке педагогических умений и навыков в основном фигурируют традиционные показатели: знание своего предмета, умение его преподавать, культура общения, организационные и конструктивные умения, которые остаются основными критериями профессионального мастерства учителя. Все это свидетельствует о том, что необходимо выработать новый взгляд на систему педагогической деятельности современного учителя и методы его диагностики. В этой связи большое значение имеет методика самоанализа самообразовательной деятельности. Эта методика включает такие вопросы:

1. Какими инновационными качествами должен обладать учитель в современной школе?
2. Знакомы ли Вы с методами организации самообразовательной деятельности?
3. Как Вы думаете, какие трудности могут встретиться в процессе самообразования?
4. Что может измениться в ходе осуществления самообразования?
5. К кому Вы можете обратиться за помощью в случае затруднения?
6. Как Вы думаете, что является мотивом самообразовательной деятельности учителя?
7. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от процесса и результата самообразования?

Задача состоит в выяснении готовности к самообразованию и уровня самооценки будущего учителя.

Для изучения готовности студентов к самообразовательной деятельности можно использовать карту наблюдений и анкету, в которой производится оценка и самооценка способностей к самообразованию.

Одним из главных направлений самообразовательной деятельности является исследование способности плодотворного осуществления самообразования. У разных студентов степень освоения механизмов самообра-

зовательной деятельности отличается, они-то и оказывают влияние на результат, а значит они должны изучаться, нужны методики, которые позволили бы осуществить диагностику уже сложившихся механизмов самообразовательной деятельности и дать прогноз по поводу возможной эффективности ее реализации в дальнейшем.

Самообразовательная деятельность и готовность к ее осуществлению может измеряться на разных уровнях.

Первый уровень диагностики – реальная самообразовательная деятельность будущего учителя, осуществляемая фрагментарно, когда отдельные ярко выраженные фрагменты самообразования используются для распознавания имеющегося потенциала к самообразованию личности и делается прогноз о том, что и другие фрагменты могут быть столько же качественными. На этом уровне диагностики готовности к самообразовательной деятельности процесс самой самообразовательной деятельности (степень сформированности механизмов) и результат (полученный на основе использования данных механизмов продуктивного самообразования) четко не разграничиваются.

Позднее, когда вопросы диагностики самообразовательного потенциала студента и составления эффективных прогнозов приобретают практическую актуальность, возникает потребность в разработке особых методов исследования готовности к осуществлению самообразования.

Сначала речь идет о диагностике результативной стороны самообразовательной деятельности. Фактически такая диагностика может быть осуществлена с помощью методов фиксирования самообразовательных достижений, где проверялось бы то, как студент способен преобразовывать профессионально-педагогическую деятельность при решении конкретной задачи, имеющей не одно, а несколько решений. Это задание, на наш взгляд, должно быть прямо и непосредственно связано с определенной темой, областью, на которую направлены поиски. Также оно должно в дос-

таточно всеобщей форме отражать механизмы самообразовательной деятельности именно в данной конкретной сфере.

Диагностика только результатов самообразовательной деятельности оказывается явно недостаточной. Эта диагностика, оказывая стимулирующее влияние на развитие необходимости выяснить, каким же путем, с помощью каких механизмов может быть получен тот или иной результат самообразования, т.е. наряду с диагностикой готовности к самообразованию «по результатам», нуждается в диагностике и сам процесс самообразования.

Этот процесс получения результата самообразования может быть получен при приближении к реальному процессу. В данном случае речь идет об осуществлении реального самообразовательного процесса на основе индивидуальной программы профессионально-педагогической деятельности в период практики.

Таким образом, процесс формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности носит поэтапный характер и является результативным, если строится и осуществляется с учетом логики становления и развития единства компонентов, входящих в структуру готовности к указанной деятельности. Оценка самообразовательной деятельности студента-будущего педагога эффективна в контексте целостного изучения личности и профессиональной деятельности.

ВОПРОСЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Проанализируйте и сравните особенности целей, содержания и технологий всех этапов формирования готовности будущего учителя к профессионально-педагогическому самообразованию.

2. Какие методы применяются для диагностики профессионально-педагогического самообразования?

3. Подготовьтесь к проведению занятия по теме «Анализ педагогических проблем».

4. Составьте и выполните задания по изучению личности как субъекта самообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М, 1980. – 335 с.
2. Адельбаева, Н.А. Развитие концепции самостоятельной работы Б.П. Есипова в системе современной дидактики / Н.А. Адельбаева. – М.: ИТПиМИОРАО, 1995. – 203 с.
3. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
4. Аристова, Л.П. Воспитание познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения основам наук / Л.П. Аристова. – Таткнигоиздат, 1963. – 54 с.
5. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М: Высшая школа, 1980. – 368 с.
6. Андреев, В.И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. Баренбаум, Л.Н. Формирование у студентов на занятиях навыков самообразовательной работы / Л.Н. Баренбаум // Проблемы активизации познавательной деятельности обучающихся. – Челябинск: УралГАФК, 1997. – С. 25-27.
8. Бармашова, Т.М. Педагогическая интерпретация массовой информации в самообразовании учителя / Т.М. Бармашова // Развитие познавательной активности педагогов в процессе самообразования. Методические рекомендации. – Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1982. – 24 с.
9. Башкиров, М.С. О педагогическом руководстве самообразованием студентов / М.С. Башкиров. // В кн.: Учебно-воспитательная работа ка-

федр педагогики и психологии в педагогических вузах: Сб. науч. статей: НИИ ОП АНП СССР. – М.: НИИ ОП, 1975. – С. 27-32.

10. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург.: Свердл. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1992. – 93 с.

11. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М., 1989.

12. Богоявленская, А.Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов / А.Е. Богоявленская // Теоретические и прикладные основы управления перестройкой высшего педагогического образования. – М., 1990. – 185 с.

13. Божович, Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Л.И. Божович. – Известия АПН РСФСР. – 1951. – № 36. – С. 3-28.

14. Бондаревский, В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Кн. для учителя / В.Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

15. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.

16. Буряк, В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя / В.К. Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.

17. Бушля, А.К. Н.К. Крупская о самообразовании взрослых / А.К. Бушля // Советская педагогика. – 1969. – № 3.

18. Василевский, В.И. Организация самообразования старшеклассников / В.И. Василевский // Вопросы совершенствования учебно-воспитательной работы в общеобразовательной и профессиональной школе: Сборник научных трудов. – Краснодар: КГУ, 1990. – 131 с.

19. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 223 с.
20. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
21. Воронова, Т.А. Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета: Дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Воронова. – Л., 1986. – 280 с.
22. Гаджиева, Н.М. Основы самосовершенствования: тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
23. Гиппиус, С.В. Тренинг развития креативности: гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
24. Гнездилова, Г.М. Подготовка будущего учителя сельской школы к профессиональному самообразованию / Г.М. Гнездилова // В кн.: Совершенствование качества подготовки учителя к работе в сельской школе: Сб. статей. – Барнаул, Барнаульский пед. ин-т, 1978. – С. 20-27.
25. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 44 с.
26. Голубев, Е.П. Формирование у будущих инженеров умений в области самообразования: Дис. ... канд. пед. наук / Е.П. Голубев. – Л., 1983. – 192 с.
27. Граф, В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: Учеб.- метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – 80 с.
28. Гриндер, М. НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера / М. Гриндер, Л. Лойд. – М., 2001. – 307 с.
29. Громцева, А.К. Самообразование учащихся средних профтехучилищ / А.К. Громцева. – М.: Высшая школа. – 1987. – 116 с.

30. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

31. Демидчук, Н.В. Самостоятельная работа студентов как условие формирования потребности в самообразовании / Н.В. Демидчук, В.Л. Лебедев, Л.В. Чернышева // Психолого-педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов по овладению будущей профессией. – Днепропетровск, 1990. – 121 с.

32. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

33. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

34. Ильина, Т.А. Педагогика / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1994. – 464 с.

35. Ильясов, Д.Ф. Разработка индивидуальных учебно-самообразовательных программ: Методическое пособие / Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: ЧИП-КРО, 1996. – 58 с.

36. Карпов, А.В. Рефлексийность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

37. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления / М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.

38. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности // Советская педагогика, 1985. – № 9. – С. 48-51.

39. Коджаспирова, Г.М. Сущность профессионального самообразования / Г.М. Коджаспирова // В кн.: Профессиональное творчество педагога: Материалы научно-практ. конф. – 1994. 20-21 окт. – С 128.

40. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
41. Козиев, В.Н. Самообразование и самооценка учителя / В.Н. Козиев // Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. науч. тр. – М, 1986. – С. 19.
42. Кореляков, Ю.А. Программа активизации и развития профессиональной направленности личности учителя / Ю.А. Кореляков // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3-4. – С. 74-84.
43. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.
44. Крупская, Н.К. Пед. соч.: в 10т.– М., 1959-1960. –Т. 5, 9, 10.
45. Кузьмина, Н.В. Методологические проблемы вузовской педагогики / Н.В. Кузьмина, С.А. Тихомиров // Проблемы высшей школы. – Л.: Знание, 1972. – 90 с.
46. Кучинский, В.И. Оптимизация взаимосвязи обучения на курсах и самообразования учителей в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук / В.И. Кучинский. – Л., 1987. – 208 с.
47. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
48. Мардер, Л. Тренинг педагогической осознанности / Л. Мардер // Школьный психолог: прил. к газ. «1 сентября». – 2003. – № 2.
49. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
50. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты; под. ред. Ю.Б Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – 288 с.
51. Менчинская, Н.А. Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью и развитие личности / Н.А. Менчинская // Теоретические

проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. – С. 110-125.

52. Методические указания к организации и проведению педагогической практики студентов технико-экономического факультета. – Владимир: ВГПУ, 1998. – 45 с.

53. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

54. Мнацаканян, Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников: Кн. для учителя / Л.И. Мнацаканян. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.

55. Молева, Г.А. Профессионально-личностное развитие в системе непрерывного педагогического образования / Г.А. Молева // Совершенствование обучения технологии в образовательной и педагогическом вузе: теория и практика: Материалы Российской научно-практической конференции (31 октября - 1 ноября 2001г.). – Владимир: ВГПУ, 2001. – С. 22-25.

56. Молева, Г.А. Формирование готовности учителя к осуществлению современного образовательного процесса / Г.А. Молева // Дидактика в предчувствии третьего тысячелетия: материалы педагогических чтений памяти И.Я. Лернера 27-28 марта 2000г. – Владимир, 2000. – С. 121-124.

57. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

58. Нечаев, В.Л. Социология образования / В.Л. Нечаев. – М.: МГУ, 1992.

59. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

60. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

61. Первокурсникам о самостоятельной работе: Методические указания / Сост.: И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков, В.А. Худяков; под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: ЧПИ, 1987. – 87 с.
62. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
63. Половникова, Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: Дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Половникова. – Казань, 1976. – 483 с.
64. Психологические проблемы самообразования учителя: Сб. науч. тр. / Редкол.: Г.С. Сухобская (отв.ред) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1986. – 80 с.
65. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
66. Работа учителя по самообразованию / Сост. М.Н. Скаткин. – Орел.: Орловская правда, 1949. – С. 4-13.
67. Райский, Б.Ф. Руководство самообразованием школьников / Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение. – 1983. – 142 с.
68. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
69. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием / Н.А. Рубакин. – М.: Советская Россия. – 1962. – 171 с.
70. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с. – Т. 1. (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).
71. Рувинский, Л.И. Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М.: Просвещение. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.

72. Рудзитис, Г.Е. Система подготовки учащихся общеобразовательных вечерних (сменных) школ к самообразованию: Автореф. дис. канд. пед. наук / Г.Е.Рудзитис. – М., 1991. – 44 с.

73. Салмин, Ю.А. Самообразование преподавателей теоретических дисциплин профтехучилищ: Автореф. дис. канд. пед. наук / Ю.А. Салмин.– Екатеринбург, 1993. – 11с.

74. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут.ун-та, 1991. –230 с.

75. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

76. Стефановская, Т.А. Технология обучения педагогике в вузе. Методическое пособие. / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 2000. – 272 с.

77. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.

78. Терехова, Н.В. Педагогическое руководство самостоятельной работой студентов (На примере педагогического колледжа): Дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Терехова. – М., 1996. – 168 с.

79. Фетискин, Н.П. Социально- психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство Ин-та психотерапии, 2005. – 490 с.

80. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.

81. Чернявская, Г.К. Трудный путь к себе: Очерки саморазвития личности / Г.К. Чернявская. – СПб.: Изд-во С.-Петербург.ун-та, 1994.

82. Чеснокова, И.И. Самосознание личности / И.И. Чеснокова // В кн. Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 209-225.

83. Штарке, К. Студент. Становление личности / К. Штарке. – М.: Прогресс, 1982. – 136 с.

84. Эсаулов, А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А.Ф. Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1982. – 283 с.

85. Юдакова, С.В. Готовность студентов педагогического вуза к самообразованию: действительность и перспектива / С.В. Юдакова // Актуальные проблемы педагогики: Сб. науч. трудов. Вып. 3. – Владимир: ВГПУ, 1999. – С.64-67.

86. Юдакова, С.В. Методические указания к организации самообразовательной деятельности студентов ТЭФ в период педагогической практики / С.В. Юдакова. – Владимир: ВГПУ, 2001. – 17 с.

87. Юдакова, С.В. Практическая подготовка студентов-будущих учителей «Технологии» к профессионально-педагогическому самообразованию / С.В. Юдакова // Совершенствование обучения технологии в образовательной и педагогическом вузе: теория и практика: Материалы Российской научно-практической конференции (31 октября – 1 ноября 2001 г.). – Владимир: ВГПУ, 2001. – С. 26-28.

88. Юдакова, С.В. Программа и методические указания по дисциплине «Профессионально-педагогическое самообразование»/ С.В. Юдакова. – Владимир: ВГПУ, 2005. – 25 с.

89. Яковлева, Н.М. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов: Метод. рекомендации / Н.М. Яковлева. – Челябинск: ЧГПИ, 1976. – 22 с.

90. Ярцева, С.Е. Дидактическое моделирование самостоятельной работы студентов: Дис. ... канд.пед.наук / С.Е. Ярцева. –Такшент, 1991. – 221 с.

91. Evans N. The knowledge revolution: Making the link between learning and work. – L.: Mc Intyre, 1981. – 182 p.

92. Goten O.S. Effective Bussiness Communications. – Louisiana: College of Bussiness Administration Lousiana University, 1988.

93. Lewis R. How write selfstudy materials. – L., 1981. – 61 p.

94. Lowe J., Low M. On Teaching Foreign Languages to Adults. – Oxford, a.o. Pergamon Press, 1965. – 327 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Психолого-педагогические основы самообразования

Задание. Изучите литературу по теме и проанализируйте подходы разных авторов к определению понятия «самообразование». Заполните таблицу.

Автор	Цель самообразования	Содержание самообразования	Методы, средства, формы самообразования	Характеристики

Педагогический самообразовательный процесс: общность и различие

Задание. Изучите литературу по теме и заполните таблицу.

Характеристики	Педагогический процесс	Самообразовательный процесс
Цель (основания)		
Главные субъекты		
Содержание		
Характер взаимоотношений субъектов		
Достижимые результаты		

Приложение 2

Диагностика самообразовательной деятельности учителя

Задание 1. Упражнение «Кто я?»

Задайте себе вопрос «Кто я?» и запишите ответ, который первым придет в голову. Сделайте это еще два раза. Подведите черту под тремя ответами и ответьте еще столько раз, сколько сможете найти подходящих существительных. Выберите двух людей, мнение которых вам не безразлично. Запишите их характеристики. Совпадут ли ваши и их ответы?

Задание 2. Изучите квалификационные требования к преподавателю. Определите для себя, над чем вам еще предстоит работать.

Задание 3. Карта педагогической оценки и самооценки готовности к самообразованию

(Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. – М., 1994. – С. 116-119).

Инструкция.

1. Оцените себя по 9-балльной шкале по каждому показателю и определите уровень сформированности у себя умений и навыков самообразования. Предложите оценить себя сокурсникам по этой карте. Сравните результаты. Сделайте выводы.

<i>1. Мотивационный компонент (9-81 очко)</i> значимости непрерывного образования	
1. Осознание личной и общественной значимости педагогической деятельности	123456789
2. Наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии	123456789
3. Чувство долга и ответственности	123456789
4. Любознательность	123456789
5. Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности	123456789
6. Потребность в ППСО	123456789
7. Потребность в самопознании	123456789
8. Ранговое место ППСО среди 9 наиболее значимых	123456789

для вас видов деятельности	
9. Уверенность в своих силах	123456789
<i>2. Когнитивный компонент (6-54 очка)</i>	
1. Уровень общеобразовательных знаний	123456789
2. Уровень общеобразовательных умений	123456789
3. Уровень педагогических знаний и умений	123456789
4. Уровень психологических знаний и умений	123456789
5. Уровень методических знаний и умений	123456789
6. Уровень специальных знаний	123456789
<i>3. Нравственно-волевой компонент (9-81 очко)</i>	
1. Положительное отношение к процессу учения	123456789
2. Критичность	123456789
3. Самостоятельность	123456789
4. Целеустремленность	123456789
5. Воля	123456789
6. Трудоспособность	123456789
7. Умение доводить начатое дело до конца	123456789
8. Смелость	123456789
9. Самокритичность	123456789
<i>4. Гностический компонент (37-153 очка)</i>	
1. Умение ставить и разрешать познавательные задачи	123456789
2. Гибкость и оперативность мышления	123456789
3. Наблюдательность	123456789
4. Способность к анализу педагогической деятельности	123456789
5. Способность к синтезу и обобщению	123456789
6. Креативность и ее проявления в педагогической деятельности	123456789
7. Память и ее оперативность	123456789
8. Удовлетворение от познания	123456789
9. Умение слушать	123456789
10. Умение владеть разными типами чтения	123456789
11. Умение выделять и усваивать определенное содержание	123456789
12. Умение доказывать, обосновывать суждения	123456789
13. Умение систематизировать, классифицировать	123456789
14. Умение увидеть противоречия и проблемы	123456789
15. Умение переносить знания и умения в новые ситуации	123456789
16. Способность отказаться от устоявшейся идеи	123456789
17. Независимость суждений	123456789
<i>5. Организационный компонент (7-63 очка) деятельно-</i>	

<i>сти</i>	
1. Умение планировать время	123456789
2. Умение планировать свою работу	123456789
3. Умение перестраивать систему	123456789
4. Умение работать в библиотеках	123456789
5. Умение ориентироваться в классификации источников	123456789
6. Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации	123456789
7. Умение владеть различными приемами фиксации прочитанного	123456789
<i>6. Способность к самоуправлению в педагогической деятельности (5-45 очков)</i>	
1. Самооценка самостоятельности собственной деятельности	123456789
2. Способность к самоанализу и рефлексии	123456789
3. Способность к самоорганизации и мобилизации	123456789
4. Самоконтроль	123456789
5. Трудолюбие и прилежание	123456789
<i>7. Коммуникативные способности (5-45 очков)</i>	
1. Способность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег	123456789
2. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональной деятельности	123456789
3. Способность организовать самообразовательную деятельность других	123456789
4. Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссий	123456789
5. Способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности	123456789

2. Обсуждение результатов оценки и самооценки готовности к самообразованию.

Педагогическая направленность личности

Задание 1. Типы направленности личности учителя.

Психологи установили, что для характеристики личностно-профессиональных особенностей учителя значимыми являются такие показатели, как общительность, организованность, интеллигентность, направленность на преподаваемый предмет. Учителей с преобладанием какого-то качества условно называют «коммуникатор», «организатор», «интеллигент», «предметник». Какие из приведенных ниже качеств Вы бы отнесли к характеристикам каждого типа?

Требовательность, сила воли, организованность, энергичность, властность, наблюдательность, научная компетентность, творческая устремленность, любознательность, общительность, доброта, открытость, эмоциональность, высокий интеллект, принципиальность, высокая общая культура, нравственность, склонность к самоанализу.

Какие характеристики следует добавить?

Задание 2. Определение типа профессиональной направленности учителя.

Инструкция. В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. При этом возможны два варианта ответов: а) описываемое свойство типично для вашего поведения; б) данное свойство не типично или присуще вам в незначительной степени.

Отметьте в бланке ответов те утверждения, которые описывают типичные для Вас свойства.

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей.
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить

жизнь человека.

4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом.
6. Люди говорят, что мне нравится делать все своим, оригинальным способом.
7. Среди моих идеалов видное место занимаю личности ученых, сделавших большой вклад в мой предмет.
8. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.
9. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.
10. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.
11. Большинство моих друзей – люди, интересы которых имеют много общего с моей профессией.
12. Я подолгу анализирую свое поведение.
13. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории.
14. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
15. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине.
16. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают.
17. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.
18. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива.
19. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей.
20. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.
21. Худшее наказание для меня – быть закрытым в одиночестве.
22. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.
23. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу.
24. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.

25. Вероятно, некоторые люди считают, что я много говорю.
26. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.
27. Наука – это то, что больше всего интересует меня в жизни.
28. Окружающие считают мою семью интеллигентной.
29. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.
30. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету.
31. Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету.
32. Я люблю читать книги, статьи на темы нравственности, морали и этики.
33. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть.
34. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью.
35. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.
36. Моя любезность часто не нравится другим людям.
37. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом.
38. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям.
39. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я бы в первую очередь набрал бы книг по моему предмету.
40. Я проявляю большой интерес к судьбе других.

Ключ.

Общительность: 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.

Организованность: 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Направленность на предмет: 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Интеллигентность: 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл. Каждый из ти-

пов профессиональной направленности считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее 3 баллов, и ярко выраженным, если количество баллов больше 7. Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности учителя.

Задание 3. Представьте себе учителя – ярко выраженного представителя каждого из четырех типов направленности.

Вопросы для обсуждения:

- Какой вид педагогической деятельности наиболее выражен у такого педагога (обучение, воспитание, организация деятельности, общение)?

- В чем преимущество каждого типа направленности? Отметьте те негативные черты характера, которые могут развиться у такого педагога с большим стажем работы при гипертрофии указанной педагогической направленности.

- Какие трудности могут возникнуть у каждого из них со временем?

- Попробуйте дать каждому из них яркое «прозвище», отражающее его суть. Проиграйте образцы поведения, типичные для данного учителя.

Обсуждение:

- Как Вы считаете, должен ли доминировать определенный тип направленности личности учителя или следует признать необходимым наличие некоторой иерархии представленных типов направленности?

- Какую иерархию Вы считаете наиболее оптимальной?

- Можно ли избежать негативных деформаций личности учителя?

Задание 4. Профессиональный идеал. Программа саморазвития и пути ее реализации.

А. Вопросы для обсуждения:

1. Целеполагание в профессионально-личностном самосовершенствовании.

2. Роль идеала в становлении личности.

3. «Идеал» и «профессиональный идеал».

Б. Просмотр фрагментов фильмов об учителе-мастере.

В. Выступление творческих групп с устным рассказом «Портрет учителя».

Группы из 2-3 студентов готовят сообщения о педагогах, личность и мастерство которых служат для них ориентиром в профессиональном самовоспитании. Обсуждение и составление обобщенного портрета учителя.

Г. Коллективная работа по составлению обобщенного списка качеств, которыми должен обладать учитель.

Студентам предлагается заполнить таблицу:

Качества, выражающие отношение к делу, к профессии	
Качества, выражающие отношение к другим людям, к детям	
Качества, выражающие отношение к себе	
Знания	
Умения	

Каждый из присутствующих по очереди зачитывает свой список по разделам, который обсуждается и записывается всеми студентами в тетрадях.

Д. Самооценка студентами уровня сформированности данных качеств с помощью шкалы интенсивности:

Качества	Хорошо развито	Скорее хорошо, чем плохо	Скорее плохо, чем хорошо	Отсутствует
----------	----------------	--------------------------	--------------------------	-------------

Е. Работа над составлением программы саморазвития:

1) ознакомление студентов с различными программами самовоспитания;

2) самоанализ уровня сформированности профессионально значимых качеств личности, знаний, умений;

3) определение роли изучаемых в вузе курсов в профессиональном и личностном становлении учителя;

4) составление программы саморазвития;

5) обсуждение программ в группе (по желанию) или в индивидуальной беседе с преподавателем.

Задание 5. Составьте программу своего профессионально-личностного роста на основе сопоставления своих качеств, знаний, умений, способностей с требованиями, которые содержатся в Вашем профессиональном идеале или профессиограмме учителя. Помочь в создании такой программы Вам могут рекомендации, предложенные С.Б. Елкановым. (Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М., 1989. – С. 150-154.).

Развитие коммуникативной культуры

Задачи самосовершенствования	Пути и средства
1. Развивать в себе педагогическую наблюдательность	<ol style="list-style-type: none">1. Упражняться в угадывании внутреннего состояния человека по внешним проявлениям.2. Проявлять больше внимания и искреннего интереса к личности учащихся и окружающим людям.
2. Преодолеть излишнюю застенчивость в общении	<ol style="list-style-type: none">1. Чаще вступать в контакты, особенно с незнакомыми людьми.2. Учиться сосредотачиваться на партнере в процессе общения, меньше думать о себе.

Самопознание и его место в процессе саморазвития

Послушайте известную притчу:

«Однажды к мудрому учителю пришел самурай, великий полководец, с вопросом:

– Существует ли ад и рай? Если они существуют, то где их врата?

Где их найти? Как избежать ада и попасть в рай?

– Кто ты? – спросил учитель.

– Я самурай, – ответил гость. – Я предводитель самураев.

Даже император оказывает мне почести.

– Ты самурай? – рассмеялся учитель. – Что за начальник держит тебя в своем войске? У тебя лицо, как у нищего.

Гордость воина была задета. Он забыл, зачем пришел, и так рассвирепел, что начал вытаскивать свой меч. Когда он выхватил свой меч, учитель, снова рассмеявшись, сказал:

– Вот тебе и врата в ад. Этим мечом и своей злостью ты откроешь врата в ад.

Воин понял слова мудреца. Он вложил меч в ножны и поклонился.

– А так открываются врата в рай, – сказал учитель. – Рай и ад, обе двери внутри тебя».

Психологи говорят о том, что ценность человека состоит не столько в его знаниях и способностях, сколько в умении работать над собой, совершенствоваться. Процесс саморазвития начинается с самопознания. В гуманистической психологии и педагогике *самопознание* рассматривается как необходимое условие саморазвития личности.

К. Роджерс выделяет в человеке «Я – реальное» (какой я) и «Я – идеальное» (каким я хотел бы стать). Имеется еще одна модель сферы самопознания – Окно Джогари.

	То, что я знаю о себе	То, что я не знаю о себе
То, что знают другие обо	АРЕНА	СЛЕПОЕ ПЯТНО
То, что другие обо мне не	ВИДИМОСТЬ	НЕИЗВЕСТНОЕ

Задача самопознания заключается в том, чтобы как можно больше расширить Арену, свести к минимуму Неизвестное, по мере необходимости сузить Слепое пятно, определить свою позицию относительно Видимости (что действительно стоит скрывать от других, а что можно и открыть). Механизмами самопознания являются идентификация и рефлексия.

Одним из инструментов формирования своего Я является самооценка. Самооценка учителя, по исследованиям Р. Бернса, влияет на его «Я – концепцию» и отношение к ученикам. Учитель с заниженной самооценкой негативно относится не только к себе, но и к своим ученикам. Он подозрителен в отношениях, склонен к жесткой дисциплине. Адекватная самооценка повышает уверенность в своих силах и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Определите характер самооценки.

Экспресс-диагностика самооценки

Инструкция. Прочтите каждое утверждение и укажите, насколько часто для Вас перечисленные состояния по шкале: очень часто (4 балла), часто (3 балла), иногда (2 балла), редко (1 балл), никогда (0 баллов).

1. Я часто волнуюсь понапрасну.
2. Мне хочется, чтобы мои друзья подбадривали меня.
3. Я боюсь выглядеть глупцом.
4. Я беспокоюсь за свое будущее.
5. Внешний вид других куда лучше, чем мой.
6. Как жаль, что многие не понимают меня.
7. Чувствую, что не умею как следует разговаривать с людьми.

8. Люди ждут от меня очень многого.
9. Чувствую себя скованным.
10. Мне кажется, что со мной должна случиться какая-то неприятность.
11. Меня волнует мысль о том, как люди относятся ко мне.
12. Я чувствую, что люди говорят обо мне за моей спиной.
13. Я не чувствую себя в безопасности.
14. Мне не с кем поделиться своими мыслями.
15. Люди не особенно интересуются моими достижениями.

Обработка. Чтобы определить уровень своей самооценки, сложите все баллы по утверждениям. Общая сумма 10 баллов и менее свидетельствует о завышенном уровне самооценки; 11-29 баллов о среднем, нормативном уровне реалистической оценки своих возможностей; более 29 баллов – о заниженном уровне самооценки.

Лица с заниженной самооценкой склонны недооценивать свои возможности и способности. Им часто свойственны нерешительность, застенчивость, излишняя чувствительность; часто во всех бедах винят только себя. Человек с завышенной самооценкой, напротив, ставит перед собой цели и задачи, которые не соответствуют его реальным возможностям и способностям. Для таких людей характерно стремление к превосходству, переходящее в высокомерие и пренебрежению к другому человеку. Человек с адекватной самооценкой объективно относится к самому себе, гибко реагируя на обстоятельства.

Вопросы для обсуждения:

- Как можно скорректировать самооценку?
- Как вы считаете, какой вид самооценки учителя (завышенный или заниженный уровень) в большей степени негативно влияет на педагогическую деятельность? Почему?
- А насколько Вы готовы к работе над собой?

Определить это поможет следующий тест.

Диагностика реализации потребности в саморазвитии

Инструкция. Оцените ответ на каждое утверждение по числовой шкале:

- 5 – абсолютно верно;
- 4 – скорее да, чем нет;
- 3 –и да, и нет;
- 2 – скорее нет,
- 1 – абсолютно не верно.

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для своего развития, как бы ни был занят делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я интересуюсь мнением других обо мне, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я анализирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.
11. Окружающие люди оказывают на меня влияние.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отнесся бы к продвижению по службе.

Обработка.

Подсчитайте общую сумму баллов. Если сумма баллов 55 и более, значит Вы активно реализуете свои потребности в саморазвитии; диапазон от 36 до 54 баллов свидетельствует о том, что у вас отсутствует сложившаяся система саморазвития; результат ниже 36 баллов говорит о том, что исследуемый находится в стадии остановившегося саморазвития.

Вопросы для обсуждения:

- Считаете ли Вы себя человеком, который постоянно работает над собой?
- Необходимо ли это качество для учителя?

Самоактуализация личности

Инструкция. Каждый пункт данного опросника содержит в себе два высказывания (а и б). Внимательно прочтите каждое из них и пометьте то из двух, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения.

1. а) Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.

б) Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.

2. а) Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

б) Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

3. а) Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б) Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.

4. а) Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

5. а) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

6. а) В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, так как это гарантирует успех.

б) В сложных ситуациях всегда надо искать принципиально новые решения.

7. а) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.

б) Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.

8. а) Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.

б) Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.

9. а) Я могу без всяких угрызений совести отложить до завтра то, что я должен сделать сегодня.

б) Меня мучают угрызения совести, если я откладываю до завтра то, что я должен сделать сегодня.

10. а) Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.

б) Я никогда не бываю зол настолько, чтобы мне хотелось «бросаться» на людей.

11. а) Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.

б) Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.

12. а) Человек должен оставаться честным во всем и всегда.

б) Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.

13. а) Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия.

б) Не стоит потакать излишнему любопытству ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.

14. а) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) У меня почти никогда не возникает потребности найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

15. а) Я всячески стараюсь избегать огорчений.

б) Я не стремлюсь всегда избегать огорчений.

16. а) Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.

б) Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.

17. а) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.

б) Я хотел бы совершить нечто, за что люди были бы благодарны мне, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.

18. а) Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.

б) Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.

19. а) Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другом.

б) Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с другом.

20. а) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.

б) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.

21. а) Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.

б) Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.

22. а) Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.

б) Я редко задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.

23. а) Мне кажется, любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

б) Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

24. а) Главное в нашей жизни – это создавать что-либо новое.

б) Главное в нашей жизни – быть честным и благородным человеком, приносить людям пользу.

25. а) Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, а у женщин – традиционно женские.

б) Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе традиционно мужские и традиционно женские свойства характера.

26. а) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.

б) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.

27. а) Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы.

б) Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются проявлениями человеческой природы.

28. а) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.

б) Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.

29. а) Я уверен в себе.

б) Я не уверен в себе.

30. а) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.

б) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь.

31. а) Я никогда не сплетничаю.

б) Иногда мне нравится сплетничать.

32. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.

33. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.

б) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему.

34. а) Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.

б) Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.

35. а) Меня редко беспокоит чувство вины.

б) Меня часто беспокоит чувство вины.

36. а) Я постоянно чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

б) Я не чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.

37. а) Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики.

б) Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.

38. а) Я считаю необходимым следовать правилу: «не трать времени даром».

б) Я не считаю необходимым следовать правилу: «не трать времени даром».

39. а) Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.
б) Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.
40. а) Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.
б) Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.
41. а) Я предпочитаю оставлять приятное «на потом».
б) Я не оставляю приятного «на потом».
42. а) Я часто принимаю спонтанные решения.
б) Я редко принимаю спонтанные решения.
43. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.
б) Я стараюсь не выражать открыто своих чувств, в тех случаях, когда это может привести к каким-либо неприятностям.
44. а) Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.
б) Я могу сказать, что я себе нравлюсь.
45. а) Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах.
б) Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.
46. а) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.
б) Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими.
47. а) Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
б) Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
48. а) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого.

б) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

49. а) При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей.

б) Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.

50. а) Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.

б) Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения

51. а) Меня постоянно волнует проблема самоусовершенствования.

б) Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.

52. а) Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений.

б) Достижение счастья – это главная цель человеческих отношений.

53. а) Мне кажется, я могу вполне доверять своим собственным оценкам.

б) Мне кажется, я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам.

54. а) При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек.

б) Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек.

55. а) Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.

б) Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.

56. а) В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

б) Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

57. а) Можно судить со стороны, насколько счастливо складываются отношения между людьми.

б) Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми.

58. а) Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по несколько раз.

б) Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.

59. а) Я очень увлечен своей работой.

б) Я не могу сказать, что я увлечен своей работой.

60. а) Я недоволен своим прошлым.

б) Я доволен своим прошлым.

61. а) Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

б) Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

62. а) Существует очень мало ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.

б) Существует множество ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.

63. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны.

б) Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому может оправдать бестактность.

64. а) Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

б) Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

65. а) Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.

б) Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.

66. а) Интерес к самому себе всегда необходим для человека.

- б) Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.
67. а) Иногда я боюсь быть самим собой.
- б) Я никогда не боюсь быть самим собой.
68. а) Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие.
- б) Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
69. а) Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках.
- б) Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.
70. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.
- б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.
71. а) Человек должен раскаиваться в своих проступках.
- б) Человек совсем не обязательно должен раскаиваться в своих проступках.
72. а) Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.
- б) Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.
73. а) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего хочу я сам.
- б) В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят окружающие.
74. а) Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».
- б) Я позволяю себе быть «белой вороной».
75. а) Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.
- б) Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди,

которым я неприятен.

76. а) Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.

б) Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.

77. а) Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

б) Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.

78. а) Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы, так как приносят пользу людям.

б) Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы хотя бы тем, что доставляют человеку эмоциональное удовлетворение.

79. а) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

б) Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.

80. а) Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.

б) Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.

81. а) Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья.

б) Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья.

82. а) Довольно часто мне бывает скучно.

б) Мне никогда не бывает скучно.

83. а) Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно.

б) Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверенным, что оно взаимно.

84. а) Я легко принимаю рискованные решения.

б) Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.

85. а) Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.
б) Иногда я считаю возможным мошенничать.
86. а) Я готов примириться со своими ошибками.
б) Мне трудно примириться со своими ошибками.
87. а) Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
б) Обычно я не чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
88. а) Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
б) Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
89. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
90. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.
б) Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
91. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне как единое целое.
б) Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.
92. а) Я предпочитаю проводить отпуск, путешествуя, даже если это сопряжено с большими затратами и неудобствами.
б) Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфортабельных условиях.
93. а) Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
б) Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не

одобряю.

94. а) Людям от природы свойственно понимать друг друга.

б) По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.

95. а) Мне никогда не нравятся сальные шутки.

б) Мне иногда нравятся сальные шутки.

96. а) Меня любят потому, что я сам способен любить.

б) Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих.

97. а) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.

б) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.

98. а) Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.

б) Я чувствую себя неуверенным в отношениях с другими людьми.

99. а) Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.

б) Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.

100. а) Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

б) Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.

101. а) Я считаю, что способность к творчеству - природное свойство человека.

б) Я считаю, что далеко не все люди одарены природной способностью к творчеству.

102. а) Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удастся добиться со-

вершенства в чем-либо.

б) Я часто расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо.

103. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

104. а) Мне легко смириться со своими слабостями.

б) Мне трудно смириться со своими слабостями.

105. а) Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б) Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

106. а) Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.

б) Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.

107. а) Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько оно необходимо.

б) Человек должен всегда заниматься только тем, чем ему интересно.

108. а) Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.

109. а) Иногда я не против того, чтобы мной командовали.

б) Мне никогда не нравится, когда мной командуют.

110. а) Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.

б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

111. а) Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

б) Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

112. а) Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе.

б) Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.

113. а) О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.

б) Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.

114.а) Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

115.а) Люди часто раздражают меня.

б) Люди редко раздражают меня.

116.а) Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.

б) Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.

117. а) Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.

б) Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.

118. а) Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.

б) Я вижу себя не совсем таким, каким видят меня окружающие.

119.а) Бывает, что я стыжусь своих чувств.

б) Я никогда не стыжусь своих чувств.

120. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б) Мне не нравится участвовать в жарких спорах.

121. а) У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новинками

в мире искусства и литературы.

б) Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы.

122. а) Мне всегда удается руководствоваться в жизни своим и собственными чувствами и желаниями.

б) Мне не часто удается руководствоваться в жизни собственными чувствами и желаниями.

123. а) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.

б) Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями,

124. а) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области.

б) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.

125. а) Я боюсь неудач.

б) Я не боюсь неудач.

126. а) Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

б) Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

Ключ к опроснику

Шкала ориентаций во времени: 11 а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91а, 106б, 126б.

Шкала поддержки: 1б, 2б, 3а, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а,

44б, 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57а, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 80а, 81а, 83а, 85а, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

Шкала ценностной ориентации: 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

Шкала гибкости поведения: 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

Шкала сензитивности: 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

Шкала спонтанности: 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

Шкала самоуважения: 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

Шкала самопринятия: 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

Шкала представлений о природе человека: 23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.

Шкала синергии: 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а,

Шкала принятия агрессии: 5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.

Шкала контактности: 5б, 7б, 17а, 23б, 26б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.

Шкала познавательных потребностей: 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.

Шкала креативности: 6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

Подсчитайте количество совпадений с ключом по каждой шкале.

Можете перевести полученный балл в проценты по формуле $x \cdot 100 : y$,

где x – набранный вами балл по отдельной шкале; y – количество ответов в шкале.

Чем больше набранное значение, тем в большей степени выражены у вас те или иные качества. Однако предельные значения порядка 90-100 % могут говорить о «псевдосамоактуализации», вызванной стремлением произвести впечатление на окружающих.

Шкала ориентаций во времени определяет, насколько человек живет настоящим, ощущает связанность прошлого, настоящего и будущего. **Шкала поддержки** измеряет, насколько человек независим в поступках, стремится ли он руководствоваться собственными принципами и убеждениями. **Шкала ценностной ориентации** измеряет, в какой мере человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности. **Шкала гибкости поведения** определяет степень гибкости человека, способности реагировать на изменения в различных ситуациях поведения и общения. **Шкала сензитивности** диагностирует, насколько человек осознает и рефлексировать свои чувства и потребности. **Шкала спонтанности** определяет способность к непосредственному, естественному и раскованному выражению чувств. **Шкала самоуважения** измеряет способность человека ценить свои достоинства. **Шкала самопринятия** определяет степень принятия человеком себя, несмотря на свои достоинства и недостатки. **Шкала представлений о природе человека** выявляет склонность субъекта воспринимать человеческую природу в целом как положительную. **Шкала синергии** выявляет способность к целостному восприятию окружающего мира и людей. **Шкала принятия агрессии** измеряет способность субъекта воспринимать проявления собственной агрессии как естественное для человека. **Шкала контактности** характеризует способность человека к субъект-субъектному общению. **Шкала познавательных потребностей** измеряет степень выраженности стремления к приобретению новых знаний. **Шкала**

креативности определяет степень выраженности творческой направленности личности.

Обсуждение:

- Удовлетворены ли Вы результатами теста?
- Изменилось ли Ваше представление о самом себе?
- Какие позитивные и негативные стороны своей личности Вы для себя открыли?

Выделите те шкалы теста, по которым Вы получили наименьшие баллы. Могут ли влиять выявленные недостатки на Вашу педагогическую деятельность? Каким образом их можно корректировать?

Эмоционально-волевые качества учителя

Диагностика рефлексивности (методика А.В. Карпова)

Инструкция. Напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее неверно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее верно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней, хочется с кем-нибудь ее обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
14. Я беспокоюсь о своем будущем.
15. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
16. Порой я принимаю необдуманные решения.
17. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
18. Если происходит конфликт, то, размышляя, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
19. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
20. У меня бывают конфликты от того, что я порою не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
21. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
22. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
23. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно

подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

24. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже когда занимаюсь другими делами.

25. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

26. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка. Из 27 утверждений вопросы 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 являются прямыми, цифры, соответствующие ответам тестируемого, суммируются. Остальные 12 утверждений являются обратными; для них суммируются те значения, которые получены при инверсии шкалы ответов.

Инверсия шкалы: 1 2 3 4 5 6 7 – прямые (первоначальные) баллы; 7 6 5 4 3 2 1 – обратные баллы.

Например, на 7 (обратное) утверждение при ответе было получено 6 баллов, при суммировании итогового значения ему присваивается при инверсии 2 балла. Итоговая сумма по прямым и обратным утверждениям менее 113 баллов соответствует низкому уровню рефлексивности; значения 114-139 баллов среднему уровню; от 140 баллов и выше – высокому уровню.

Вопросы для обсуждения:

- Считаете ли вы себя человеком, тщательно анализирующим свои действия и поступки?

- Полезно ли это качество для педагога?

- Может ли высокая рефлексивность нести отрицательные моменты?

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
1. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ».....	5
2. КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ И ИХ КРИТЕРИИ	24
3. МОДЕЛЬ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	57
4. ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ В ПЕРИОД ПРАКТИК В ШКОЛЕ	67
ЛИТЕРАТУРА	84
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	94

Научное издание

С.В. Юдакова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
САМООБРАЗОВАНИЕ**

Учебное пособие

Подписано в печать 02.07.2010г.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 4,5

Технический редактор – О.С. Ефимова

Тираж 30 экземпляров

Заказ №

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии ВГГУ

600024, г. Владимир, ул. Университетская, д. 2

Телефон: (4922) 33-87-40