

Федеральное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Кузбасский институт
Федеральной службы исполнения наказаний»

О. А. Милинис

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
КУРСАНТОВ**

монография

Новокузнецк, 2020

УДК 37.015.3
ББК 74.560:88.4
М 60

Рецензенты:

профессор кафедры социальной психологии и социальной работы
ФКОУ ВО Академии ФСИН России, доктор психологических наук,
профессор **С. А. Гапонова**;
доцент кафедры пенитенциарной психологии
и пенитенциарной педагогики
ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России,
кандидат психологических наук **Н. А. Самойлик**

Милинис О. А.

М 60 Педагогическая технология развития творческой самореализации курсантов : монография / д-р пед. наук, доц. О. А. Милинис. — Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2020. — 126 с.

ISBN 978-5-91246-141-5

Монография посвящена изучению теоретических и практических аспектов технологизации развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности. Педагогическая технология определяется субъектно-ориентированным подходом, актуализирует процессы саморазвития и самореализации курсантов средствами образовательной деятельности.

В основу монографии положено докторское диссертационное исследование автора по теме «Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности».

Монография может использоваться при изучении дисциплин «Пенитенциарная психология и педагогика», «Пенитенциарная педагогика», «Воспитательная работа с осужденными», при написании выпускных квалификационных работ, подготовке диссертационных исследований, в иной научно-исследовательской деятельности, а также в деятельности структурных подразделений и территориальных органов ФСИН России.

Исследование выполнено в рамках НИОКТР «Профессионализация сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации», рег. № АААА-А20-120021790006-6, дата регистрации 17.02.2020.

УДК 37.015.3
ББК 74.560:88.4

*Рекомендовано к изданию решением
Совета по научной и редакционно-издательской деятельности ФКОУ ВО
Кузбасский институт ФСИН России, протокол № 6 от 26 июня 2020 года*

ISBN 978-5-91246-141-5

© ФКОУ ВО Кузбасский институт
ФСИН России, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Предисловие | 4 |
| ГЛАВА 1. Проблема развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе | 8 |
| 1.1. Генезис проблемы развития творческой самореализации личности | 8 |
| 1.2. Концептуальные положения субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности | 23 |
| 1.3. Образовательная деятельность как базовое условие развития творческой самореализации курсантов..... | 36 |
| ГЛАВА 2. Проектирование педагогической системы и технологии развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе | 44 |
| 2.1. Педагогическая система развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе | 44 |
| 2.2. Проектирование педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе | 49 |
| 2.3. Реализация педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе | 68 |
| Заключение | 76 |
| Литература..... | 77 |
| Приложения | |
| Приложение 1. Из истории развития и саморазвития педагогических систем..... | 100 |
| Приложение 2. Тесты для изучения творческого саморазвития личности | 118 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная педагогическая наука и практика характеризуются значительными глобальными изменениями, которые произошли в обновленном обществе, где востребованы обучающиеся, в том числе и курсанты с активной субъектной позицией, способные развивать творческую самореализацию в процессе образовательной деятельности.

Сложный характер задач, решаемых уголовно-исполнительной системой ФСИН России в условиях значительных перемен политической, экономической, социальной сторон жизни российского общества, реформирование самой системы предъявляют высокие требования к личностным качествам офицеров системы ФСИН, которые во многом зависят от уровня сформированности их субъектной позиции, что обуславливает соответствующие задачи перед системой подготовки кадров.

Одной из ключевых проблем образования является повышение эффективности и качества образовательной деятельности курсантов на основе их развития и саморазвития. Современная парадигма образования в качестве приоритетных составляющих совершенствования профессиональной подготовки курсантов направлена на творческую самореализацию и саморазвитие. Возникает необходимость решения проблемы создания единого развивающего образовательного пространства, способствующего субъектно-ориентированной направленности курсантов на творческую самореализацию как фактора успешного творческого саморазвития в профессии.

Недостаточная сформированность культуры курсанта как профессионала в разных видах деятельности, особенно в образовательной — приоритетной для саморазвития личности — требует максимальной реализации ее субъектных качеств. Модернизация современного высшего образования и его методологических оснований направлена на трансформацию знаниево-просветительской парадигмы в субъектно-ориентированную.

Специфика высшего учебного заведения ФСИН РФ определяет особенности развития творческой самореализации будущего офицера в образовательном процессе, которые связаны с напряженностью военно-учебного процесса, обусловленной совмещением обучения с исполнением служебных обязанностей, что влечет ограничение свободного времени у курсантов; ведущей ролью официальных служебных отношений, регламентируемых Уставом высших учебных заведений ФСИН и др.

Как показывает анализ научных работ (Г. А. Аксенова, В. П. Бедерханова, Ф. И. Блиева, Ю. Л. Блинова, Н. М. Борытко, Ф. Г. Мухаметзянова, Н. М. Сажина и другие), залогом успешной социальной и профессиональной деятельности личности является сформированная в вузе субъектность, которая обеспечивает целостность процесса личностного и профессионального становления. Субъектность личности связана с ее способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое

образование, процесс личностного становления в деятельность по практическому преобразованию и совершенствованию.

Намечается переход от абстрактно понимаемого социального заказа общества к потребностям и запросам творчески развивающейся личности, что связано с обогащением содержания знаниями на основе компетенций, с актуализацией субъектности и возможности более полной творческой самореализации личности в образовательной деятельности.

Поиск оптимальных педагогических условий развития творческой самореализации курсантов в образовательном процессе вуза ФСИН России является актуальной задачей.

Вследствие этого, необходимым условием развития творческой самореализации курсантов выступает субъектная ориентация целей и содержательный анализ таких способностей, которые позволяют максимально мобилизовать и реализовать себя в образовательной деятельности. Это предполагает обновление научно-теоретической основы системы подготовки кадров, разработку и реализацию образовательных программ профессионального обучения в соответствии с требованиями, соотносимыми с ФГОС и нормативно-законодательными основами отечественного образования.

Одним из основных направлений развития уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) является кадровое обеспечение и социальный статус ее работников, что включает в себя воспитание интеллектуально развитого, стрессоустойчивого, коммуникабельного сотрудника, способного комплексно оценивать и прогнозировать все последствия принимаемых решений, эффективно работать в новой реабилитационной системе органов и учреждений УИС, действующей на основе принципов законности, гуманизма и уважения прав человека.

Проблема повышения эффективности развития творческой самореализации курсантов является также актуальной, потому что в молодежной среде проявляются: нравственная дезориентация; затруднение в выборе ценностных ориентиров; неумение «выйти за пределы» конкретной ситуации и мыслить оригинально, творчески; недооценка значимости способов творческой деятельности в поликультурном мире; недостаточное осознание возможности реализации самости на перспективу развития, что затрудняет успешное их включение в разные виды образовательной деятельности и целенаправленное формирование соответствующих компетенций.

Реализация как творческих способностей личности, так и профессиональных качеств курсантов, часто является интуитивной, спонтанной, что свидетельствует, прежде всего, о недостаточном уровне развития творческой самореализации в образовательной деятельности. Молодежь не всегда мотивирована и готова целенаправленно овладевать системой знаний о творчестве, осознавать ценностно-смысловые ориентации на творчество, совершенствовать профессионально-творческие компетенции и способности к творческому саморазвитию.

Образовательная деятельность позволяет изменять приоритеты от объектного педагогического воздействия на субъект-субъектные взаимоотношения, способствующие творческой самореализации курсантов как фактора успешного творческого саморазвития. Она обладает значительной неопределенностью, проблемностью и инновационностью, непрерывностью и преемственностью, содержит амбивалентные оценки, что способствует «запуску механизмов самости» и предоставляет возможность курсантам реализовывать не только исходный творческий потенциал, но и сформировать потребности в дальнейшем самопознании, творческой самореализации и саморазвитии на перспективу.

В связи с этим, существует необходимость целенаправленного исследования и теоретического обоснования педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов.

Данная монография включает исследование теоретических и практических аспектов технологизации развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности. Педагогическая технология определяется субъектно-ориентированным подходом, актуализирует процессы саморазвития и самореализации курсантов средствами образовательной деятельности.

Содержание монографии позволит усвоить значимость, сущность понятий «культура», «творчество», «самореализация личности», «творческое саморазвитие личности», особенности этого процесса и результата в образовательной деятельности.

Содержание монографии будет востребовано в образовательном процессе образовательных организаций ФСИН России по дисциплинам (модулям) «Пенитенциарная психология и педагогика», «Пенитенциарная педагогика», «Воспитательная работа с осужденными», а также при написании выпускных квалификационных работ, подготовке диссертационных исследований, в иной научно-исследовательской деятельности, в практической деятельности структурных подразделений и территориальных органов ФСИН России.

Монография выполнена на основе материалов диссертационного исследования автора по теме «Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности», которое посвящено разработке концептуальной основы субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в условиях образовательной деятельности.

В ходе проведенного исследования для монографии было необходимо использовать полученный автором научный результат в виде концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов, который является основополагающим; а также спроектированную совместно с В. И. Андреевым многомерную модель творческой самореализации личности, которая включает базовые компоненты творческой самореализации, виды

креативной образовательной деятельности и уровни их развития; спроектированную педагогическую система субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации обучающихся и педагогическую технологию ее реализации.

Хотелось бы выразить слова благодарности рецензентам, коллегам и курсантам, которые заинтересованно участвовали в исследовательской деятельности и внесли значительный вклад в подготовку настоящей монографии.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

1.1. Генезис проблемы развития творческой самореализации личности

Пристальное внимание к развитию творческой самореализации личности всегда было характерно для отечественной и зарубежной науки и практики. Акцентирование внимания в третьем тысячелетии на формировании активной, познающей, творческой и саморазвивающейся личности не вызывает сомнения.

Для творческой самореализации в сложных современных социально-экономических условиях каждому члену педагогического сообщества необходима способность к успешному опыту творческого самовыражения, переосмыслению и преобразованию профессионального опыта образовательной деятельности.

Личности принадлежит важная роль в сфере педагогической деятельности в процессе воспитания, обучения, развития и способности к самореализации и творческой жизнедеятельности. Педагог – это нравственный образец поведения, творец, личность самобытная, творчески активная, поэтому проблема развития творческой самореализации становится приоритетной, определяющей содержание педагогики высшего профессионального образования на современном этапе развития¹.

Изучение проблемы развития творческой самореализации личности ориентирует нас на выявление ее происхождения, возникновения и зарождения (генезис от греч. Γένεσις, Γένεσις) таких понятий, как «творчество» и «самореализация».

К настоящему времени проблема самореализации личности стала одной из фундаментальных в отечественных исследованиях с позиций целостного процесса во взаимосвязи и взаимодействии таких его сторон, как внутреннее и внешнее, материальное и идеальное, субъективное и объективное. Необходимость представления самореализации личности как целостного процесса обусловлена цельностью человека, которая проявляется в обладании целями, в осознании этих целей жизни, в осуществлении их на практике (Б. Г. Ананьев)².

В целостности проявляются гармоничность и сбалансированность развития творческой самореализации личности посредством ее собственных усилий, направленных на раскрытие индивидуального и личност-

¹ Андреев, В. И., Милинис, О. А. Проектирование многомерной модели творческой самореализации студентов-педагогов // Образование и саморазвитие. — 2012. — № 1. — С. 44–50.

² Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы современного человекознания / под ред. А. А. Бодалева. — М.: Воронеж «НПО МОДЕК», 1996. — 384 с.

ного потенциалов. Как целостность, личность формируется в результате действия двух начал — социального, то есть тех связей и отношений, в которые она включается, и индивидуального как результата ее активности благодаря определенному избирательному отношению к социальному. Социальное в таком случае представляет собой глубинное содержание индивидуального, а индивидуальное является конкретной формой социального в личности. «Сущность личности находит свое завершающее выражение в том, что она не только развивается как всякий организм, но и имеет свою историю в человеческой культуре» (Ф. В. Ницше)³.

Можно констатировать, что уже во времена Фомы Аквинского творчеству отводилась функция сближения возвышенных религиозных чувств человека, устремленного к божественной сущности, и его разума, обращенного вглубь божественного творения. В эпоху Возрождения усиливается антропологическое понимание творчества, что явилось значимым переходом от культа религиозного начала к носителю творческого гения⁴.

В каждом философском течении существует свое представление о феномене «творчество», рассматриваемом в контексте традиционных философских вопросов, относящихся к проблеме человека: смысл и сущность жизни, продукт сознания, свобода деятельности, «пересотворение» человеком себя и внешнего мира, осмысление жизнетворчества и др. Идея Н. А. Бердяева о «пересотворении» человеческой личности в процессе творческой деятельности оказалась чрезвычайно плодотворной для отечественной философии и продолжает развиваться в настоящее время⁵.

Взгляд на человека как на существо эволюционирующее, творчески самоопределяющееся и самопревосходящее, как на субъект планетарного и космического преобразовательного действия, определил суть подхода к изучению понятия «творчество» через рассмотрение индивидуально-личностных проявлений субъекта (В. В. Сериков⁶).

В этом направлении Н. В. Шишова, В. С. Шубинский рассматривают творчество как проявление жизненной необходимости человека в ситуациях с неопределенными решениями, непредсказуемыми и неожиданными результатами⁷. Р. И. Пригожий определяет понятие «творче-

³ Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.) / сост. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 400 с.

⁴ Джуринский, А. Н. Зарубежная педагогика : учебное пособие для студентов вузов. — М.: «Гайдарики», 2008. — 383 с.

⁵ Бердяев, Н. А. О назначении человека. — М.: Республика, 1993. — 382 с.

⁶ Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. — 272 с.

⁷ Шишова, Н. В. История и культурология : учебное пособие для студентов вузов. — 2-е издание, допол. — М.: «Логос», 2000. — 220 с.

ство» как самоорганизацию универсума при движении от существующего к возникающему⁸.

Данный подход, по мнению М. И. Блимготовой, predetermined смену отражательной гносеологической парадигмы на творческую, которая была сопряжена со сменой понятия «движение материи» на «развитие материи». Это позволило отечественным философам рассматривать творчество как: механизм развития, основу движения и изменения (Я. А. Пономарев), одну из форм метаморфного обновления материи на основе психических сил (А. П. Тряпицына); движущую силу развития общества и окружающей его среды, создания ноосферы (А. Г. Шумилин); одну из форм обновления мира (В. И. Вернадский), важнейший родообразующий фактор человечества, замыкающий пирамиду инновационных движений в природе (А. Л. Никифоров, В. А. Пантурин)⁹.

Анализ трудов классических и современных философов показал, что, несмотря на то, что представления ученых о творчестве отражают лишь некоторые аспекты или раскрывают содержание отдельных структурных элементов творчества, именно философия становится основой всех наук, обращающихся к познанию творчества.

Для нашего исследования важно, что философия задает гуманистическую направленность изучения, признавая, что человек как вид не может существовать и развиваться, если не будет творить, поскольку его способность к творчеству рождена потребностью поддерживать свое человеческое существование.

Наиболее развернутое понятие «творчества» предлагает А. Г. Спиркин — это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является созидание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры¹⁰.

Согласно Б. М. Теплову, «творческой деятельностью в собственном смысле слова называется деятельность, дающая новые, оригинальные продукты высокой общественной ценности»¹¹.

В толковом словаре С. И. Ожегова «творчество — создание новых по замыслу материальных и культурных ценностей»¹². В педагогической энциклопедии значится «творчество как высшая форма активности и

⁸ Шинкин, А. В. Социальный тонус и самореализация личности как факторы управления : дис. ... д-ра филос. наук. — М., 1992. — 279 с.

⁹ Блимготова, М. И. Проблемы развития творческого потенциала личности // Научные проблемы гуманитарных исследований : Научно-теоретический журнал. — 2009. — Выпуск 5 (1). — С. 4–9.

¹⁰ Спиркин, А. Г. Философия. — М.: Издательство: Гардарики, 2006. — 736 с.

¹¹ Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — 223 с.

¹² Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. — М., 2001. — 873 с.

самостоятельности в деятельности человека. Это потребность человека изменить, усовершенствовать, ввести новое и оригинальное»¹³.

В Современном толковом словаре понятие «творчество» — это психический процесс создания новых ценностей, как бы продолжение и замена детской игры, деятельность и результат которой предполагают создание новых материальных и духовных ценностей¹⁴. Дефиниция «творчество» в научно-педагогическом глоссарии — это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека и всегда предполагает творца — субъекта творческой деятельности¹⁵.

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях понятие творчество представлено как качество, процесс и результат разносторонней деятельности личности. «Под творчеством обычно понимают такую деятельность, в результате которой создается оригинальный и социально-значимый продукт» (С. Л. Рубинштейн)¹⁶. Если по данному определению творчество не отождествляется с понятием: «развитие», то по утверждению Я. А. Пономарева, всеобщий критерий творчества выступает как критерий развития¹⁷. По мнению Н. А. Бердяева, «в мире творчества все интереснее, значительнее и оригинальнее»¹⁸.

Академик В. И. Андреев отмечает, что новизна и оригинальность не исчерпывают определения творчества, а присутствие личностного компонента обязательно при характеристике данного процесса. Творчество, по его мнению, — это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия — решения творческой задачи, для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, прогрессивностью. Если один из компонентов, характеризующих творчество, исключить, то творчество и творческая деятельность «либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой»¹⁹.

¹³ Педагогическая энциклопедия: в 4-х тт. — Т. 3. — М.: Советская энциклопедия, 1966.

¹⁴ Современный толковый словарь. — М.: Изд. «Большая Советская Энциклопедия», 1997. — 449 с.

¹⁵ Научно-педагогический глоссарий / авт.-сост. В. И. Тузлукова. — URL: <http://alumni.iubip.ru/Sokolova/lexicography/glossary.htm>.

¹⁶ Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 88–96

¹⁷ Пономарев, Я. А., Семенов, И. Н., Степанов, С. Ю. Философские проблемы педагогики и творчества // Информационный бюллетень Философского общества СССР. — 1989. — № 2.

¹⁸ Бердяев, Н. А. Смысл творчества // Философия творчества, культуры и искусства. — М.: Искусство, 1994. — 336 с.

¹⁹ Андреев, В. И. Концептуальная педагогическая прогностика : монография. — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — 220 с.

Определяя педагогическое творчество, Е. В. Бондаревская подчеркивает, что оно характеризуется чем-то «новым, более совершенным и более эффективным»²⁰. Выделяя гуманную сущность творчества, С. С. Гольдентрихт утверждает, что природа творческого деяния — это созидание, рождение нового, прогрессивного, способствующего развитию человека и общества. Сущность творчества несовместима с деятельностью, враждебной человеку²¹.

Сопоставление ракурса предлагаемых авторами трактовок дефиниции «творчество» позволило определить, что это сложный и динамичный процесс на основе созидательной креативной разносторонней деятельности личности с приоритетом творческой активности, восприимчивости к новому, способствующие поиску креативных и оригинальных решений.

Человек, по мнению Н. В. Кузьминой, самореализующий свое творчество, развивает его, вырабатывая свои собственные интегративные схемы разных типов, а именно: синтеза знаний, получаемых из разных источников; приведение их в систему в целях применения на практике, в процессе решения теоретических и практических задач; осуществления обратной связи (достиг ли я искомого результата, удовлетворяет он меня или нет)²².

Стало традицией проблему самореализации, уходящей своими корнями в философские системы далекого прошлого, связывать с именами философов-теоретиков, стоявших у истоков ее разрешения. В философии Запада учение о самореализации личности восходит к Аристотелю и отчасти Платону, представляя собой не только теоретический анализ этого феномена, но и практические рекомендации путей и способов индивидуального самоосуществления²³; в древнеиндийской, древнекитайской и других философиях самореализация связывалась с самосовершенствованием духа и тела. Конфуций, например, считал, что исправление самого себя в первую очередь связано с самоуправлением²⁴; в буддизме идеальная личность — та, которая активизирует и реализует все свои природные задатки, преобразовывает себя путем волевых духовных усилий²⁵. Для античной культуры характерно «телесное» представление о личности, а самореализация подменялась реализацией, зависимостью от внешних условий. Позднее в восточной средневековой традиции

²⁰ Бондаревская, Е. В. Развитие теории воспитания в современной России. — URL: <http://mgoru.ru/PVU/conferences/sobor/>.

²¹ Гольдентрихт, С. С. Творчество — как философская проблема // В кн. Творчество и социальное познание. — М.: МГУ, 1982.

²² Кузьмина, Н. В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования. — 1995. — № 14.

²³ Философия культуры. Становление и развитие / под ред. С. Шапира и др. — СПб.: Издательство «Лань», 1998. — 448 с.

²⁴ Конфуций. Уроки мудрости: пер. с древнекит. — М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. — 957 с.

²⁵ Белик, А. А. Культура и личность. — М.: РГГУ, 2001. — 370 с.

проводится идея самореализации в понимании стремления к «просветлению» и «всезнанию». В эпоху Возрождения самореализация основана на том, что человек сам принимает решение о значимости и достоинстве своих обязанностей. Мы выявили, что в этот период времени имеет место факт самообретения и самоосуществления. В более поздний период встречаются отдельные упоминания о самореализации, чаще всего в ряде исследований религиозной и философской проблематики.

У Ф. Бэкона, Л. Фейербаха самореализация связана с предназначением человека²⁶; у Г. Гегеля — с саморазвитием абсолютной идеи²⁷; у классиков марксизма-ленинизма — с самоосуществлением человека²⁸.

В отечественной философии «самореализация» как центральное понятие начинает рассматриваться в конце 1970-х — начале 1980-х годов и определяется как раскрытие в деятельности человека его сущностных сил. В более поздних работах описываются различные варианты самореализации. Предполагается либо отрицание возможности самореализации, признание влияния микро- и макроуровня, контролирующих и направляющих деятельность человека, либо убеждение в том, что самореализация существует всегда, человек рассматривается как хозяин своей жизни, осознает свою ценность и достигает своих целей. Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил выявить, что наиболее близкими к понятию «самореализация» являются термины, отражающие содержание разных сторон этого процесса:

- «самоактуализация» включает здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут быть, а значит жить осмысленно и совершенно;
- «саморазвитие» — сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление человека сохранить в неизменности собственную Я-самость;
- «социализация» — процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных социальных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой;
- «самоосуществление» встречается в зарубежных психологических и философских словарях, чаще трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности;
- «самовоспитание» — систематическая деятельность человека, направленная на выработку или совершенствование моральных, физические

²⁶ Рувинский, Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. — М.: Знание, 1983. — 158 с.

²⁷ Гегель, Г. В. Ф. Лекции по истории философии. — Т. II // Соч. в 14 т. — М., Л., 1935.

²⁸ Федоров, Ю. М. Сумма антропологии. Кн. 2. Космо-антропо-социо-природогенез человека. — Новосибирск: Наука: Сибирская издательская фирма РАН, 1995. — 430 с.

ских, эстетических качеств, привычек поведения в соответствии с определенным социально обусловленным идеалом²⁹;

- «самовыражение» — выражение себя, своей индивидуальности в какой-либо деятельности³⁰;

- «самоутверждение» — стремление личности к достижению и поддержанию определенного общественного статуса, часто выступающее как доминирующая потребность, может проявляться как в реальных достижениях в той или иной области, так и в отстаивании своей значимости перед другими путем словесных определений, утверждение собственной личности, осознание ее ценности и значимости³¹;

- «самоопределение» — осознанный выбор человеком своего места в системе социальных отношений, достижение высокого уровня развития личности, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми.

Обозначенные выше результаты исследования показали, что изначально проблема самореализации личности являлась междисциплинарной, имеющей философские корни. Вместе с тем понятие самореализации (чаще самоактуализации) используется в работах зарубежных психологов гуманистического направления. К. Роджерс отстаивает тезис о положительной природе человека и возможности его самоактуализации³². По мнению Э. Фромма, самореализация имеет социально детерминированный характер, присуща каждому человеку и предполагает наличие продуктивной активности³³. А. Маслоу отмечает, что человек обладает врожденными потребностями и способностями, некоторые из которых индивидуально уникальны и характеризуются как желание человека стать тем, кем он может стать. В зарубежных психологических теориях самореализация (самоактуализация) понимается как врожденное свойство человека³⁴.

В отечественной психолого-педагогической литературе встречаются упоминания термина «самореализация», базирующегося на философских подходах, посвященных научно-техническому прогрессу и самореализации личности (Е. Б. Лисовская, Б. Д. Парыгин и др.). Представление о самореализации как реализации человеком своего потенциала,

²⁹ Большая Советская Энциклопедия: В 12 т. — М., 2001. — Т. 12. — С. 450.

³⁰ Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. — СПб.: «Норинт», 1998. — 667 с.

³¹ Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — 608 с.

³² Роджерс, К. О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта. — М.: Прогресс, 1994. — 479 с.

³³ Фромм, Э. Человек для себя: исслед. психол. пробл. этики / пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. — Минск: Коллегиум, 1992. — 253 с.

³⁴ Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.

хотя непосредственно не рассматривалось, но существовало в психологической литературе достаточно давно³⁵.

В. Н. Мясищев, подчеркивая, что понятие потенциала является одним из ключевых в психологии, определял ядро личности как систему отношений человека к внешнему миру и к самому себе³⁶. Рассматривая понятие потенциала, Б. Г. Ананьев включал в него развитие человека как личности и как субъекта деятельности, отмечая, что во взаимосвязях их особенностей, обусловленных природными свойствами индивида, и складывается индивидуальность³⁷. По мнению Б. Ф. Ломова, потенциал человека представлен его способностями, системой знаний, умений и навыков³⁸.

Таким образом, исторически обусловлено рассмотрение понятия самореализации как врожденного свойства человека, способствующего реализации его потенциала. В рамках социальной обусловленности проблема самореализации становится все более актуальной благодаря возрастающей потребности человека в реализации себя и росту психологических барьеров на этом пути. Устремленность в будущее становится основной направленностью личности, проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов обучающихся. Они стремятся занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

Идея осуществления возможностей развития «Я», присущего только человеку, нашла свое отражение в самом первом определении самореализации (self-realization) на страницах словаря по философии и психологии, изданном в Лондоне в 1902 году: «Самореализация — осуществление возможностей развития «Я»... высшим конечным результатом развития является самореализация или самоосуществление»³⁹. Категория «возможности развития «Я» была использована и в других определениях самореализации: «реализация собственных усилий человека, возможностей развития «Я». Этот процесс может быть назван самореализацией (или развитием). Согласно христианским воззрениям, это не вершина достижений, но божий дар»⁴⁰; «сбалансированное и гармонич-

³⁵ Лисовский, В. Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. — Л., 1978.

³⁶ Мясищев, В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека // Психология сознания : Тесты. — СПб., 2001. — 241 с.

³⁷ Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы современного человекознания / под ред. А. А. Бодалева. — М.: Воронеж «НПО МОДЕК», 1996. — 384 с.

³⁸ Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1984. — 444 с.

³⁹ Коростылева, Л. А. Психологические детерминанты самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1998. — Вып. 2. — С. 5–15.

⁴⁰ Rogers, C. R. Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory. — Boston: Houghton Mifflin, 1951. — 560 p.

ное раскрытие всех аспектов личности; развитие генетических и личностных возможностей»⁴¹.

Термин «самореализация» (self — realization) часто является синонимом «реализация своих возможностей» (self — fulfillment) и «самоактуализация» (self — actualization). Они описывают очень близкие явления: полную реализацию подлинных возможностей (К. Хорни); устремленность к будущему, к свободной реализации потенций «открытой личности» (Г. Олпорт)⁴², «аутентичное (подлинное) существование» (Дж. Бугентал)⁴³, «жизненные циклы» (Ш. Бюлер)⁴⁴, стремление человека как «самоактуализирующейся личности» стать тем, чем он может стать; полное раскрытие талантов и способностей личности (А. Маслоу)⁴⁵.

Самореализация в психологическом словаре — это стремление к признанию своего «Я» окружающими, самостоятельное создание условий для его полного проявления⁴⁶. В Толковом словаре русского языка наивысшими потребностями личности определена необходимость в самореализации и самоутверждении, т. е. в творческой деятельности⁴⁷.

Идея осуществления возможностей развития «Я», присущего только человеку, раскрывается на основе современных подходов к пониманию личностного развития и реализации себя (самоосуществления), в значительной степени определяющихся гуманистической психологией. Ее представители (Л. Бинсвангер, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.) придали самореализации личности самостоятельный статус и наметили ее концептуальные очертания. Для ее объяснения ими использовались понятия, так или иначе связанные с самосознанием, определяющимся через познание себя, познание своей самости⁴⁸.

Представителей гуманистической психологии при имеющихся отличиях объединяет то, что они признают своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. Они рассматривают человека, по словам К. Роджерса, не как машину и не как зависимого полностью от бессознательных мотивов, а

⁴¹ Bugental, J. F. T. The search for authenticity : an existential-analytic approach to psychotherapy. — New York: Irvington Publishers, 1981. — 477 p.

⁴² Allport, G. W. Pattern and growth in personality. — New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. — 593 p.

⁴³ Bugental, J. F. T. The search for authenticity : an existential-analytic approach to psychotherapy. — New York: Irvington Publishers, 1981. — 477 p.

⁴⁴ Buhler, C., Massarik, F. (Ed.) The Course of Human Life: a Study of Goals in the Humanistic Perspective. — New York: Springer, 1968.

⁴⁵ Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 108–117.

⁴⁶ Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. — М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2007. — 800 с.

⁴⁷ Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. — М., 2001. — 873 с.

⁴⁸ Смыковская, Т. К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — Москва, 2000. — 383 с.

как личность, всецело создающую себя, осознающую свое назначение в жизни, регулирующую границы своей субъективной свободы⁴⁹.

Гуманистические психологи настаивают на том, что человеческая природа содержит в себе разнообразные способности, потенции, склонности и т. п., которые человек должен в силу имеющейся у него фундаментальной потребности в самореализации актуализировать и осуществлять в жизненном процессе.

Не менее важную идею представляет К. Роджерс, который самореализацию рассматривает как стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих способностей к укреплению веры в себя и возможность достижения «идеального Я» посредством удовлетворения внутренней потребности для более эффективных отношений с окружающим миром. Он выделяет и другую позицию, которая открывает более простой и удовлетворяющий человека способ восприятия жизни, другими словами, через реализацию «концепции прогрессивного изменения сферы самосознания и человеческой самооценки» (К. Роджерс)⁵⁰. Центральная роль отводится, при этом, мотивам, обеспечивающим рост конструктивного начала человеческого «Я».

Взглядам К. Роджерса близка позиция А. Маслоу, который основным источником человеческой деятельности считает непрерывное движение человека к самоактуализации, стремление к самовыражению и самосознанию⁵¹.

Анализ разных точек зрения феномена «самореализация» позволяет констатировать, что личность в этом процессе — это мера социального в человеке, отражение характера и уровня развития общественных отношений. Вместе с тем, такое ее понимание является недостаточным, так как самореализующаяся личность представляет собой индивидуальность, со становлением которой возможна самореализация в высшем и позитивном смысле этого слова.

Понятие «самореализация личности» можно интерпретировать как реализацию и осуществление личностью того, что является ее важнейшим атрибутом. При этом приставка «само» подразумевает не только наличие некой «самости», но и «самостоятельную» ее реализацию, связанную с включением «внутренних рычагов». Под «самостью» К. Поппер понимает личность как носитель индивидуальных сущностных характеристик, которая содержит желания, планы, надежды, готовность действовать и активную самость, центр действия»⁵².

⁴⁹ Роджерс, К. Несколько важных открытий // Вестн. Моск. ун-та. Психология. — 1990. — Сер. 14. — № 2. — С. 58–65.

⁵⁰ Rogers, C. R. Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory. — Boston: Houghton Mifflin, 1951. — 560 p.

⁵¹ Маслоу, А. Психология бытия / пер. О. О. Чистякова. — М.: Рефл.-Бук; Киев: Ваклер, 1997. — 300с.

⁵² A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / ed. by Horace Bidwell English; Ava Champney English. — New York: Longmans, Green, 1958. — 594 p.

Дефиниции «самости» в процессе самореализации личности социологи также уделяют большое значение. Реализация или «воплощение, осуществление» себя подразумевает объективирование «самости» в реальных действиях, материальных и идеальных продуктах, в реальном изменении мира и жизни в соответствии с содержанием «самости». Процесс реализации себя является сугубо индивидуальным, он характеризуется своей конституитивной подвижностью. Индивидуальное же представляет собой объединенный образ всеобщего и особенного и имеет в связи с этим два парадигматических аспекта в человеке: влечение к обществу и индивидуализацию. Процессы взаимоперехода индивидуального и социального неразрывно связаны друг с другом: индивидуализация — это конкретная форма социализации, а социализация — это глубинное содержание процесса индивидуализации (А. Г. Асмолов, А. В. Меренков, Л. Н. Коган, В. Н. Руденкин и др.)⁵³.

Б. Ф. Чечет и А. В. Шинкин свидетельствуют, что стремление к сообществу есть одновременно стремление познать других для того, чтобы добиться у них признания, и эти мотивы равным образом возникают и у других, что заставляет выходить за пределы собственной личности⁵⁴.

В рамках социологического исследования под феноменом «самореализация личности» Ю. М. Пасовец понимает сущностную характеристику личностного развития и системообразующий фактор жизнедеятельности человека⁵⁵.

Самореализация личности вместе с ее ограничением представляет собой диалектическое единство и противоположность: исчерпывающее самоосуществление личности невозможно без внешнего на нее влияния, как и создания условий для позитивно направленной самореализации спонтанной активности личности⁵⁶.

А. К. Исаев в своем исследовании приходит к выводу о наличии таких подходов, которые основаны на предположении о том, что полная самореализация невозможна, но возможность ее существует всегда. К причинам первого варианта самореализации личности относятся: влияние на нее факторов макроуровня (социальная система, исторические

⁵³ Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М., Воронеж, 1996. — 212 с.; Гримак, Л. П. Общение с собой: начала психологии активности. — М.: Политиздат, 1991. — 320 с.; Коган, Л. Н. Самореализация личности как социальный процесс // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе : сб. ст. / отв. ред. Л. Н. Коган. — Свердловск, 1983; Руденкин, В. Н. Индивидуализация как способ развития личности // Развитие личности: проблемы, поиски, решения / под ред. А. В. Меренкова. — Свердловск, 1989. — С. 25–39.

⁵⁴ Чечет, Б. Ф. Сущность, условия и тенденции самореализации личности : дис. ... канд. филос. наук. — Иркутск, 2002. — 157 с.; Шинкин, А. В. Социальный тонус и самореализация личности как факторы управления : дис. ... д-ра филос. наук. — М., 1992. — 279 с.

⁵⁵ Пасовец, Ю. М. Самореализация молодежи как предмет социокультурного анализа : дис. ... канд. социол. наук. — Курск, 2006. — 206 с.

⁵⁶ Чернявская, Г. К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. — СПб., 1994. — 40 с.

обстоятельства, природно-географические условия и др.) и микроуровня (первичная социальная среда, условия неформального общения и др.). Во втором подходе человек рассматривается как хозяин своей жизни, который осознает свою ценность и считается с реальностью достижений собственных целей, помогающих ему возвыситься над обстоятельствами, собой и реализовать самость. По мнению А. К. Исаева, самореализация — это социально-индивидуальный процесс раскрытия личности в разных видах деятельности⁵⁷.

Идея самореализации личности, обусловленной социально-историческими факторами, характерна исследованиям Л. И. Антроповой, Н. Н. Бабыкиной, И. Ф. Вединой, Т. А. Ветошкиной, А. А. Идинова, Л. Н. Когана, Л. А. Коростылевой, Н. Л. Кулика, Д. А. Леонтьева, Н. Н. Михайлова, В. И. Муляра, М. А. Недашковой, Ю. М. Пасовец, Л. А. Цыреновой, И. Г. Чевтаевой, Н. И. Шаталовой, А. В. Шинкина и др. Современные представления о самореализации личности в отечественной психологии формируются, в том числе, и в русле изучения проблем жизнотворчества, смысла жизни, ценностных ориентации и акмеологии.

К. А. Абульханова-Славская под самореализацией понимает реализацию жизненной позиции, то есть выработанного личностью при данных условиях способа самовыражения, но, в отличие от субъективных отношений (ценностей), являющегося совокупностью реализованных жизненных отношений, ценностей и идеалов, которые определяют осознанный выбор жизнотворчества⁵⁸.

В соответствии с построениями К. Абульхановой-Славской среди видов проявления самореализации личности необходимо выделить деятельностьную, социальную и личностную⁵⁹. Деятельностная самореализация субъекта характеризуется самовыражением в различных видах деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции. Причем деятельность не всегда и не обязательно может быть связана с официальной профессией субъекта, это может быть любительский спорт, художественное творчество, учеба и т. д. Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной миссии, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической либо любой иной общественно-полезной деятельностью. Личностная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая на первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, любознательности, общительности, трудолюбия, настойчивости, инициативности, эрудиции, креативности, нравственности и т. д.

Мотивационно-смысловой аспект самореализации, по Ю. Б. Гиппенрейтер, представлен когнитивными, мотивационными и организационными характеристиками. Он осуществляет селекцию и приоритет тех

⁵⁷ Исаев, А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — М., 1993. — 18 с.

⁵⁸ Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.

⁵⁹ Там же/

или иных смыслов предметных отношений и побуждений: глубину и точность когнитивных значений и их роль в поведении субъекта (креативность-консервативность); выбор доминирующих побуждений, ориентированных на других людей (социоцентричность) или на себя (эгоцентричность); определение приоритетной зоны приложения и эффективность самореализации личности в соответствии с поставленной целью и предполагаемым результатом в различных сферах жизнедеятельности — предметно-деятельностной, социально-коммуникативной или субъектно-личностной, конструктивность или деструктивность и другие аспекты.

По мнению Л. А. Цыреновой, «самореализация есть творчество самого себя и своего мира, предполагающее обладание «материалом» собственного бытия — своими способностями, дарованиями, возможностями и своим социокультурным содержанием — и вовлечение объективных условий своего бытия в индивидуальный мир смысла, рационально оправданный поисками истины своей жизни»⁶⁰.

С точки зрения теории психологических систем к проблеме самореализации подходят В. Е. Ключко и Э. В. Галажинский, утверждая представление о человеке, как самоорганизующейся системе: «самореализация личности есть не что иное» как переход возможности в действительность, таким образом, самореализация есть форма, в которой человек обеспечивает собственное развитие⁶¹.

С идеей осуществления возможностей развития человеческого «Я» тесно связана фундаментальная научная теория ведущих отечественных школ и направлений, выявляющая такие обязательные составляющие самореализации личности, как положительную мотивацию к данному виду деятельности, умение самоорганизовываться, использование актуальных природных задатков и развитых способностей и др. Данная теория нашла свое отражение в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и др.

Заслуживает внимания подход Л. А. Коростылевой к определению самореализации личности как осуществления возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. В самом общем виде, она считает, что «самореализация есть процесс реализации себя, осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом

⁶⁰ Цыренова, Л. А. Самореализация личности как предмет философского исследования : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — М., 1992. — 21 с.

⁶¹ Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ... д-ра псих. наук — Барнаул: БГПУ, 2002. — 43 с.; Ключко, В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. — 154 с.

мире, своих ценностей и смысла своего существования в данный момент времени и достигается только тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив для личностного роста»⁶².

Л. А. Коростылевой были выделены следующие особенности процесса самореализации: она заключается в раскрытии своего потенциала; сопровождается чувством удовлетворения результатом; состоянием гармонии с собой и окружающим миром; ей способствуют внутренняя потребность самоутверждения, осознание своих возможностей, постановка целей, планирование деятельности, стремление быть самим собой, уверенность в себе⁶³.

Поэтому, рассматривая феномен самореализации, целесообразно обратить внимание на категорию самоотношения. По Б. Г. Ананьеву, отношение личности к самой себе — сложное психическое образование, составляющее одну из характерных ее индивидуальных черт⁶⁴. Сформулированное С. Р. Пантелеевым понимание самоотношения как выражения смысла «Я» для субъекта позволяет понятийно и операционально оформить эту дефиницию и исследовать самоотношение средствами современной экспериментальной психосемантики. Используя факторный анализ, С. Р. Пантелеев выявил ряд устойчивых факторов, задающих пространство самоотношения: самоуверенность, саморуководство, самоценность, самопринятие, самопривязанность⁶⁵.

Однако на современном этапе развития представлений о самореализации все еще остается затруднительным классифицировать это понятие по форме — явление ли это, процесс, потребность, свойство или что-то иное. Одни исследователи продолжают считать самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека предопределенностью быть самоактуализирующимся существом, а другие, отрицая эту предопределенность, предпочитают говорить о процессуальной детерминации, например, Э. В. Галажинский. Сложность изучения самореализации состоит еще и в том, что она не может наблюдаться непосредственно и объективно, мы можем наблюдать лишь ее эффекты и результаты, отраженные в психике субъекта. Самореализацию трудно измерить в силу ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов, что затрудняет применение измерительных и экспериментальных методов исследования.

⁶² Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. — 292 с.

⁶³ Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности: концептуальный подход // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Коростылевой. — СПб., 2002. — Вып. 6.

⁶⁴ Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.

⁶⁵ Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М.: Изд-во МГУ, 1991.

Р. А. Зобов и В. Н. Келасьев выявили две группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию: зависящие от человека (ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля и др.); не зависящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды). С точки зрения И. П. Смирнова, решающим фактором в реализации самого себя, своего потенциала являются не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду. Е. В. Селезнева подчеркивает, что человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими личностями.

Феномен «самореализация» личности — это сложное интегральное понятие, включающее в себя процесс, определяемый поисковой активностью индивида, реализацией возможностей, осуществлением своего предназначения, и результат, характеризуемый комплексом личностных новообразований, черт характера (целеустремленность, воля, инициатива, способность к самонаблюдению и др.), а также продуктивными социально оцениваемыми достижениями (победы в предметных конкурсах, олимпиадах, высокий уровень успеваемости и др.), в связи с чем, возникает потребность в совершенствовании условий социальной среды, направленных на формирование успешно самореализующейся личности.

Таким образом, подводя итог анализу представленных в данном параграфе сущностных понятий развития творческой самореализации личности можно сформулировать следующие выводы:

1. Генезис проблемы развития творческой самореализации личности позволил выявить, что каждая историческая формация характеризуется своей спецификой, которая зависит от социально-экономических условий развития общества и мотивируют личность на активную созидательную, культурно-творческую и разностороннюю деятельность.

2. Изучение проблемы развития творческой самореализации личности способствовало определению многообразия научных и философских трактовок феноменов «творчество», «самореализация» и выделению основных тенденций их понимания: сумма общественных достижений, благодаря которым человек выделяется из природы и выходит за рамки биологической детерминации; совокупность способов организации жизнедеятельности человека, набор образцов и норм деятельности, которые задают своеобразную социальную технологию самовыражения; специфический язык или знаковая система для проявления себя; продуктивная творческая способность, присущая именно личности, а не результаты или способы разносторонней деятельности.

3. Выявленные трактовки изучаемых понятий, их генезис дополняют друг друга и создают достаточно полное представление развития творческой самореализации личности как сложной и многосторонней проблемы, в результате которой происходит трансформация и изменение

значимости составляющих культуры и цивилизаций, системы личностно значимых ценностей, творческой самореализации, которые являются смысложизненными для самовыражения личности.

4. Изучение исторических периодов и развития в них личности позволяет рассматривать важные понятия нашего исследования в русле гуманитарной парадигмы образования, ориентированной на становление человека и реализуя свою самость в разных видах деятельности.

5. Сопоставление ракурса предлагаемых учеными разных наук о человеке трактовки дефиниции «творчество» позволило определить, что это сложный и динамичный процесс на основе созидательной разносторонней деятельности личности с приоритетом творческой активности, восприимчивости к новому, способствующие поиску креативных и оригинальных решений.

6. Феномен «самореализация» личности — это сложное интегральное понятие, включающее в себя процесс, определяемый поисковой активностью индивида, реализацией возможностей, осуществлением своего предназначения, и результат, характеризуемый комплексом личностных новообразований, черт характера, а также продуктивными социально оцениваемыми достижениями, в связи с чем, возникает потребность в совершенствовании условий социальной среды, направленных на формирование успешно самореализующейся личности.

1.2. Концептуальные положения субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности

Проектирование концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности определяется:

- социально-историческими предпосылками, потребностями практики образовательной деятельности, недостаточностью теоретических исследований в вопросах развития творческой самореализации личности;

- социальным заказом общества, международным и отечественным педагогическим опытом, его традициями и тенденциями развития;

- теоретическими концепциями, фиксирующими современный уровень развития идей творческой самореализации и саморазвития, практическим опытом развития творческой самореализации личности в образовательной деятельности;

- фундаментальными теориями отечественной педагогики и психологии, ее составными частями: теоретические положения о человеке как субъекте; исследования процессов саморазвития; теории о творчестве как процессе и результате жизнедеятельности человека; идеи жизнетворчества, разумной организации и культуры жизни личности, поиска

смысла жизни и самореализации личности как целостного процесса; концепции профессиональной самореализации субъектов образования.

Теоретические основания исследования базируются на идеях осуществления возможностей развития «Я», присущего только человеку, в основе которых лежат потребности роста, развития и самосовершенствования и мотивы, обеспечивающие рост конструктивного начала человеческого «Я»; обусловленности самореализации личности социально-историческими факторами; реализации личностью своих сущностных сил в практической деятельности; жизнотворчества, разумной организации и культуры жизни личности, поиска смысла жизни; самореализации личности как целостного процесса во взаимосвязи и взаимодействии таких его сторон, как внутреннее и внешнее, материальное и идеальное, субъективное и объективное. Результаты анализа выявленных в исследовании теоретических идей самореализации личности позволили определить ряд оснований, включающихся в теоретическое построение, которое раскрывает основные подходы к научному обоснованию субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности.

Границы применения концепции динамичны и не ограничены реализацией идей гуманистической субъектной педагогики и психологии посредством субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности.

Концепция субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности включает совокупность положений в соответствии с принятой теоретико-методологической основой, взаимосвязь цели, содержания, систему организационно-педагогических условий.

Ведущей идеей концепции является система положений о целостности личности, роли субъектности в развитии творчества, целенаправленности образовательной деятельности, педагогическом стимулировании и поддержке личности в процессе их развития творческой самореализации. Субъектно-ориентированный подход предполагает изучение ориентации на проявление активности по выявлению и формированию субъектной позиции, стратегии и перспективы ее осуществления в разных видах образовательной деятельности; проектирования базовых компонентов «Я-концепции творческого саморазвития и самореализации» в образовательной деятельности; расширения и обогащения опыта в разных видах образовательной деятельности; творческой самореализации на основе проявления личностных качеств и профессиональных компетенций, осуществления взаимообусловленности творческого саморазвития и самореализации.

Теоретико-методологической основой концепции является *субъектно-ориентированный подход*, предполагающий интеграцию культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и субъектно-ориентированного подходов, направ-

ленную на активизацию и интенсификацию творческого саморазвития и самореализации личности, которые совместно с преподавателями являются субъектами при включенности в разные виды образовательной деятельности, в результате чего проектируется и реализуется многомерная «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития» (Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное).

Целью концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности является повышение уровня развития творческой самореализации личности посредством педагогической системы проектирования данного процесса; закономерностей и принципов, выявление, изучение и реализация которых способствует развитию творческой самореализации в разных видах образовательной деятельности; индивидуального проектирования содержания образования и реализации психологического механизма творческой самореализации личности.

Концепция будет обеспечивать обновление цели, обогащение содержания, реализацию развивающего комплекса педагогических технологий обучения, организационно-педагогических условий, критериев результативности, а также требований к подготовке педагогов, которые будут осуществлять развитие творческой самореализации будущих офицеров в образовательной деятельности посредством реализации субъектно-ориентированного подхода.

Понятийный аппарат концепции определяет ее терминологическое поле и призван предельно точно отразить онтологическую сторону научного знания в области ключевой проблемы («самореализация», «творчество», «творческая самореализация», «субъектность», «субъект», «субъектно-ориентированный подход», «образовательная деятельность»); генезис формирования и сущностное содержание базовых понятий, признание личностной значимости субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности, а также ценностей активности, творчества, самостоятельности, мобильности, вариативности выбора, уникальности и готовности к творческой самореализации и саморазвитию в обновленном обществе.

Концептуальная база исследования включает ключевое понятие «развитие творческой самореализации личности в образовательной деятельности» — это целенаправленный и многомерный процесс и результат качественных и количественных изменений «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» личности (включающей Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное) посредством интериоризации и экстериоризации субъектного позитивного опыта в разных видах образовательной деятельности, культуросообразными компонентами которой является система ценностей творчества, знания ее сущности, профессиональные компетенции и способность к творческому саморазвитию.

В нашем исследовании философский уровень методологии представляет субъектно-ориентированный подход, который является основополагающим и обеспечивающим изучение активизации и интенсификации творческой самореализации и саморазвития личности как субъекта при включенности их в разные виды образовательной деятельности посредством проектирования и реализации многомерной «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития».

Общенаучная методология исследования представлена системным подходом к творческой самореализации взаимообусловленных систем и синергетическим подходом, способствующим исследованию особенностей сотворчества будущих офицеров.

На конкретно-научном уровне интегративно реализуются следующие подходы:

- культурологический и аксиологический, которые позволяют изучать развитие и самореализацию нравственной культуры личности, формирование ценностных ориентаций, ценностной осмысленной модели жизни, ориентации на лучшие отечественные и зарубежные образцы педагогического творчества, субъектную творческую деятельность личности, которая становится возможной при целенаправленном и глубоком изучении ценностей личности и осознания ими индивидуальных смыслов в процессе образовательной деятельности;

- компетентностный и задачный, способствующие изучению формирования профессиональных компетенций, направленных на развитие у курсантов стремления решать профессиональные и творческие задачи на более высоком уровне;

- акмеологический и субъектно-ориентированный, реализация которых обосновывается необходимостью изучения саморазвития и самореализации личности как субъекта, стремящегося к достижению более высокого уровня развития профессиональных компетенций, что становится возможным при глубоком изучении личностных особенностей и предпочтений субъектов, дальнейшего учета этих особенностей в образовательной деятельности.

Для осуществления обратной связи и выявления уровней развития творческой самореализации личности в образовательной деятельности реализуется мониторинговый подход.

Целостность процесса развития творческой самореализации личности закономерно будет обеспечиваться интеграцией обозначенных методологических подходов при сохранении системообразующей роли субъектно-ориентированного подхода.

Выражение результатов будет обеспечиваться в единых показателях и адекватных им критериях: *мотивы и ценности творческой деятельности* (ориентация на творчество; потребность в успехе в разных видах образовательной деятельности; удовлетворенность от развития творческой самореализации); *знания о творчестве* (глубина понимания творчества для развития творческой самореализации); системность

освоения знаний о творчестве, базовых ценностях; самооценка творческих способностей); *субъектная творческая деятельность* (способность к творческому саморазвитию; оригинальность образовательных продуктов образовательной деятельности; сформированность профессиональных компетенций). Оценка развития творческой самореализации личности предполагается по следующим уровням: системно-творческий (высокий), эвристический (выше среднего), фрагментарный (средний), ситуативный (низкий), а результаты мониторинга обеспечивают обратную связь для своевременной их коррекции.

В содержании концепции предлагается:

1. Реализация следующих ведущих идей педагогов-новаторов:

- концепция творческого саморазвития личности в образовательной деятельности В. И. Андреева о закономерностях гарантированности качества образования, сущность которой заключается в том, что образование будет достигать гарантированного качества, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие — в творческое саморазвитие личности; гарантированность качества образования любого уровня и вида обеспечивается активизацией и интенсификацией процессов самости и формирования способностей на основе творческого саморазвития личности; развитие у обучающихся разнообразных способов эвристической деятельности, творческих способностей, необходимых для самопозиционирования в разных видах творческой деятельности⁶⁶;

- культурологическая концепция Е. В. Бондаревской, в которой формирование ценностных ориентаций представлено как многоступенчатый процесс через решение задач, стоящих перед обществом, формирование ценностных качеств личности (аксиологический подход); индивидуальный стиль жизни в гармонии с общечеловеческой культурой (культурологический подход); поэтапное формирование общечеловеческих ценностей (гуманистический подход), успешная творческая самореализация и саморазвитие курсантов в условиях креативного образования, поддерживая неповторимость личности, опираясь на ее способность к культурному саморазвитию, оказывая помощь в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций для успешной творческой самореализации и саморазвития, обеспечивая научными знаниями о человеке, культуре, творчестве, познании себя и развитии рефлексивной способности⁶⁷;

- концепция А. А. Деркача, согласно которой субъектность находится в неразрывной связи с самостью, сознанием, деятельностью, опосредованной субъектом и опосредующей субъекта, и определяет действительные возможности человека как его сущность. Субъектность как свойство деятельного субъекта позволяет созидать социальный мир,

⁶⁶ Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — 608 с.

⁶⁷ Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37–43.

реализовывать самость, обуславливать отношение к себе и к миру через свое сознательное Я, полагает деятельность субъекта в осмыслении феномена самореализации человека. Ведущей идеей является понимание человека изначально как субъекта в качестве носителя особого типа активности — деятельности, которая обладает особыми, только ей присущими свойствами и в которой осуществляется и развивается человек в качестве субъекта за счет реализации и развития его субъектных способностей, обеспечивающих его саморазвитие и самореализацию⁶⁸;

▪ концепция субъектного развития студентов В. А. Сластенина базируется на понимании сущности личности как субъекта и индивидуального комплекса общественных отношений, как создателя и носителя определенной социальной программы, реализующей индивидуально-творческий подход. Интегральной целью современного педагогического образования является профессионально-личностное развитие будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности. Внутренним содержанием процесса подготовки и личностного роста человека, его «механизмом» является специфическая самоорганизация личностного образовательно-развивающего пространства, в котором студент выступает как субъект профессионального становления, осуществляет освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, вырабатывает индивидуально-творческий профессиональный почерк. При этом развитие субъектного потенциала не тождественно продвижению по этапам довузовского-вузовского-послевузовского образования. Это сложный, многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий индивидуально-своеобразную траекторию, опирающуюся на субъектно-деятельностные технологии. Концепция позволяет представить все этапы многоуровневого высшего образования через призму субъектного самоосуществления, самоутверждения, самореализации, отражает движущие факторы развития всех структурных компонентов субъектности, учитывает роль, как внешних воздействий, так и внутриличностных механизмов самодвижения⁶⁹;

▪ концепция И. Ф. Исаева и М. И. Ситниковой о формировании культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза представляет исходную идею о том, что культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы основывается на развитии его уникальных возможностей, проявляющихся в различных сферах педагогической деятельности, с

⁶⁸ Деркач, А. А. Субъектность и субъективность в акмеологическом развитии человека // Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии. Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики : материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — С. 132–138.

⁶⁹ Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. Педагогика: инновационная деятельность учителя. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.

учетом стратегий модернизации высшего профессионального образования, осуществляемых в вузе, и имеет гармонический характер.

Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы представляет собой индивидуальный процесс и результат целенаправленного, осознанного осуществления внутренних возможностей развития Я-профессионального в педагогической деятельности посредством рефлексивно-творческих усилий на основе свободного, диалогического взаимодействия преподавателя с культурно-образовательной средой вуза. Содержание культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза включает устойчивую систему ценностных ориентации и стратегий самореализации и интегральных характеристик личности, объединяющих в себе многообразные ее свойства⁷⁰;

▪ идеи педагогического стимулирования и поддержки обучающихся предполагают превентивную и оперативную помощь (Т. В. Анохина и др.); дифференциальную адресную помощь (С. В. Бойкова); индивидуальную и личностную поддержку (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич); педагогическую деятельность (О. С. Газман и др.); межличностное взаимодействие педагогов и обучающихся (Г. А. Давыдов, Н. Б. Крылова); сознательное управление процессом саморазвития личности (В. Г. Маралов); акцентирование внимания на ценности человека не как дисциплинированного исполнителя, а как уникального, неповторимого существа, подлинного субъекта собственной жизни (Б. Г. Корнетов). Под педагогической поддержкой подразумевается педагогическая деятельность, обеспечивающая процессы становления индивидуальности обучающихся, дифференцированная, адресная помощь, их сопровождение и взаимодействие, направленные на организацию пространства в обучении и воспитании, выступающая условием для самопознания. Педагогическая поддержка предполагает отказ от авторитарной педагогики, признание взаимодействия, равноправия обучающихся в образовательном диалоге. Сущность педагогической поддержки заключается в создании комфортной психологической обстановки, ситуации успеха, условий для самореализации личности⁷¹.

2. Образовательная деятельность является средой развития творческой самореализации личности, как новый способ организации образования, целевой ориентацией которого выступает целостное субъектное саморазвитие личности, постоянное поступательное обогащение ее творческого потенциала и ценностных ориентаций, способностей, самореализация в разных видах творческой деятельности. Образовательная деятельность меняет приоритеты от активного объектного педагогического воздействия на субъект-субъектные взаимоотношения, способ-

⁷⁰ Ситникова, М. И., Исаев, И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учебное пособие. — Москва — Белгород: Изд-во БГУ, 1999. — 224 с.

⁷¹ Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. — М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2004. — 336 с.

ствующие творческой самореализации и саморазвитию курсантов. Эта деятельность обладает значительной неопределенностью и проблемностью, непрерывностью и преемственностью, содержит амбивалентные оценки, что способствует «запуску механизмов самости» и предоставляет возможность курсантам реализовывать не только исходный творческий потенциал, но и сформировать потребности в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии и самореализации на перспективу.

3. Педагогическая система субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности отражает ее инноватику в доминировании их самостоятельной ориентации при трансформации инвариантной (идеальной) модели развития творческой самореализации в индивидуальную на основе имеющегося и приобретаемого опыта и знаний, стимулирующих становление субъектной позиции в образовательной деятельности.

Структурными компонентами педагогической системы выступают: субъекты образовательного процесса (преподаватели и курсанты), цель образовательной деятельности, которая раскрывается посредством инвариантной (идеальной) и индивидуальных моделей развития творческой самореализации будущих офицеров; содержание образовательной деятельности, обогащенное целостным педагогическим знанием о творчестве, нормах, ценностях, творческой самореализации и саморазвитии; формы и методы обучения, которые усилены диалоговым сотворчеством в разных видах образовательной деятельности; психологический механизм творческой самореализации, актуализирующий и способствующий разрешению противоречия между осуществлением творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых и профессиональных проблем на основе экстерииоризации субъектного позитивного опыта в разных видах образовательной деятельности и необходимостью формирования у них профессиональных компетенций, прогнозирования траектории самореализации и саморазвития; результат образовательной деятельности, проявляющийся в новообразованиях личности курсантов как субъектов: сформировавшиеся ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о ценностях, творчестве, профессиональных компетенций, «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития».

4. Необходимой совокупностью системы организационно-педагогических условий реализации концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности являются: актуализация субъектного опыта творческой деятельности и расширение диалогической субъектной функции курсантов в образовательной деятельности; создание банка творческих проблем и кейсов, позволяющих реализовывать субъектную позицию курсантов в формировании профессиональных компетенций; использование развивающего комплекса технологий обучения (профессионально ориентиро-

ванная, ценностно-ориентирующая и технология творческого развития) при включении будущих офицеров в разные виды образовательной деятельности.

Содержание концепции строится на основе базового понятия исследования «развитие творческой самореализации личности» — это целенаправленный и многомерный процесс и результат качественных и количественных изменений «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» личности (включающей Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное) посредством интериоризации и экстерииоризации субъектного позитивного опыта в разных видах творческой деятельности, культуросообразными компонентами которой является система ценностей творчества, знания ее сущности, профессиональные компетенции и способность к творческому саморазвитию.

Курсант как *личность* в нашем исследовании определяется в континууме таких характеристик человека как «индивид», «субъект» и «индивидуальность». Личность будущего офицера мы рассматриваем и представляем как многогранную структуру, состоящую из мотивационного, когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов, представленных в содержании Я-концепции, включающей Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное.

Личность, по мнению академика А. А. Деркача, выступает в качестве субъекта и становится субъектом, не являясь им изначально. Она является субъектом только тогда, когда разрешает возникающие противоречия между системой целей, ценностей, мотивов, притязаний, способностей и системой общения, труда, самой жизни с ее обстоятельствами, ситуациями, порождающими эти противоречия⁷².

В нашем исследовании курсант как личность, становится *субъектом*, достигая высшего уровня развития, на котором раскрывается его индивидуальность, осуществляется максимальное творческое самовыражение и самореализация в образовательной деятельности, объективная продуктивность и субъективная удовлетворенность. Личности курсанта как *субъекту* присуща способность разрешения противоречия между осуществлением творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении личностно значимых проблем на основе экстерииоризации позитивного опыта творчества и необходимостью формирования профессиональных компетенций, прогнозирования траектории самореализации.

Самореализация (по Д. Н. Узнадзе) осуществляется в контексте самой действительности во всей ее сложности, противоречивости и изменчивости⁷³. Поэтому личность не автоматически актуализирует свои способности в соответствии со своими желаниями, а вырабатывает осознанную необходимость самореализации. Кроме будущей перспективы

⁷² Деркач, А. А. Субъектные феномены: акмеологический подход. — М.: РАГС, 2010. — 240 с.

⁷³ Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования. — М., 1966.

самореализации — жизненного или деятельного проекта, плана, личность отвергает или использует опыт прошлой самореализации, она рассматривает свои предлагаемые личностные ресурсы (потенциальные или реальные) в выделенном для самореализации жизненном пространстве. Тем самым осуществляется оптимизация активности, деятельность приобретает продуктивность, а личность — удовлетворенность.

Категории субъекта и индивидуальности являются взаимодополняющими в нашем исследовании: каждая личность достигает высшего для своих возможностей уровня развития и самореализуется индивидуальным образом. При раскрытии механизма самореализации и самовыражения учитывается индивидуальность личности. *Курсант как субъект* использует свои *индивидуальные* возможности, преимущества, создает индивидуальные композиции из объективных и субъективных составляющих творческой деятельности, тем самым осуществляется синтез категорий курсанта как субъекта и как индивидуальности.

Ядро концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности составляют закономерности и принципы, которые были выявлены, опираясь на философско-психолого-педагогическую литературу по проблеме творческой самореализации и саморазвития.

Система принципов развития творческой самореализации личности в образовательной деятельности определяется с позиции соответствия следующим *закономерностям*:

1) Активность и эффективность самостоятельной включенности личности в разные виды образовательной деятельности достигается лишь на основе интеграции научного знания из области наук о человеке (философия, культурология, антропология, психология, педагогика, аксиология, эвристика и др.) и успешно влияет на целостное саморазвитие личности как субъекта творческой самореализации:

- *принцип научности* позволяет изучать составляющие творческой самореализации личности, лежит в основе разработки концепции и выполнения научно-исследовательских работ, способствующих успешному развитию ее творческой самореализации;

- *принцип системности*, который выражается в единстве следующих компонентов — цель, задачи, содержание, методы, формы, результаты и рефлексия педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на развитие творческой самореализации личности;

- *принцип целостности* предполагает взаимосвязь и взаимодействие способов, средств и форм развития творческой самореализации личности, как единого целого, включающего цели, идеалы, ценностные ориентации и продукты творческой образовательной деятельности как результат творческой самореализации.

2) Развитие творческой самореализации личности находится в прямой зависимости от реализации паритетности взаимоотношений при

субъект-субъектном взаимодействии в условиях сотворчества и сотрудничества:

- *принцип гуманистической направленности* в качестве основной цели в образовательном процессе предполагает личность и систему гуманистических ценностных ориентаций, ее неповторимость, субъектность и оригинальность, которые являются составляющими процесса творческой самореализации;

- *принцип природо- и культуросообразности* способствует творческой самореализации и саморазвитию личности в гармонии с природой, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, реализации идеи осуществления возможностей творческого развития «Я», присущего только человеку, в основе которой лежат потребности роста, развития и самосовершенствования в контексте развития творческой самореализации личности;

- *принцип субъектности* характеризует личность, которая может быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать творческие планы жизнедеятельности, предполагает качественные и динамические изменения в современных социокультурных реалиях диалога культур, основывающихся на свободе, толерантности и смыслотворчестве, проявлении активной творческой позиции.

3) Развитие культуры творческой самореализации личности будет тем успешнее, чем разнообразнее и вариативнее реализуется сочетание инновационных творческих средств, методов и организационных форм субъектно-ориентированной педагогической деятельности. На основе этой закономерности сформулированы и реализованы следующие принципы:

- *принцип контекстности* позволяет организовать обучение, которое обеспечивает переход и трансформацию традиционной познавательной деятельности в творческую образовательную деятельность с соответствующей сменой более высоких потребностей, мотивов, целей, действий, средств и результатов, где задается контекст будущей профессиональной деятельности как предметный, так и социальный, что обеспечивает результативный уровень развития творческой самореализации личности в ходе последовательного их включения в разные виды образовательной деятельности;

- *принцип прогностичности*, т. е. обновление содержания образовательной деятельности должно осуществляться с учетом прогностических исследований наиболее перспективных тенденций развития образовательных систем в России и за рубежом; построение субъектной творческой парадигмы развития на перспективу, выработка индивидуальной творческой самореализации и способов самовыражения через успешный опыт в разных видах образовательной деятельности;

- *принцип ориентации личности на профессиональную самореализацию*, проектирование будущего, в которой она ощущает потребность в сотворчестве, новых знаниях и умениях на протяжении всей жизни, способствует тому, что начинают работать механизмы развития самости, способствующие наиболее полному раскрытию субъектности личности.

4) Педагогическая эффективность развития творческой самореализации личности существенно возрастает при активной и регулярной рефлексии развития компонентов самости в приобретаемых профессиональных компетенциях в контексте освоения образовательной деятельности. На основе этой закономерности сформулированы и реализованы следующие принципы:

- *принцип интериоризации* позволяет успешно развивать творческую самореализацию личности в коллективе и через коллектив, воспринимая, осмысливая, транслируя и переводя во внутреннее состояние те или иные качества как субъектную потребность для творческого самовыражения, превращая социальное в индивидуальное через приобретение знаний, умений, навыков и опыта, то есть личностных новообразований;

- *принцип непрерывного творческого саморазвития* как проектирования будущего личности, в котором она ощущают огромную потребность в новых творческих знаниях и умениях на протяжении всей жизни, что способствует включению механизмов развития самости: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, способствующие наиболее полной самореализации; непрерывность предполагает преемственность, которая выступает как объективная необходимая связь между старым и новым в процессе саморазвития;

- *принцип обратной связи* обеспечивает рефлексивность деятельности при реализации субъект-субъектных отношений личности в процессе развития творческой самореализации, учебного сотворчества преподавателей и курсантов, управление учебным процессом путем создания системы контроля и самоконтроля творческого усвоения учебного материала, самоорганизации и самоанализа результатов.

Выявление и изучение закономерностей и принципов развития творческой самореализации личности при соблюдении комплекса организационно-педагогических условий позволяет определить результатом образовательной деятельности, осуществляемой личностью в качестве субъекта, ее новообразования — это сформировавшиеся профессиональные ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о ценностях и творчестве профессиональной деятельности, профессиональные компетенции, «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития», констатирующие повышение уровня развития творческой самореализации в образовательной деятельности.

Личность становится субъектом собственного творческого саморазвития, что предполагает ее активные действия в процессе целена-

правленного самовоспитания, самообразования и самореализации: творчество стимулирует способности и саморазвитие личности, а субъектная позиция детерминирует их креативную парадигму, как в содержательном, так и в структурном отношении, способствуя взаимосвязи и новобразованиям, формированию целостной личности для социума с наличием системы ценностей творчества, знаний о ее сущности и профессиональных компетенций.

Осмысление педагогической концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности с позиции современной науки позволяет рассматривать ее как целостную теорию в решении актуальной проблемы исследования.

Анализ подходов к самореализации в различных направлениях свидетельствует об их неоднозначности и многосторонности к интерпретации ее сущности. Однако полное освещение исследуемой нами проблематики в различных научных аспектах не представляется необходимым.

Таким образом, результаты анализа выявленных в исследовании теоретических идей субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности, позволяют определить ряд оснований, включающихся в теоретическое построение, раскрывающее основные подходы к научному обоснованию содержания концепции:

- личность представляет собой уникальную и неповторимую целостную систему как «открытую возможность» самореализации, присутствующую только человеку; в основе самореализации обучающихся лежат потребности роста, развития и самосовершенствования, которые субъект удовлетворяет через актуализацию и осуществление своей природы, содержащей разнообразные способности, возможности, склонности и др.; центральная роль в процессе самореализации личности отводится мотивам, обеспечивающим личностный рост и субъектную позицию в образовательной деятельности;

- самореализация личности обучающихся является одной из фундаментальных тем отечественных и зарубежных исследований с позиций целостного процесса во взаимосвязи и взаимодействии таких его сторон, как внутреннее и внешнее, материальное и идеальное, субъективное и объективное;

- творческая самореализация личности рассматривается в рамках изучения проблем жизнотворчества, смысла жизни, ценностных ориентаций, достижения вершин саморазвития и, с точки зрения ценностно-смыслового ядра личности, понимается как экстерииоризация присвоенных и осознанных ею ценностей (творчества, переживаний, отношений и др.) в разных видах образовательной деятельности.

1.3. Образовательная деятельность как базовое условие развития творческой самореализации курсантов

Социально-экономические преобразования в России изменили парадигму педагогической деятельности и вызвали необходимость перехода на адекватную ей инновационную систему образования. Его цель — формирование духовно-творческой личности обучающегося, готовой не только осознанно и системно воспринимать учебную информацию, самостоятельно вести поиск нового знания, генерировать новые идеи, но и иметь потребность в творчестве, в непрерывном творческом саморазвитии, творческом образе жизни, который позволит максимально эффективно, творчески самореализовываться в будущем⁷⁴.

Исследования психолого-педагогической литературы и экспериментальных результатов позволили нам выявить, что реализация как творческих способностей личности, так и профессиональных качеств часто является интуитивной, спонтанной и непрогнозируемой, что свидетельствует, прежде всего, о недостаточном уровне развития творческой самореализации в креативной образовательной деятельности. Молодежь не всегда мотивирована и готова целенаправленно овладевать системой знаний о творчестве, осознавать ценностно-смысловые ориентации на творчество, совершенствовать профессиональные компетенции и способности к творческой самореализации и саморазвитию.

Инновационная образовательная деятельность меняет приоритеты от активного объектного педагогического воздействия на субъект-субъектные взаимоотношения, способствующие творческой самореализации и саморазвитию курсантов. Эта деятельность обладает значительной неопределенностью и проблемностью, непрерывностью и преемственностью, содержит амбивалентные оценки, что способствует «запуску механизмов самости» и предоставляет возможность курсантам реализовывать не только исходный творческий потенциал, но и сформировать потребности в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии и самореализации на перспективу.

Разрешение вышеобозначенных проблем, как констатирует В. Г. Рындак, может происходить посредством реализации разных направлений образовательной деятельности⁷⁵. *Первое направление — творческое образование.* Не столько повышение уровня образованности курсантов, сколько формирование нового типа интеллекта, иного образа и способа их мышления — одна из тенденций нового века, требующая осмысления связи творческого уровня и сформированного теоретического мышления обучающихся.

⁷⁴ Николаева, М. Г. Самореализация личности в информационном обществе. — URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/12_2010/09.pdf.

⁷⁵ Рындак, В. Г. К вопросу о креативном образовании: состояние и направления развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2009. — Т. 11. — № 4 (3). — С. 639–643.

Требует особого внимания и тот факт, что повышение творческого уровня влияет на изменение эмоционально-личностных проявлений (повышение агрессивности, сензитивности, депрессивности и др.). Доказано, что повышение креативности сопровождается некоторой невротизацией обучающихся, в основе которой лежат те же механизмы, что и в процессе развития творчества: установка на проблемность восприятия окружающего, поиск многообразных возможностей решения проблемы, процессы выбора и принятия решений⁷⁶. При этом затрудняется действие систем психологической защиты, в большей или меньшей степени нарушается равновесие в системе жизнедеятельности личности. Вслед за повышением уровня творчества наблюдается некоторое его понижение, что объясняется стремлением психики восстановить равновесие, нарушенное формированием творческих свойств и установок личности.

Существуют два основных типа индивидуального реагирования на нарушения равновесия, связанного с уровнем творчества: восстановление прежней системы путем понижения уровня творчества или обретение новой устойчивости без понижения креативности. Для всех людей повышение уровня творчества является целесообразным: для респондентов с первым типом реагирования оно связано с выраженным дискомфортом, в то время как участники эксперимента, которых можно отнести ко второму типу испытывают более позитивные эмоции.

Осуществление креативности вне творчества невозможно. Однако в отличие от творческого процесса, который основывается на вдохновении, способностях личности курсантов, в креативном образовании основным выступает организация творческой деятельности, обеспечивающей создание креативного продукта, отличающегося субъективной или объективной новизной, характеризующейся оригинальностью, валидностью и значимостью. Однако главной составляющей креативного образования является прагматический элемент, то есть изначальное понимание, *что* именно нужно создавать, *зачем* это нужно и *для кого*. Наши исследования позволили выявить, что творчество всегда первично, а в креативном продукте оно подчинено прагматической цели субъектов образования.

Второе направление — креативный преподаватель. Непредвиденность ситуаций требует от современного педагога нестандартных творческих решений, которые он способен осуществить в процессе конструктивного мышления и поведения, осознания и развития своего опыта генерировать инновационные идеи, проектировать ситуации успеха для курсантов при выборе стратегий творческой самореализации и саморазвития.

⁷⁶ См.: Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 317 с.; Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М.: Логос, 1996. — 318 с.

Третье направление — креативные технологии. Оно становится необходимостью для педагогов, которые осознают ценность непрерывного совершенствования как в профессиональном, так и в личностном плане. Креативные технологии образования предполагают генерацию, творческую формулировку и разработку идей, замыслов и проектов, их основу составляют механизмы креативного влияния, нацеленного на стереотип сознания курсанта, его знаний, умений, навыков, возможностей и потребностей, которые определяются в ходе уже разработанных методов исследования.

Специфичность креативной технологии образования мы рассматриваем как возможность развития способности курсантом создавать и извлекать знания из получаемой информации, использовать не только готовые знания, но и имеющиеся «наработки», коими зачастую являются информация, аналитические материалы, банки творческих проблем и др. В отечественной практике среди эффективных креативных технологий выделена технология, предполагающая реализацию контекстного обучения (метод погружения, интенсив, атмосфера сопричастности, метод параллельного действия и др.), ориентацию не только на творчество в познании, но и на моделирование взаимодействия в условиях креативного образования.

Преподаватель создает условия для актуализации творческого потенциала и личного опыта курсантов для общения «на равных», а также для возникновения потребности в рефлексии, мониторинге, оценке и самооценке как необходимых составляющих развития творческой самореализации. Установка на расширение сферы компетентности личности курсантов включает развитие ответственности, корпоративности, приверженности к образовательному учреждению в процессе взаимодействия и требует тщательного отбора содержания для работы, соответствующего общей цели и задачам при ориентации на новое и актуальное, на творческое саморазвитие курсантов, с учетом их познавательных интересов и потребностей; ориентации на активную деятельность, развивающее обогащение их опыта при приоритете групповой творческой деятельности; аналитического соотнесения нового содержания с собственным опытом курсанта, развитие его способности к рефлексии собственного опыта; трансляции познавательной деятельности в практический опыт креативного образования; стиля общения в духе партнерства при сочетании коллегиальной деловитости и психологической комфортности, личностной направленности и «деформализации» общения, поддержки успехов курсантов и их инициатив.

Креативные технологии обеспечивают динамику позитивных личностных и профессиональных новообразований курсантов (Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное) и осмысление стратегии творческой самореализации и саморазвития.

Четвертое направление — это непрерывное творческое саморазвитие, базирующееся на понимании активной роли человека в процессе

жизнедеятельности, становлении его субъектности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.); развития личности как необходимости максимальной творческой самореализации (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс); реализующие принцип деятельностного опосредования (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); концепцию осознанной регуляции личностью своего поведения (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, И. С. Бериташвили, А. К. Осницкий); идеи профессионально-творческого саморазвития (В. И. Андреев, Л. Н. Макарова, В. А. Сухомлинский).

Творческое саморазвитие курсантов в образовательной деятельности обеспечивает самостоятельное приобретение знаний, умений, навыков и способности к самовоспитанию творческих качеств; готовность к творческой самореализации. В определении эффективности креативного образования мы исходим из следующего: если цель образования рассматривать как изменение отношения субъекта к креативному образованию, то креативность станет востребованной и обеспечит его развитие в процессе жизнедеятельности, то есть целью образования становится изменение отношения субъекта к креативности и, следовательно, к творческой самореализации и саморазвитию.

Наши исследования позволили выявить, что содержание креативного образования включает в себя две части: инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую курсантами, и вариативную — создаваемую каждым из них в ходе обучения. К инвариантной части относятся: первичная образовательная среда, необходимая для творческой деятельности (вопросы и проблемы по заданной теме, предпосылки последующей деятельности, необходимая информация); набор фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем; культурно-исторические аналоги решения образовательных проблем в отношении выделенных фундаментальных образовательных объектов, образовательный стандарт. А. В. Хуторской в инвариантное содержание эвристического образования кроме тематического компонента включает виды и способы образовательной деятельности, которые на рефлексивных этапах обучения выступают в качестве особого содержания, усваиваемого обучающимися⁷⁷.

Вариативная часть содержания креативного образования создается курсантами в результате субъективного познания фундаментальных образовательных объектов, в ходе реализации их личностно значимых целей, программ, проблем и видов деятельности. В личностный компонент содержания образования входят студенческие образовательные продукты деятельности, разделяемые на методологические (личные цели,

⁷⁷ Хуторской, А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Эйдос : интернет-журнал. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

способы деятельности, программы занятий, рефлексивные результаты), когнитивные (идеи, версии, гипотезы, проблемы, эксперименты, исследования), креативные (проекты, сочинения, конструкции, картины, поделки).

Функциональное назначение содержания креативного образования меняет критерии оценки образовательной деятельности. В традиционном обучении образовательный продукт обучающегося оценивается по степени его приближения к заданному эталону, то есть, чем более точно и полно воспроизводит курсант заданное содержание, тем выше оценка его образовательной деятельности. В творческом обучении его образовательный продукт оценивается по степени отличия от заданного образца с большим акцентом на научно-исследовательский компонент в результативности образования.

Основная цель образовательной деятельности — пробудить в обучающемся творца и максимально развить в нем заложенный творческий потенциал⁷⁸. Образовательная деятельность должна не только предоставлять возможность обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и, на наш взгляд, а это главное, пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у курсантов объективную самооценку. Основными требованиями к такой образовательной деятельности являются высокая степень неопределенности и проблемности, непрерывность и преемственность, принятие обучающегося и включение его в активное образовательное взаимодействие. Практика показывает, что можно выделить такие способы мотивации, которые рекомендуется учитывать преподавателям в процессе образовательной деятельности:

- ориентация на достижение конкретных учебных целей и освоение конкретных действий; мотивация будет намного выше, если цели обучения и стратегии деятельности выработаны самими курсантами;
- раскрытие значимости профессиональных компетенций средствами информационных и интерактивных технологий;
- обеспечение принятия курсантами определенной роли в учебном процессе: исследователя — при работе с интересующей проблемой; сотрудника — при творческом выполнении профессиональных функций в квазипрофессиональной деятельности; виртуального субъекта — при взаимодействии с другими субъектами образования и т. д.;
- предоставление курсантам свободы действий при включенности в разные виды творческой образовательной деятельности;
- применение элементов наглядности, занимательности, эмоциональности, эффекта парадоксальности, удивления, стимулирующих дальнейшее творческое саморазвитие и самореализацию;

⁷⁸ Новые ценности образования: культурные модели школ / под ред. Р. М. Люснер, Т. В. Анохина, М. М. Князева. — М.: Изд-во ИЛИ РАО, 1997. — Вып. 7. — 248 с.

- использование сравнений и аналогий, ассоциаций, понятных и близких курсантам; большое значение для этого имеет индивидуализация образования и возможность построения инвариантной и вариативных моделей образовательной деятельности;

- применение инновационных методов и форм обучения: проектирование, генерирование новых идей, проблемное изложение, решение проблемных ситуаций и творческих ситуационных задач, смысловое и символическое видение, сравнение, конструирование понятий, правил и гипотез, мозговой штурм, нормотворчество, взаимообучение, рецензирование, рефлексия и самооценка; интегрированные занятия, тренинги, индивидуальные и групповые формы работы (самопреценка, проблемные и бинарные лекции, лекции-погружения, деловые игры, лекции с запланированными ошибками, семинары-дискуссии, фото- и телебиенале, межгрупповые семинары, фестивали, конференции, телемосты и др.);

- структурирование учебного материала, разделение его на логически целостные, небольшие по размеру блоки, выделение главных идей и раскрывающих их аспектов;

- использование учебных заданий с элементами новизны и непредсказуемости;

- разъяснение курсантам системы построения материала, последовательности и способов освоения общепрофессиональных дисциплин и дисциплин специальной подготовки, использование разноуровневой помощи, обеспечивающих курсантам доступность ориентирования в структуре учебного материала и динамическое отслеживание своего продвижения;

- инициирование обучающегося к анализу и сравнению собственных результатов и достижений, рефлексия творческой деятельности.

Творческая самореализация курсантов осуществляется в контексте проявления, становления и саморазвития их профессиональной культуры, приобретает ее черты, которые в обобщенном виде представлены системой знаний, умений, профессиональных компетенций, типов поведения, установок, убеждений, также ценностно-целевых, мотивационно-смысловых, эмоционально-регулятивных и деятельностно-творческих компонентов творческой самореализации курсантов.

С этой целью важно понять и выделить доминирующие компоненты в сознании и деятельности курсантов, их ценности и стратегии творческой самореализации, интегральные характеристики личности, объединяющие в себе различные свойства, которые в совокупности определяют базовые компоненты ее структуры, необходимые для целенаправленного и осознанного процесса осуществления внутренних возможностей саморазвития курсантов в креативной образовательной деятельности.

Изучение теоретических основ проблемы творческой самореализации, многомерная систематика ее видов и базовых компонентов,

уровней развития позволили спроектировать модель творческой самореализации курсантов (рис. 1).

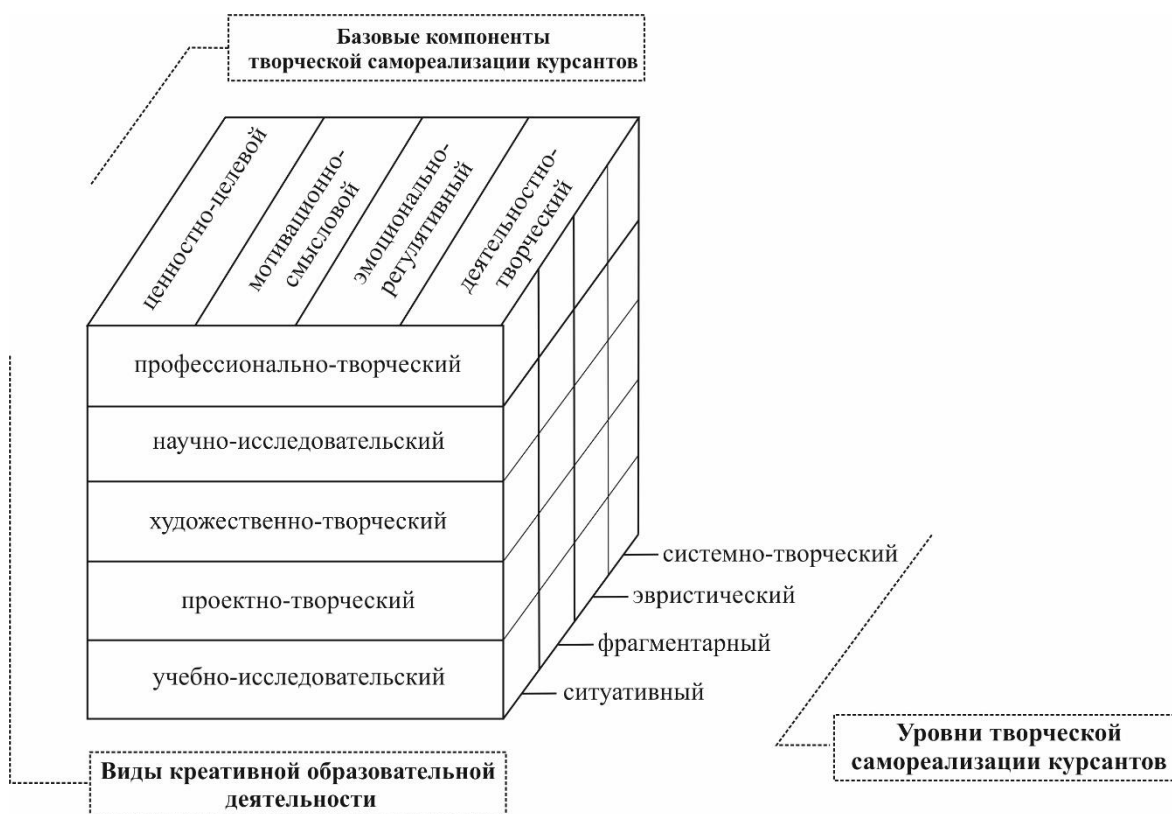


Рис. 1 — Многомерная модель творческой самореализации курсантов

С позиции субъектно-ориентированного подхода среди базовых компонентов творческой самореализации курсантов выделены следующие: ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, эмоционально-регулятивный и деятельностно-творческий⁷⁹.

Ценностно-целевой компонент творческой самореализации курсантов в качестве основы для выявления динамики ценностных ориентаций и целевых стратегий поведения личности в процессе творческой самореализации определяет ценности культуры и творчества, цели творческой деятельности, направленной на понимание курсантами значимости культуры в будущей профессиональной деятельности. Ценностно-целевой компонент творческой самореализации курсантов включает ценностные ориентации на гуманистические идеалы; ценностное отношение к себе как творческой личности, к преодолению трудностей как способу творческого саморазвития; терпимость к проявлениям различий и нестандартности; способность воспринимать среду как предпосылку для творческого самосовершенствования и самореализации.

Мотивационно-смысловой компонент творческой самореализации курсантов содержательно наполняется динамикой потребностей, мотивов, интересов и смыслов личности в структуре ее творческой самореализации

⁷⁹ Андреев, В. И., Милинис, О. А. Проектирование многомерной модели творческой самореализации студентов-педагогов // Образование и саморазвитие. — 2012. — № 1. — С. 44–50.

и определяет виды творческой деятельности для перспективного и долгосрочного ориентирования личности в образовательной деятельности с целью ее преобразования и интеграции в пространстве будущей профессиональной парадигмы.

Мотивационно-смысловой компонент предполагает осмысление и осознание основ личностного роста как творческого самосовершенствования, современных подходов организации педагогического процесса со стратегических позиций творческого саморазвития в субъект-субъектных отношениях; процесс самопознания и осмысления себя творческой личностью; проявление потребности в «живых» знаниях, которые можно обрести в совместной диалогической деятельности; выдвижение новых идей; видение проблемы и творческих способов ее решений.

Эмоционально-регулятивный компонент в целом отражает способность сознательно направлять свою деятельность (как совокупность умений по оценке личностных возможностей для творческой самореализации) по прогнозированию результатов и оценке факторов осуществления креативной деятельности, психологической мобильности, создает условия для анализа соответствия ее результатов, возникшим ранее творческим потребностям для принятия решения о характере коррекции собственных действий.

Деятельностно-творческий компонент способствует творческой активности и разносторонней включенности личности в значимую для нее деятельность. Это предполагает формирование ее возможности выходить за свои пределы и создавать ситуацию успеха для новых начинаний. Творческая активность, при этом, способствует проектированию процесса самореализации в различных видах образовательной деятельности, подлинному личностному и культурному росту, творческому саморазвитию, усиливая целенаправленное и осознанное проектирование «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» (Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное).

С позиции субъектно-ориентированного подхода представленная многомерная модель позволяет выявить связь между ее компонентами: ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, эмоционально-регулятивный и деятельностно-творческий и их взаимообусловленность, определить содержательное наполнение видов творческой самореализации курсантов (учебно-исследовательский, проектно-творческий, художественно-творческий, научно-исследовательский, профессионально-творческий) и уровней их развития (системно-творческий (высокий), эвристический (выше среднего), фрагментарный (средний), репродуктивно-ситуативный (низкий)) с аксиологической, творческой и профессиональной позиции, учитывая их личностные возможности в процессе проектирования «Я-концепции творческого саморазвития и самореализации».

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

2.1. Педагогическая система развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе

Изложенные в концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации личности в образовательной деятельности тенденции учтены при проектировании педагогической системы, которая представляет единство и взаимообогащение теории и практики, основанное на анализе и синтезе педагогического процесса, прогнозировании и корректировке результатов образовательной деятельности.

В нашем исследовании понятие *«педагогическая система развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе»* — это множество взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (субъекты, цель, содержание, формы, методы, психологический механизм, организационно-педагогические условия и результаты образовательной деятельности), отличающихся интегральной направленностью, максимально способствующих эффективности образовательной деятельности и развитию творческой самореализации курсантов.

Проектирование педагогической системы развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе деятельности отражено в структурной модели (рис. 2).

Цель образовательной деятельности соотносится с ее результатом и выступает в двух направлениях: одно из них — инвариантная модель, как идеальное представление будущего результата деятельности, другое — планируемый индивидуальный уровень достижения субъектом результата (индивидуальные модели).



Рис. 2 — Структурная модель педагогической системы развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе

Проектирование инвариантной модели развития творческой самореализации и саморазвития курсантов включает более общие, типичные характеристики, т. е. личностные и профессиональные качества курсантов, позволяющие через прогнозирование себя в выбранной ими профессии выйти на более высокий уровень развития творческой самореализации:

- *целевые ориентации* (осмысление сущности творческой самореализации личности, готовность к творческой (инновационной) деятельности и продуктивность творчества, максимальная творческая самореализация);

- *мотивы и ценности* (приоритет творчества, любознательность, стремление актуализировать и усложнять творческие педагогические задачи, открытость к миру идей и поликультурному взаимодействию, сотрудничество и сотворчество);

- *гражданские и нравственные качества* (активная гражданская позиция, межкультурная толерантность, интернационализм, гражданская культура, нравственное самосовершенствование, самостоятельность в условиях нравственного выбора, гуманность, обязательность, ответственность, дисциплинированность, высокий нравственный потенциал);

- *интеллектуальные и деловые качества* (конкретность, деловитость, ответственность, последовательность и настойчивость в работе, требовательность, способность расставлять приоритеты, творческий подход к делу, прогностичность, критичность, профессиональная компетентность, обдуманность и решительность);

- *особенности характера и поведения* (целеустремленность, лидерство, уравновешенность, оптимизм, интуитивность, высокая работоспособность, эрудиция, оригинальность);

- *коммуникативные и организаторские способности* (умение управлять ситуацией, разрешать конфликты, вести переговоры и убеждать, организовывать работу коллектива и каждого его субъекта, эффективно делегировать свои полномочия, аргументировать свою точку зрения, прогнозировать развитие событий, склонность к самоанализу, конфиденциальность, контактность, коммуникабельность, авторитетность);

- *процессы самости:*

- *самопознание* — осмысление себя, изучение собственных творческих способностей, культурных особенностей и стратегии творческой самореализации, отражение внешних и внутренних позиций по отношению к приобретаемой профессии;
- *самоопределение* — сознательное проявление активности по выявлению и формированию субъектной позиции и перспективы ее осуществления, интериоризация позитивного опыта в разных видах образовательной деятельности;
- *самосовершенствование* — выбор нравственного идеала, который соотносится с целью образовательной деятельности и реализуе-

мыми личностными качествами, профессиональными компетенциями;

- *самоактуализация* — стремление к более полному выявлению и развитию своих личностных качеств и профессиональных компетенций в разных видах образовательной деятельности;
- *самореализация* — проявление личностных качеств и профессиональных компетенций как субъектов в разных видах образовательной деятельности на более высоком уровне и осуществление субъектных возможностей творческого саморазвития.

Инвариантная (идеальная) модель позволяет курсантам существенно ускорить процессы творческого саморазвития и самореализации в разных видах образовательной деятельности. Проектирование индивидуальных траекторий развития творческой самореализации курсантов включает: анализ профессиональной деятельности; построение инвариантной (идеальной) модели творческой самореализации; разработку индивидуальных вариантов идеальной модели с учетом личностных способностей и потребностей, их внутреннего желания на повышение уровня развития творческой самореализации и саморазвития; корректировку индивидуальной модели.

Расширение содержания образовательной деятельности осуществляется посредством обогащения педагогических дисциплин целостным знанием о творчестве, базовых ценностях, самореализации, саморазвитии для курсантов; подготовки творческих проектов по разным направлениям учебной, научной и творческой деятельности; инновационных проектов и т. д.

Реализация обогащенного содержания образовательной деятельности курсантов способствует разрешению противоречия между осуществлением творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых и профессиональных проблем на основе экстерииоризации субъектного позитивного опыта в разных видах образовательной деятельности и необходимостью формирования у них профессиональных компетенций, прогнозирования траектории самореализации и саморазвития.

Для этого осуществляется включение в образовательную деятельность курсантов преимущественно таких форм и методов, которые стимулируют их субъектную позицию в развитии творчества, лидерства, соревновательности, иновационности и умение находить оригинальные решения творческих профессиональных задач. В связи с этим, приоритетными являются интерактивные формы обучения (групповые, парные, коллективные), реализация индивидуальных форм обучения — самопрезентации курсантов и др. Применение эвристических методов обучения основано на эвристических правилах и приемах, предназначенных для организации эвристических способов решения проблемных задач, направленных на развитие творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности.

Результатом креативной образовательной деятельности являются новообразования личности курсантов как субъектов: сформировавшиеся ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о ценностях, творчестве, профессиональных компетенций, «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития», что свидетельствует о повышении уровня развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности.

Таким образом, проектирование педагогической системы развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе позволило прийти к следующим выводам.

В нашем исследовании понятие «педагогическая система развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе» — это множество взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов (субъекты, цель, содержание, формы, методы, психологический механизм, организационно-педагогические условия и результаты образовательной деятельности), отличающихся интегральной направленностью, максимально способствующих эффективности образовательной деятельности и развитию творческой самореализации курсантов.

Педагогическая система развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе отражает ее инноватику в доминировании их самостоятельной ориентации при трансформации инвариантной (идеальной) модели развития творческой самореализации в индивидуальную на основе имеющегося и приобретаемого опыта и знаний, стимулирующих становление субъектной позиции в образовательной деятельности.

Структурными компонентами педагогической системы выступают: субъекты образовательного процесса (преподаватели и курсанты), цель образовательной деятельности, которая раскрывается посредством инвариантной (идеальной) и индивидуальных моделей развития творческой самореализации курсантов; содержание образовательной деятельности, обогащенное целостным педагогическим знанием о творчестве, нормах, ценностях, творческой самореализации и саморазвитии; формы и методы обучения, которые усилены диалоговым сотворчеством в разных видах образовательной деятельности; психологический механизм творческой самореализации, актуализирующий и способствующий разрешению противоречия между осуществлением творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых и профессиональных проблем на основе экстерииоризации субъектного позитивного опыта в разных видах образовательной деятельности и необходимостью формирования у них профессиональных компетенций, прогнозирования траектории самореализации и саморазвития; результат креативной образовательной деятельности, проявляющийся в новообразованиях личности курсантов как субъектов: сформировавшиеся ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации,

наличие систематизированных целостных знаний о ценностях, творчестве, профессиональных компетенций, «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития».

Интеграция культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и личностно ориентированного подходов способствовала изучению субъектной позиции, активизации и интенсификации творческого саморазвития и самореализации, что позволяло проектировать цели, обогащать содержание, методы и формы образовательной деятельности курсантов для успешного развития их творческой самореализации.

2.2. Проектирование педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов и в первую очередь системы образования. Присоединение России к Болонскому процессу делает необходимым соответствие требований национальной образовательной системы мировым стандартам, а также обеспечение международного признания ее деятельности: высокое качество подготовленных специалистов и реальное признание российских дипломов на международном рынке труда и образовательных услуг⁸⁰.

В настоящее время в российском обществе активно осуществляется интеграция образования, науки, производства и мировой опыт показывает, что осуществление диверсификации и преодоление технологического отставания в образовании возможно при наличии в стране развитой среды «генерации знаний», которая основана на мощном секторе фундаментальных исследований в сочетании с эффективной национальной инновационной системой образования (О. М. Бобиенко В. Г. Виненко, Т. А. Костюкова, М. П. Пальянов, М. М. Поташник, Т. А. Стефановская и др.).

Педагогическая деятельность начала «технологизироваться» задолго до того, как большинство педагогов, ученых и практиков осознали объективность протекающих процессов. Идея технологизации образовательной деятельности возникла в начале XX века⁸¹. Само зарождение педагогической технологии было осознано отечественными учеными В. П. Беспалько, Т. А. Ильиной, М. В. Клариным, Н. Е. Щурковой и др., которые рассматривают ее как выявление принципов и разработку при-

⁸⁰ Байкова, Л. А., Гребенкина, Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — М., 2000.

⁸¹ Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии — Волгоград: Перемена, 1994. — 150 с.

емов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов⁸². Данное понимание педагогической технологии основывается на том, что она представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления и является разновидностью систематизации образовательного процесса (М. Б. Плохова, Г. К. Селевко, Ф. П. Фрадкин).

Ретроспективный анализ проведенных педагогических исследований позволяет констатировать, что дефиниция «педагогическая технология» выступала предметом дискуссий и научных споров в течение многих столетий. Первые педагоги-технологи, которые осознали повторяемость операций в педагогическом процессе, выработали отдельные «технологические» приемы, были уже в Древнем Египте и Вавилоне. В Древней Греции Гиппократ (ок. 460–370 гг. до н. э.) предлагал использовать мимику и пластику для определения темперамента; идеи психологии выразительных движений нашли свое отражение в работах его знаменитого соотечественника Аристотеля (384–322 гг. до н. э.) «О возникновении животных», «Риторика». Диалоги великого философа Древней Греции Сократа (470–399 гг. до н. э.) содержат множество примеров искусного прикосновения к личности, когда ему удается стимулировать работу мысли, включить собеседников в дискуссию, научить производить самокоррекцию. Демокрит (460–371 гг. до н. э.) замечал, что лучше побуждать к добродетели внутренним влечением и убеждением, чем назиданием, законом и силой. Марк Фабий Квинтиллиан (ок. 35–96 гг.) писал: «Учение должно быть для него (ученика) забавою...»⁸³.

В современной трактовке суждения античных авторов свидетельствуют, что все они говорят об отношении ребенка в процессе его воспитания и образования, причем Квинтиллиан указывает на обязательность переживания детьми успеха своей деятельности как важнейшего фактора, стимулирующего дальнейшее личностное развитие. При этом формы воздействия отбираются в соответствии со стремлением возбудить в ребенке желание совершенствоваться⁸⁴.

Итальянский философ — утопист Т. Кампанелла в педагогическом произведении «Город солнца», раскрывает идеи о ненасилии в педагогическом воздействии и иллюстрирует их примером технологического обустройства предметно-пространственного окружения ученика. Французский гуманист М. Монтень (1533–1592 гг.) замечает, что педагог не только должен увлекать своим рассказом, но и слушать своего ученика. Высочайшего уровня технологического обобщения он достигает при описании «общения с другими», выделив в рекомендации следующее: не

⁸² Батракова, С. Н. Методология становления педагогического процесса // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 11–16.

⁸³ Батышев, С. Я., Яковлева, М. В., Скандии, В. А. Профессиональная педагогика. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. — 198 с.

⁸⁴ Там же.

выставлять себя напоказ; воздерживаться в расходовании знаний; избегать заносчивости и др.⁸⁵.

Принимая тезис о том, что основу обучения должно составлять «искусное распределение времени, предметов и метода», Я. А. Коменский (1592–1670 гг.) создал педагогическую технологию, основанную на принципе поточной системы производства, которая сохраняет доминирующее положение и в современном обществе. Основными элементами данной технологии являются: классно-урочная организация жизнедеятельности школы; предметность обучения; определенные правила изложения учебного материала (наглядность, систематичность, последовательность, доступность, преемственность в передаче и усвоении знаний)⁸⁶.

И. Г. Песталоцци создал «механизм» образования, опираясь на который, каждый подготовленный учитель может воспитать ученика, он также уделял много внимания созданию в школе благоприятного психологического климата, что стало частью педагогической технологии в дальнейшем⁸⁷.

Множество примеров искусного прикосновения к детству содержится в педагогическом наследии мыслителей восемнадцатого столетия: Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеций, Д. Дидро, А. Дистервег и др. На основании этих примеров можно утверждать, что педагогическая технология в качестве оптимального «прикосновения к личности воспитанника» в зарубежной педагогике существует несколько столетий⁸⁸.

Анализ становления феномена «педагогическая технология» в отечественной педагогике выявил, что данный термин впервые был использован в 20-е годы XVIII в. «справщиком», а позже директором Московского печатного двора, автором ряда учебных книг Федором Поликарповым⁸⁹.

Основоположник научной педагогики в России, К. Д. Ушинский (1824–1870 гг.) в разработке теории педагогики использовал законы философии, истории, анатомии, физиологии и других наук, так как все они изучают человеческую природу, т. е. брал за основу антропологический подход к личности. Согласно мнению К. Д. Ушинского, педагогическое мастерство учителя может быть доведено до уровня технологии, проявляющейся в способности педагога работать самостоятельно, адаптивно и воспроизводимо в любых условиях, реализуя накопленные знания в

⁸⁵ Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. — М.: Речь, 2010. — 224 с.

⁸⁶ Там же

⁸⁷ Витвицкая, Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета : автореф. дис. ... д-ра пед наук. — Оренбург, 2012. — 41 с.

⁸⁸ Батищев, Г. С. Диалектика творчества. — М., 1984. — С. 17–29.

⁸⁹ Артамонова, Е. И. Философско-педагогические основы духовной культуры современного учителя : монография. — М.: Прометей, 2007. — 288 с.

устойчиво сформировавшихся умениях и навыках⁹⁰. Педагогическая технология Л. Н. Толстого заключалась в нравственном воспитании личности, С. Т. Шацкий (1878–1934 гг.), исследуя влияние среды на воспитанника, расширил горизонты педагогической технологии, обрисовав закономерные результаты ее воздействия, как на отдельную личность, так и на коллектив⁹¹.

В начале XX века в соответствии с объяснительной концепцией разрабатывались стадии педагогической технологии: тщательное изучение бытовых, природных, социальных, культурных факторов среды; обогащение и развитие представлений ребенка за счет введения его в мир природы, труда и общественных отношений; преобразование жизни. Сформулированная структура педагогической технологии тиражировалась в разных видах и формах учебно-воспитательной работы.

В 20–30 годы XX столетия, в рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие исследователи сформулировали идею: именно в обучении, которое должно опережать развитие, формируется зона ближайшего развития. Знаково-символические средства, используемые в обучении, позволяют формировать качественно иную умственную деятельность, способствуют интенсивному развитию способов мышления.

В 30-е годы XX века в педагогической науке и образовательной практике сложилась уникальная ситуация, характеризующаяся плодотворными творческими поисками. Были созданы новые программы и методические рекомендации по организации учебного процесса, однако подчеркивалась необязательность этих программ, в связи, с чем открывался простор педагогическому творчеству учителей. Социально-экономические преобразования требовали людей, владеющих широкими общеобразовательными знаниями, служащими базой для подготовки специалистов высшей квалификации для всех отраслей промышленности, сельского хозяйства и культуры.

Принципиальная новизна технологии С. Т. Шацкого заключалась в том, что он не просто выделял ключевые позиции воспитательного процесса, а определял взаимосвязи как между его участниками, так и между отдельными элементами, к которым он относил умственный и физический труд, искусство, игру⁹².

Уникальной стала педагогическая технология А. С. Макаренко, теоретической основой которой выступила теория коллектива, в которой

⁹⁰ Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт антропологической деятельности. — М., 2006. — 240 с..

⁹¹ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и дополн. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 512 с.

⁹² История педагогической технологии : сб. науч. трудов / отв. ред.: М. Б. Плохова, Ф. П. Фрадкин. — М.: НИИ АПН, РСФСР, 1982.

выделяются следующие этапы: усвоение воспитанниками требований, которые выдвигает учитель; названные требования должны быть приняты активом коллектива; интериоризация требования всеми членами коллектива; усвоение норм и ценностей и неуклонное следование им. Ведущим элементом технологического подхода в воспитании, по мнению А. С. Макаренко, являются педагогические операции, из последовательного ряда которых складывается воспитательный процесс. Любая операция должна преследовать определенные цели: главные (педагогически целесообразное влияние на целый коллектив и на отдельную личность; достижение «гармонического положения» администрации, коллектива педагогов и воспитанников, отдельной личности) и второстепенные, собственно педагогические и другие (хозяйственные, бытовые и пр.). Соотношение целей при проведении операции может меняться, но, как замечал педагог, «идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде»⁹³.

В. Н. Сорока-Росинский в организации школы им. Ф. М. Достоевского использовал технологии: дифференцированного обучения, которое делило учащихся по ряду показателей интеллектуального развития; сочетание умственной познавательной деятельности с другими видами (игровой, художественной), что стимулировало положительное отношение детей к учению; введение в школе учета (смотра) знаний.

В советской школе к концу 1930 года основной технологией школьного обучения становится классно-урочная, где закрепляется роль учителя, постоянный состав учащихся класса, твердое расписание предметных занятий. В это время была признана целесообразной дифференцированная система оценки знаний учащихся.

В начале XX века в советской школе предпринимались попытки использования зарубежных технологий. Эти попытки нашли свое выражение в форме бригадно-лабораторных методов. Также, в советских образовательных технологиях I половины XX века прослеживаются некоторые элементы метода проектов, который получил широкое распространение в зарубежной образовательной деятельности. В 50–60-ые годы XX века в США возникла идея о необходимости использования программированного обучения, с помощью которого можно управлять деятельностью обучающихся. Пошаговая организация обучения, высокая степень операциональности, индивидуализация обучения и другое способствовали внедрению некоторых элементов данной системы в советской школе, работающей над совершенствованием собственных педагогических технологий.

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных концепций и соответствующих им педагогических технологий позволяет выявить общие положения, характерные для образования XX века: активность

⁹³ Макаренко, А. С. Сочинения: в 7-ми т. — М., 1957. — Т. 5. — 306 с.

ребенка в процессе его жизнедеятельности, связь с окружающей жизнью, и обязательный элемент всех концепций и технологий — трудовая деятельность. Негативные же социально-политические явления привели к резкой критике, созданных в первой четверти XX века технологий, что стало причиной отсутствия в педагогической практике технологий, имеющихся в теоретическом арсенале этой науки.

Во второй половине XX века (особенно в 90-ые годы), осуществляется переход к новым технологиям обучения, которые направлены на личностный и компетентностный подходы, примерами таких технологий являются информационные технологии, кейс-технологии, разноуровневое обучение, диалогическое обучение и др.

Таким образом, краткий анализ истории становления педагогической технологии в зарубежной и отечественной науке и практике показывает, что каждая технология может возникнуть только благодаря тому, что создаются благоприятные предпосылки для ее роста и развития. В исследовании мы выявили, что технология в истории педагогики — это системное, концептуальное, нормативное объективированное инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Она всегда является квинтэссенцией воспитательной системы, базовым основанием, на основе которого фиксируются своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата педагогики.

Вместе с тем, анализ теории и практики развития зарубежной и отечественной школы позволяет утверждать, что был внесен весьма существенный вклад в развитие педагогических технологий, созданы предпосылки для дальнейших научных поисков. Философский словарь трактует определение технологии как набор и последовательность операций, выполненных с помощью данной техники в каждом данном определенном производственном процессе.

Длительное время считалось, что к педагогике термин «технология» не применим, так как характеризует процессы, происходящие в промышленном производстве. Но «технологизировать» можно любую человеческую деятельность при условии повторяемости ее элементов и масштабности осуществления, поскольку это создает подходящие экономические условия для использования специального оборудования. В связи с этим, термин «педагогическая технология» стал правомерен, справедлив и оправдан в педагогике.

В настоящее время отсутствует единое общепринятое понимание технологических процессов, так как увеличивается количество сочетаний термина «технология» с различными понятиями педагогики: технология обучения, педагогическая технология, образовательная технология, технология воспитания, технология общения, технология развития, технология формирования, технология группового обучения, и каждый из видов технологии нуждается в определении.

Исследования психолого-педагогической литературы позволили выявить, что понятие «технология» в образовании и воспитании имеет несколько значений. Технология — это научная дисциплина о рациональном, на основе науки об управлении, проектировании процессов воспитания; это сам проект, разработка, описание процесса воспитания, по которому педагог осуществляет конкретную работу (Л. А. Байкова)⁹⁴.

В. П. Беспалько считает, что любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством, которое основано на интуиции, при этом, технология всегда связана с наукой. Он отмечает, что с искусства все начинается, а технологией заканчивается, чтобы затем повторить свои действия сначала⁹⁵. Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противоречит экспромту, то есть является началом технологии. В. А. Сластенин под технологией понимает взаимосвязанную систему действий, направленную на решение педагогических задач⁹⁶.

В словаре русского языка С. И. Ожегова термин «технология» представлен совокупностью производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научным описанием способов производства⁹⁷.

В Большой Советской энциклопедии отмечается, что технология — это совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Действительно, при всей «производительности» этого феномена, понятие «технология» — наука об искусстве и мастерстве — может быть применима и в педагогической науке (от греч. *techné* — искусство, мастерство, умение; *logos* — наука, закон)⁹⁸.

В конце XX века особенно заметна тенденция автоматизировать учебно-воспитательный процесс через построение управляемых педагогических операций, контролируемых воспитательных воздействий, организацию педагогического процесса в соответствии с конкретной теоретической парадигмой, что вполне логично соответствует педагогической технологии.

Педагогическую технологию понимают и как систему образования, воспитания, принятую и реализуемую в школе (С. Д. Поляков). Современная педагогическая литература, определяющая педагогическую технологию, называет данным термином методическую систему работы

⁹⁴ Байкова, Л. А., Гребенкина, Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — М., 2000.

⁹⁵ Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. — 185 с.

⁹⁶ Сластенин, В. А., Мищенко, А. И., Руденко, Н. Г. Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя // Педагогика. — 1999. — № 7.

⁹⁷ Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. — М., 2001. — 873 с.

⁹⁸ Большая Советская Энциклопедия: в 12 т. — М., 2001. — Т. 12. — С. 450.

какого-либо педагога, при этом имеются в виду, прежде всего, методы и формы организации обучения или воспитания. Таких «технологий» в педагогической литературе сегодня множество, они представляют интерес именно как опыт, система или методика работы педагога⁹⁹.

Массовое внедрение технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. прошлого века и связывают это с реформированием сначала в американской, а затем и в европейской школе. Отечественные педагоги Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, Л. Я. Зорина, М. В. Кларин, Л. Н. Ланда, А. Г. Ризин, Н. Ф. Талызина, П. М. Эрдниев и др. разрабатывали теорию и практику осуществления технологических подходов в образовательной деятельности.

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл и др., при этом, педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий или творческих, которые базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента.

В настоящее время ведущие отечественные ученые (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов) педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

В мировой и отечественной практике появляются новые образовательные технологии, которые предусматривают целенаправленное развитие креативности и творческих способностей обучающихся, формирование интереса к учебной и будущей профессиональной деятельности, самостоятельности, мобильности, самости, которые позволяют оптимизировать творческий потенциал курсантов, что соответствует задачам, изложенным в приоритетных документах развития отечественного образования — Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации»; «Национальная доктрина образования на период до 2025 г.», доклад «Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», Национальный проект «Образование»¹⁰⁰.

Педагогическая технология имеет свою специфику, которая подразумевает процесс творческого саморазвития и сотворчества всего педагогического коллектива и каждого обучающегося как субъекта.

⁹⁹ История педагогической технологии : сб. науч. трудов / отв. ред.: М. Б. Плохова, Ф. П. Фрадкин. — М.: НИИ АПН, РСФСР, 1982.

¹⁰⁰ Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации»; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым 04 февраля 2010 года № Пр-271. URL: <http://base.garant.ru/6744437/#friends>; Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/>.

Действенное педагогическое средство может скоро оказаться неэффективным, в связи с этим необходимо постоянное обновление и развитие всех элементов педагогической системы: целей, содержания, средств, методов, форм, педагогических технологий.

Наши многочисленные исследования психолого-педагогической литературы и педагогический опыт, позволяют определить, что реализация педагогической технологии предполагает возможность разработки выверенных педагогических технологий специалистами, имеющими высокий уровень теоретической подготовки и богатый практический опыт; свободного выбора педагогических технологий в соответствии с целями и условиями взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся.

Педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс осуществляется на основе определенной системы принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога (В. А. Сластенин)¹⁰¹.

Организацию творческого развивающего пространства для обеспечения функционирования внутреннего механизма саморазвития человека рассматривают К. Я. Вазина, Г. С. Костыко и др., которые считают, что для обеспечения функционирования внутреннего механизма саморазвития нужно погрузить субъекта в соответствующие условия, предварительно разработав технологическую модель его жизнедеятельности¹⁰².

В качестве таких условий нами рассматривается конструирование педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности.

Педагогическая технология в настоящее время является одним из направлений в педагогике, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение обучающимися запланированных результатов обучения; это исследования с целью выявления принципов и разработки приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, конструирование и применение приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов (М. В. Кларин).

По мнению Б. Т. Лихачева, педагогическая технология — это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт). Технологиче-

¹⁰¹ Сластенин, В. А., Мищенко, А. И., Руденко, Н. Г. Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя // Педагогика. — 1999. — № 7.

¹⁰² Куликова, Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. — Хабаровск: ХГПУ, 2001. — 333 с.

скими образованиями обеспечивается возможность достижения эффективного результата в усвоении учащимися знаний, умений и навыков, развития их личностных свойств и нравственных качеств в одной или нескольких смежных областях учебно-воспитательной работы. Технология есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса¹⁰³.

В. П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию в качестве содержательно-операционной деятельности по обеспечению педагогического процесса через систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса; совокупности взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для организации целенаправленного воздействия на формирование личности с заданными качествами; деятельности, направленной на создание условий для формирования уровня образованности личности; рационально организованной деятельности по обеспечению достижения целей педагогического процесса¹⁰⁴.

Таким образом, согласно В. П. Беспалько педагогическая технология способствует формированию личности, развитию личностных качеств и использует в качестве теоретического инструмента системный анализ. Она переводит общие теоретические основы обучения, которые в виде принципов и закономерностей формулирует общая дидактика, в систему норм и указаний, как именно надо проектировать педагогические системы и осуществлять на практике эффективные дидактические процессы в тех или иных условиях. Следует согласиться с тем, что педагогическая технология — это направление в педагогике, имеющее чисто прикладное, практическое продолжение общей дидактики и педагогики в целом¹⁰⁵.

Под педагогической технологией развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности мы понимаем организационно-методический инструментарий, используемый в процессе образовательной деятельности и представляющий собой комплекс взаимосвязанных организационно-педагогических условий, определяющих специальный перечень форм, методов, способов, выполнение которых способствует достижению запланированных целей.

При реализации педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности следует учесть суждение М. В. Кларина о том, что человеческая психология — важный фактор в развитии технологии, так же, как коммуникации и информационный обмен. Это значит, что к образовательному процессу следует подходить как к процессу развития гуманитарной системы, а

¹⁰³ Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — М.: Прометей, Юрайт, 1998. — 464 с.

¹⁰⁴ Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. — 185 с.

¹⁰⁵ Там же.

потому в педагогической технологии неизбежна неопределенность, полная жесткая алгоритмизация ее маловероятна. Операционная сторона педагогической деятельности не может быть отделена от ее личностно-субъективных параметров, рациональная регуляция — от эмоциональной. Субъективность, отсроченность, вариативность результата не позволяют обеспечить такой же уровень его предсказуемости и гарантированности, как в инженерно-технических областях. Тем не менее, педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей и целостностью.

И. В. Никишина подчеркивает учет отмеченной неопределенности в том, что технологии, связанные с сознанием человека, со сложными и не во всех ясных вопросах научения, отличаются от производственных, биологических и информационных. Их специфика проявляется в наличии воспитательного компонента, что обосновывает их вероятностный характер, необходимость учета философского, психологического, медицинского и экологического аспектов проблемы. Данная точка зрения ученой подтверждает положение о том, что полная алгоритмизация педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности невозможна в силу этой неопределенности.

При осуществлении выбора и конструировании педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности мы придерживались позиции, которую обозначил Д. Г. Левитес, что содержание личностного развития, саморазвития человека как субъекта, его потребностей в знаниях, в способах деятельности, в отношениях, а также соответствующих им способностей, онтогенетически находится в полном соответствии с освоением им основных компонентов содержания образования как отражения социокультурного опыта. Выделение данной позиции сподвигло нас на проектирование технологии, которая соответствует особенностям творческой самореализации и саморазвития курсантов как субъектов.

Обучение курсантов в условиях вуза связано, прежде всего, с формированием субъектной позиции, педагогическим стимулированием и их поддержкой в процессе развития творческой самореализации. В связи с этим, педагогическая технология имеет развивающий характер, поскольку способствует их ориентации на проявление активности по выявлению и формированию стратегии и перспективы осуществления субъектности в разных видах образовательной деятельности и проектированию базовых компонентов «Я-концепции творческого саморазвития и самореализации», что представлено структурно-организационной моделью (рис. 3).

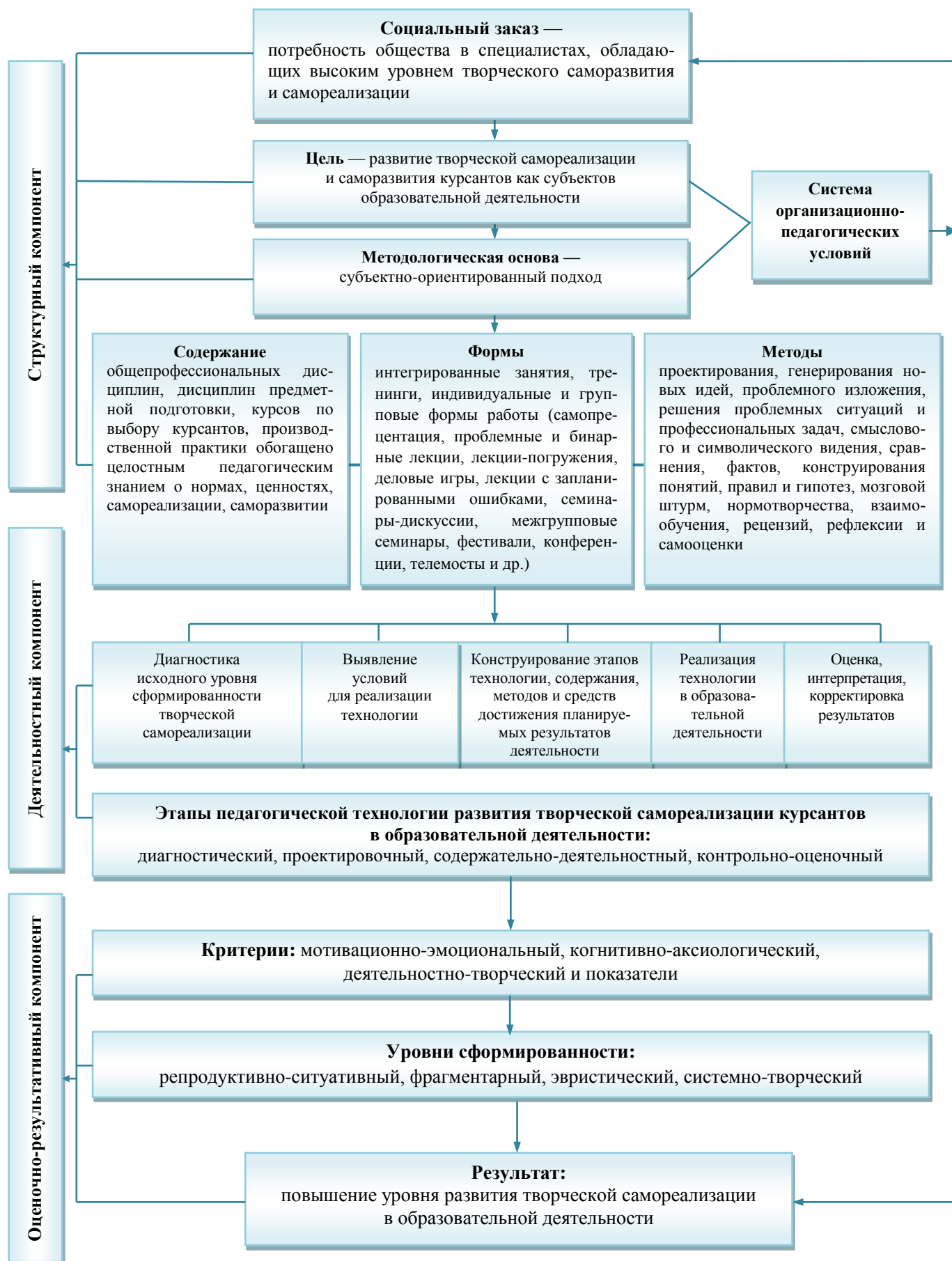


Рис. 3. Структурно-организационная модель педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности

В структурно-организационной модели просматривается связь между ее компонентами, логика построения, определяется содержание деятельности по выявленной системе организационно-педагогических условий, ее апробация в креативной образовательной деятельности. Спроектированная модель развития творческой самореализации курсантов содержит следующие компоненты: структурный, деятельностный и оценочно-результативный.

Структурный компонент включает социальный заказ, который определяет основную цель образования — потребность общества в специалистах, обладающих высоким уровнем творческого саморазвития и самореализации, являющихся важными элементами развития процессов самости. Методологическую основу представляет субъектно-ориентированный подход, что является отличительной особенностью представленной модели.

Содержательное наполнение образовательной деятельности представлено общепрофессиональными дисциплинами, дисциплинами предметной подготовки, курсами по выбору курсантов, производственной практикой обогащено целостным педагогическим знанием о нормах, ценностях, самореализации, саморазвитии.

Значимыми формами организации образовательной деятельности являются интегрированные занятия, тренинги, индивидуальные и групповые формы работы (самопреценка, проблемные и бинарные лекции, лекции-погружения, деловые игры, лекции с запланированными ошибками, семинары-дискуссии, межгрупповые семинары, фестивали, конференции, телемосты и др.).

Среди методов обучения доминирующими выступают проектирование, генерирование новых идей, проблемное изложение, решение проблемных ситуаций и профессионально-творческих задач, смысловое и символическое видение, сравнение, метод фактов, конструирование понятий, правил и гипотез, мозговой штурм, нормотворчество, взаимообучение, методы рецензий, рефлексия, самооценка и др.

Организационно-педагогические условия представлены системой, которая включает:

- актуализацию субъектного опыта и расширение диалогической субъектной функции курсантов в образовательной деятельности;
- создание творческого поля «проб», позволяющего реализовывать субъектную позицию курсантов в формировании профессиональных компетенций;
- использование развивающего комплекса технологий обучения (профессионально ориентированная, ценностно-ориентирующая и технология творческого развития) при включении курсантов в разные виды образовательной деятельности.

Деятельностный компонент структурно-организационной модели развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности представляет ее *процессуальную часть* и предполагает

реализацию следующих этапов: диагностического, проектировочного, содержательно-деятельностного, контрольно-оценочного. Целью диагностического этапа является выявление исходного уровня знаний о творчестве, ценностно-смысловых ориентаций на творчество, профессиональных компетенций, способности к творческому саморазвитию и самореализации; проектировочного — выявление условий для реализации технологии, конструирование ее этапов, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов деятельности; содержательно-деятельностного предполагает реализацию развивающего комплекса технологий обучения. К эффективным педагогическим технологиям, способствующим развитию культуры творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности, мы относим интерактивные технологии, предусматривающие проектирование сценариев творческой самореализации и саморазвития, реализации «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» и технологии образовательной деятельности, позволяющих курсантам стать успешными в выбранной ими профессии:

- профессионально ориентированная технология, которая является субъектно-ориентированной по формированию субъектной позиции курсантов, мотивации ценностно-ориентированного выбора на предстоящую профессиональную творческую деятельность и решение творческих профессиональных задач (контекстное, разноуровневое, модульное, эвристическое обучение);

- ценностно-ориентирующая технология, направленная на развитие самосознания курсантов, их ценностное самоопределение в культуре и творчестве, реализуется посредством социально-психологических тренингов, дискуссий, деловых и ролевых игр;

- технология творческого развития личности, способствующая созданию комфортных условий для саморазвития личностного творческого потенциала, формирования профессиональных компетенций, познавательного интереса к творческой деятельности, проектирования «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» курсантов посредством технологий: учебного проектирования, решения изобретательских задач, обучения как исследования и др.

Роль преподавателя при использовании данной технологии сводится к созданию условий для организации сообучения, сотрудничества, сотворчества, поддержке самообразования и творческой самореализации в разных видах образовательной деятельности. Предваряющим моментом технологии является организация исследований курсантами, определение «проблемных» моментов в теории и практике образования.

Такого плана занятия обеспечивают взаимодействие преподавателей и курсантов как субъектов образовательной деятельности. Результатом обучения становится определенный образовательный продукт творческой самореализации, который представлен в разнообразных формах: эссе, портфолио, рекомендации по самосознанию, самовоспитанию,

саморазвитию, самопланированию, самореализации личностных и профессиональных качеств.

Инструментальная оснащенность технологии обучения в методическом аспекте, представляется в виде набора определенных методов, средств и форм обучения. Она дает ответы обучающимся на вопросы: «Чему учить?», «Как учить?», «Чем учить?». В настоящее время за рубежом активно реализуется концепция «Образование, основанное на результатах», т. е. образование, которое достигает результата. Основа данной концепции базируется на ответах на следующие вопросы¹⁰⁶:

Чему мы хотим научить обучающихся?

Почему мы хотим, чтобы обучающиеся учились этому?

Как мы можем помочь обучающимся узнать эти вещи?

Как мы узнаем, что обучающиеся научились?

Эти вопросы должны быть актуальны для преподавателя в ходе методической деятельности при проектировании образовательной программы, любого вида учебного занятия, подбора дидактического материала и др.

Преподавателям в этом случае следует понимать категорию «образовательные результаты» и как они формулируются в измеряемом формате. Так, если в Федеральном государственном образовательном стандарте результаты обучения уже нормативно зафиксированы, то результаты проведенного семинара или практического занятия формулируются самим педагогом.

В связи с этим также для преподавателя можно рекомендовать зарубежный опыт — модель *Understanding by Design* («понимание через проектирование»), которая представляет собой создание образовательных программ от результата и отличается от традиционных подходов. Она предлагает преподавателям сначала подумать о конечных образовательных результатах, затем о том, как курсанты будут оценены, т. е. определить критерии оценки результата, и только потом приступить к конструированию самого процесса преподавания. Такой подход помогает избежать двух проблем, часто возникающих в обучении при следовании вышеупомянутым традиционным подходам:

- проблема «границ учебника»: обучающийся может прекрасно знать содержание учебника, но не может выйти за его границы, не может применить полученные знания за его пределами;

- проблема «ориентированного на задания преподавания»: обучающийся «набивает руку» в решении определенных задач, но уже не может решить схожие задачи, а главное — не может перенести принципы решения задачи на другие сферы.

¹⁰⁶ Андреев, В. И. Конкуренология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань: Центр инновационных технологий, 2004. — 468 с.

Использование данной модели для создания учебного процесса предполагает, что преподаватель выступает в роли наставника по пониманию, а не информатора или тренера по решению задач.

С помощью модели «понимание через проектирование» можно конструировать разные группы образовательных результатов, проектировать рабочие программы дисциплин, определять содержание деятельности преподавателя и инструменты его достижения в образовательном процессе.

Механизм такого процесса можно представить следующим образом. Началом проектирования учебного занятия является определение результатов образовательной деятельности курсантов и осуществление целеполагания. Результат необходимо формулировать в измеряемом формате. Под данный образовательный результат преподавателю необходимо подобрать учебные задания и определить критерии их оценивания, т. е. оценочные процедуры. И, безусловно, чтобы организовать учебную деятельность студентов, важно выбрать необходимые средства и методы обучения. Иногда вполне достаточно доски и мела, но современные условия способствуют все большей практике использования информационных и цифровых технологий.

Все эти компоненты должны быть между собой совершенно точно сбалансированы и взаимосвязаны, каждый компонент должен работать на главное — образовательный результат. Таким образом, меняются роли современного преподавателя, меняется содержание его профессиональной деятельности, меняются, соответственно, инструменты и методическое обеспечение. Профессиональная позиция преподавателя переносится в организационную плоскость для управления процессом обучения студентов с фокусом на использование современного методического обеспечения.

Включение в образовательную деятельность курсантов преимущественно таких форм и методов стимулировали их субъектную позицию в развитии творчества, лидерства, соревновательности, инновационности и умение находить оригинальные решения профессиональных задач. При этом среди методов обучения доминирующими выступают проектирование, генерирование новых идей, проблемное изложение, решение проблемных ситуаций, профессиональных и творческих задач, смысловое и символическое видение, сравнение, метод фактов, конструирование понятий, правил и гипотез, мозговой штурм, нормотворчество, взаимообучение, метод рецензий, рефлексия, самооценка и др. В этой связи, в условиях образовательной деятельности предполагается использование таких способов, как обучение «действием»; обучение, основанное на опыте; контекстное обучение; проектное обучение и др.

Контекстное обучение основано на смыслообразующей категории «контекст»; теории деятельности, сформулированной в трудах отечественных психологов; многообразии эмпирического опыта активного обучения; оно представляет собой соединение преимущественно

проблемного и прагматического подходов. В контекстном обучении представлена учебная деятельность академического типа (классическим примером является лекция) и квазипрофессиональная деятельность (ярким ее примером является деловая игра), который осуществляется на основе субъект-субъектного взаимодействия в рамках учебно-профессиональной деятельности на уровне самоуправления. Учебный процесс, таким образом, организован в соответствии с моделью динамического движения деятельности: от учебной деятельности к квазипрофессиональной, а затем к учебно-профессиональной.

В ходе контекстного обучения возможно использование таких конкретных методов и форм обучения, как проблемные лекции, бинарные лекции, лекции с запланированными ошибками, лекции погружения, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных профессиональных задач, решение кейсов и т. п. В качестве обучающих моделей используются семиотические обучающие модели (учебные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной технологии и предполагающие ее индивидуальное усвоение курсантами: лекционный материал, традиционные учебные и творческие педагогические задачи, задания и т. п.); имитационные обучающие модели (моделируемые ситуации профессиональной деятельности, предполагающие практическую реализацию теоретической информации); социальные обучающие модели (типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации и их комплексы, динамически разворачивающиеся в совместных формах работы).

Важную роль в процессе творческой самореализации и саморазвития мы отводим проектированию как нерегламентированной, творческой полифункциональной деятельности, включающей аналитическую, прогностическую, конструктивную, организаторскую и рефлексивную функции.

Проект представляет собой разработанную систему и структуру действий курсанта для реализации конкретной профессиональной задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени его осуществления, участников и условий, необходимых для эффективности всей системы творческой деятельности респондентов.

Значимость понимания учебного материала, умение его применять на практике, способствует овладению мыслительными творческими операциями, формированию позитивного отношения курсантов к выбранной профессии, значимости в ней профессиональных качеств как ценностей и стремления самореализации в разных видах образовательной деятельности. Реализация технологии проблемного обучения позволяет научить курсантов мыслить логично, научно, диалектически, способствует переходу знаний в убеждения и вызывает глубокие интеллектуальные чувства (самоудовлетворения, самоуверенности, самосознания и др.), развивает способности к самообучению и самообразованию.

Приоритетное содержание творческой деятельности включает процессы интериоризации и экстериоризации, которые позволяют реализовать процесс творческой самореализации и саморазвития через поведение, деятельность и сознание (А. Н. Леонтьев) при реализации принципа единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн), формирующих самосознание и самодеятельность в условиях креативного образования.

Обозначенная парадигма деятельности, на наш взгляд, позволит курсантам успешно осмыслить и понять процесс творческой самореализации и саморазвития, уяснить возможности их проектирования. Переход от изучения основ творчества к практической их самореализации включает понимание сути творческого процесса и результата, знание этапов творческой самореализации и саморазвития, сбор информации о творческом процессе, обучение процессу творческой самореализации и саморазвития на основе знаний о творчестве, ценностно-смысловых ориентаций на творчество, формирования опыта самообразовательной деятельности курсантов.

Оценочно-результативный компонент позволяет выявить критерии и показатели определения уровней развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности.

Мотивационно-эмоциональный критерий включает в себя следующие показатели: стремление к выявлению и раскрытию своих творческих возможностей и способностей; доминирующие познавательные мотивы и интересы в образовательной деятельности; удовлетворенность творческой самореализацией в разных видах образовательной деятельности.

Когнитивно-аксиологический критерий раскрывается через следующие показатели: постановка целей образовательной деятельности на проявление ценностей творчества; умение самостоятельно находить новые способы решения профессиональных задач; самооценка творческих замыслов и ценностных ориентаций в творческом саморазвитии и самореализации.

Показателями *деятельностно-творческого* критерия являются: планирование собственной творческой деятельности; включенность в развитие процессов самости в разных видах образовательной деятельности; проявление профессиональных компетенций.

Оценка развития творческой самореализации курсантов осуществляется по четырем уровням: системно-творческий (высокий), эвристический (выше среднего), фрагментарный (средний), репродуктивно-ситуативный (низкий).

Системно-творческий (высокий) уровень творческой самореализации курсантов характеризуется системной реализацией процессов самости в разных видах творческой деятельности, отличается высокой потребностью в успехе в разных видах творческой деятельности, долгосрочным познавательным интересом к образовательной деятельности,

сформированными умениями системно, самостоятельно, оригинально осмысливать и выстраивать систему действий при решении творческих и профессиональных задач, активно и сознательно проявлять ценности творчества и профессиональные компетенции, включая методологическую культуру и творческое саморазвитие; устойчивое стремление к постоянному творческому саморазвитию и самореализации.

Эвристический (выше среднего) уровень творческой самореализации курсантов предполагает реализацию процессов самости в разных видах творческой деятельности при незначительной поддержке преподавателей, отличается осознанной потребностью в успехе в разных видах творческой деятельности, познавательным интересом к образовательной деятельности, достаточно сформированными умениями самостоятельно и оригинально решать творческие и профессиональные задачи, сознательно проявлять ценности творчества и профессиональные компетенции при незначительном педагогическом стимулировании; курсанты способны к осознанному проявлению рефлексии и творческой самостоятельности; но курсанты не способны максимально реализовывать свои возможности в разных видах образовательной деятельности.

Фрагментарный (средний) уровень творческой самореализации курсантов предполагает реализацию процессов самости в разных видах образовательной деятельности при достаточной поддержке преподавателей, отличается неустойчивым характером мотивации и потребности в успехе в разных видах образовательной деятельности, фрагментарным познавательным интересом к образовательной деятельности, частично сформированными умениями самостоятельно и оригинально осмысливать и решать творческие и профессиональные задачи, фрагментарным проявлением ценностей творчества и достаточно низкими показателями сформированности профессиональных компетенций; признание необходимости самосовершенствования не подкрепляется осознанным представлением о возможном направлении и способах творческого саморазвития и самореализации.

Ситуативный (низкий) уровень творческой самореализации курсантов характеризуется реализацией процессов самости в единичных видах творческой деятельности при помощи репродуктивных действий, отсутствием осознанных жизненных и профессиональных целей и планов, потребностей в творческом саморазвитии и самореализации, ситуативной включенностью в решение творческих и профессиональных задач, единичными проявлениями ценностей творчества и низкими показателями сформированности профессиональных компетенций при постоянном педагогическом стимулировании; при отсутствии у курсантов стремления к творческому саморазвитию и самореализации их учебная деятельность носит ситуативный и репродуктивный характер без «ориентации на перспективу».

Проектирование педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности обусловлено

направленностью на преобразование собственной мыслительной и практической деятельности через психологические механизмы рефлексии.

2.3. Реализация педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в условиях обучения в вузе

На основании концептуальных положений, принципов, педагогической системы развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности была разработана педагогическая технология осуществления этого процесса.

Педагогическая технология развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности включает следующие обязательные компоненты: структурный, деятельностный и оценочно-результативный.

Основная цель педагогической технологии — это проектирование процесса развития творческой самореализации курсантов с опорой на их субъектность в образовательной деятельности. Цели и содержание образования изменяются при обучении на разных курсах вуза, обеспечивая его преемственность.

В качестве инструментария педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности использовано педагогическое проектирование, концептуально технология опирается на:

1. Основополагающий субъектно-ориентированный подход как интеграцию культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и субъектно-ориентированного подходов, направленную на активизацию и интенсификацию творческой самореализации и саморазвития курсантов.

2. Идеи и закономерности развития творческой самореализации курсантов, интеграцию принципов: научности, системности, целостности, гуманистической направленности, природо- и культуросообразности, субъектности, контекстности, прогностичности, ориентации личности на творческую самореализацию, интериоризации, непрерывного творческого саморазвития, обратной связи.

3. Результаты теоретического исследования о том, что развитие творческой самореализации курсантов требует не локальных действий, а проектирования расширенного целостного педагогического процесса в условиях образовательной деятельности:

- гуманистическая направленность организации педагогического взаимодействия субъект-субъектного характера для преобразования курсантами творческой самореализации как системно-интегративного и динамичного личностного качества, особенностями которого является высокий уровень: знаний, ценностно-смысловых ориентаций на творчество,

профессиональных компетенций, способности к творческому саморазвитию;

- активной включенности курсантов в разные виды образовательной деятельности;

- расширения диалогической субъектной функции курсантов в образовательной деятельности;

- создание банка творческих проблем, позволяющих реализовывать субъектную позицию курсантов в формировании профессиональных компетенций;

- использование развивающего комплекса технологий обучения (профессионально ориентированная, ценностно-ориентирующая и технология творческого развития) при включении курсантов в разные виды образовательной деятельности;

- комплексного подхода к подбору показателей и адекватных им критериев определения уровней развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности, определяющих субъектную результативность развития их творческой самореализации.

Выделенные этапы реализуемой педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности имеют соответствующие задачи, являются промежуточными на пути к достижению основной цели.

Инструментальная оснащённость педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в методическом аспекте представлена учебно- и научно-методическими рекомендациями, пособиями, программами; методами (проектирование, генерирование новых идей, проблемное изложение, решение проблемных ситуаций, профессиональных задач, смысловое и символическое видение, сравнение, метод фактов, конструирование понятий, правил и гипотез, мозговой штурм, нормотворчество, взаимообучение, метод рецензий, рефлексия, самооценка и др.); средствами и формами обучения (аудио и видеоаппаратура, интернет, интегрированные, индивидуальные и групповые занятия и др.). Педагогическая технология развития творческой самореализации курсантов позволила использовать такие способы, как обучение действием; сквозное и выборочное, основанные на опыте успешной деятельности, контекстное и проектное обучение, интеграция которых соответствует модели динамической деятельности в условиях образования: от учебной деятельности к квазипрофессиональной и профессиональной.

Реализация комплекса педагогических технологий обеспечивает включение в образовательную деятельность разных форм проведения занятий по развитию творческой самореализации курсантов: интегрированные занятия, тренинги, проблемные и бинарные лекции, лекции с запланированными ошибками, лекции-погружения, семинары-дискуссии, межгрупповые практические семинары, деловые игры, формы сотворчества субъектов образования — конференции по обмену опытом, аналитические обзоры современных технологий, семинары-практикумы и др.

В условиях педагогического процесса курсанты совершенствуют творческие способности в подготовке мнемосхем, рефератов, творческих проектов, курсовых работ, научных тезисов, статей и докладов, которые способствуют осмысленному восприятию новых понятий, развитию самости в процессах сотворчества и сотрудничества, формируют интерес к успеху и потребность в разных видах образовательной деятельности, осознанную субъектную включенность в эвристическую деятельность, свободную интерпретацию и генерирование новых идей.

Развитию умений рефлексивной деятельности, мыслительных операций, проектированию, самопрезентации, творческой самореализации, оригинальности и творческому решению проблем способствует структура портфолио творческих проектов. Структура педагогического портфолио включает следующие разделы: портрет автора портфолио и сообщение о себе, своих способностях, увлечениях, планах на ближнюю и дальнюю перспективу; портрет педагога (выдающейся, знаменитой личности, нравственного образца), чьи идеи и направления интересны для курсанта; выдающиеся педагогические труды и работы, сравнительные таблицы по разным выбранным студентом критериям; информация к размышлению; «стена гласности», личные достижения. Каждый раздел предоставляет широкие возможности для разностороннего проявления субъектности и творческой самореализации в процессе его выполнения, а его балльная оценка мотивирует на новый уровень ее развития, желание успешно реализовывать свои профессиональные компетенции¹⁰⁷.

В процессе развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности респонденты выступают субъектами собственного развития и саморазвития. Они успешно формулируют цели и выбирают соответствующие средства и способы образования, прогнозируют конечные результаты, составляют тактические и стратегические планы развития творческой самореализации, разрабатывают и реализуют систему самоконтроля. Значимым, при этом, является усвоение ими сути и содержания процесса и результата творческой самореализации, и саморазвития личности на основе знаний о творчестве, ценностно-смысловых ориентаций на творчество, профессиональных компетенций, способности к творческому саморазвитию.

Использование диалоговых методов, форм и средств способствует совершенствованию образовательной деятельности, творческой самореализации и саморазвитию курсантов. Важными в нашем исследовании являются методы проектирования, генерирования новых идей, проблемного изложения, решения проблемных ситуаций, творческих и профессиональных задач, смыслового и символического видения, сравнения, фактов, конструирования понятий, правил и гипотез, мозгового штурма, нормотворчества, взаимообучения, рецензий, рефлексии и самооценки.

¹⁰⁷ Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 17–22.

На основе осмысления основных проявлений субъект-субъектных отношений, восприятия курсантами эмоциональной информации у обучающихся и реагирования на нее, обратной связи, открытости, как преподавателей, так и курсантов, происходит формирование оценочно-содержательного компонента — самооценки.

Поскольку курсанты в образовательной деятельности ставят так же и собственные цели, открывают знания, производят методологическую и учебную продукцию, то содержание образования для них оказывается вариативным и развивается (изменяется) в ходе деятельности самих обучающихся. Курсанты определяют личную позицию в отношении ключевых проблем из различных областей деятельности, например: разрабатывают собственную версию происхождения мира, выполняют исследование и др.

Обучение в самом общем виде — это передача опыта старших поколений молодому поколению (М. И. Махмутов). Целью обучения является не передача обучающимся опыта прошлого, а создание ими личного опыта и продукции, ориентированной на конструирование будущего в сопоставлении с известными культурно-историческими аналогами¹⁰⁸.

Проведение консультаций по развитию творческой самореализации, корректировка личных и профессиональных планов «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития», применение накопительной оценки индивидуальных достижений (портфолио), участие в научно-практических конференциях и форумах, общение с курсантами других вузов ФСИН России в режиме онлайн обеспечивали выход курсантов за пределы вуза, расширяя возможности развития творческой самореализации.

Процессуальная часть педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности включает следующие этапы: диагностический, проектировочный, содержательно-деятельностный, контрольно-оценочный в соответствии с деятельностным компонентом структурно-организационной модели реализуемой педагогической технологии.

Целью *диагностического этапа* является определение исходного уровня знаний курсантов о ценностно-смысловых ориентациях на творчество, профессиональных компетенций, способности к творческому саморазвитию. Данный этап направлен на выявление респондентами проблемного поля развития творческой самореализации, определения актуальных установок и ошибочных стереотипов в сознании.

Информационно-диагностический пакет, используемый для самодиагностики, позволяет не только получить внешнюю оценку реального уровня развития творческой самореализации, но и осознать перспективные пути решения обнаруженных проблем. Определение содержатель-

¹⁰⁸ Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. — М., 1977. — 374 с.

ных характеристик уровней развития творческой самореализации, осуществляемое в процессе деятельности преподавателя и курсантов на данном этапе, позволяет данным субъектам ориентироваться в дальнейшей работе по развитию творческой самореализации, а также моделировать процесс этого развития и его перспективы.

Мы рекомендуем использовать такие методы, как анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов учебной деятельности курсантов («Я-концепцию творческой самореализации и саморазвития», творческие работы, студенческие образовательные и социально значимые проекты, портфолио, дневники самореализации и др.). Полученные материалы представляют собой устные или письменные высказывания, поэтому в качестве единицы анализа выступает их сущностное содержание, а также оценочные суждения респондентов.

Совместная деятельность преподавателя и курсантов на диагностическом этапе направлена на приобретение респондентами навыков самодиагностики по определению уровня развития творческой самореализации, обработки и интерпретации ее результатов. Также данный этап определяет успешность реализации педагогической технологии, поскольку влияет на формирование положительной внутренней мотивации курсантов к исследуемой проблеме.

Проектировочный этап целенаправлен на выявление условий для реализации педагогической технологии, конструирование ее этапов, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов деятельности. Задача данного этапа заключена в создании условий для определения стратегии творческой самореализации каждым курсантом на основе обнаруженного проблемного поля на предыдущем этапе. Преподаватель осуществляет отбор содержания информации с учетом целей, интересов, потребностей курсантов; организовывает осмысление информации через раскрытие их субъектного опыта. Курсанты получают информацию, позволяющую провести самоанализ, рассмотреть возможные варианты стратегий развития творческой самореализации и выбрать с учетом выявленного потенциала и субъектного опыта собственную уникальную стратегию. По этой причине ведущим организационно-педагогическим условием выступает расширение диалогической субъектной функции курсантов в образовательной деятельности, так как уровень диалогического субъектного взаимодействия существенно влияет на успешность организации сотворчества, содеятельности и сотрудничества в целях развития творческой самореализации курсантов.

Расширению диалогической субъектной функции курсантов способствует применение приемов Я-высказывание, открытый микрофон, активное слушание, самопрезентация, что содействует созданию ситуации успеха, комфортного сотворчества, обмена опытом в разных видах образовательной деятельности, презентации личностных качеств и профессиональных компетенций, формирования адекватной самооценки, уверенности, проявления эмоциональной уравновешенности.

Наряду с традиционными формами образовательной деятельности используются разнообразные творческие задания и формы их организации, способствующие формированию субъектности курсантов: проектирование «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» (включающей Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное), просмотр и обсуждение видеосюжетов и фильмов на профессиональную тематику, комментированное чтение, диалог с текстами, решение творческих и профессиональных задач и проблем и др.

На *содержательно-деятельностном этапе* происходит активное включение курсантов в организацию процесса развития творческой самореализации в разных видах образовательной деятельности посредством интериоризации и экстериоризации субъектного позитивного творческого опыта, реализация «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития». Без активной реализации самости развитие личности курсантов обусловлено только внешними факторами, при которых происходит лишь формирование профессионально значимых качеств. Творческая самореализация и саморазвитие становилось успешнее при формировании профессионального самосознания, системы личностно значимых ценностей творчества, осмысленных курсантами и соотнесенных с опытом субъектной успешной образовательной деятельности.

Организация педагогического взаимодействия осуществляется на основе субъект-субъектного характера курсантов для выстраивания и поддержания педагогически целесообразного стиля сотворчества, содеятельности и сотрудничества в целях развития творческой самореализации курсантов, обеспечения психологически комфортной творческой атмосферы образовательного процесса.

При этом, курсанты с помощью преподавателей вуза выстраивают индивидуальные траектории развития творческой самореализации, что включает анализ будущей профессиональной деятельности; построение инвариантной (идеальной) модели творческой самореализации; разработку индивидуальных вариантов идеальной модели с учетом личностных способностей и потребностей, их внутреннего желания на повышение уровня развития творческой самореализации и саморазвития; корректировку индивидуальной модели.

Эта деятельность осуществляется через расширение содержания образовательной деятельности посредством обогащения дисциплин целостным знанием о творчестве, базовых ценностях, самореализации, саморазвитии подготовки творческих проектов по разным направлениям учебной, научной и творческой деятельности; инновационных проектов и др.

Содержательно-деятельностный этап предполагает реализацию развивающего комплекса педагогических технологий обучения, как одного из ведущих организационно-педагогических условий, при включении курсантов в разные виды образовательной деятельности посредством интериоризации и экстериоризации субъектного позитивного

творческого опыта. Курсанты выбирают свои образовательные ориентиры, выстраивают совместно с преподавателями приоритеты и смыслы субъектной деятельности, намечают тактические и стратегические цели, оценивают и корректируют способы развития творческой самореализации в процессе творческого саморазвития. Значимым, при этом, является усвоение респондентами сути и содержания процесса творческой самореализации и саморазвития личности на основе освоения целостного знания о творчестве, базовых ценностях, самореализации, саморазвитии.

На данном этапе также осуществляется повышение субъектности через усиление активности курсантов при организации процесса творческой самореализации и саморазвития, теоретической и практической включенности в разные виды образовательной деятельности: учебно-исследовательский, проектный, художественно-творческий, научно-исследовательский, профессионально-творческий.

Курсанты овладевают знаниями о специфике самостоятельной деятельности, самообразования, творческой самореализации и саморазвития, актуализируется знакомство с различными типами альтернативных инновационных технологий, разнообразными способами, методами и приемами развития и саморазвития личностных и профессиональных качеств и профессиональных компетенций. Интеграция в образовательную деятельность развивающего комплекса педагогических технологий, тренингов, диалогических форм и активных методов обучения усиливает мотивацию развития творческой самореализации курсантов, повышает ее уровень, способствует пониманию значимости сотрудничества субъектов образовательной деятельности.

Контрольно-оценочный этап педагогической технологии развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности предполагает оценку, интерпретацию и корректирование результатов.

На данном этапе осуществляется оценка и самооценка развития творческой самореализации курсантов, что подразумевает самопозиционирование каждым респондентом достигнутых успешных результатов развития творческой самореализации, их коллективное обсуждение, анализ, сравнение с достижениями предыдущих лет обучения. Организация обратной связи способствует развитию рефлексивных умений курсантов, что содействует достижению респондентами поставленной цели по реализации «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития», всестороннему творческому обогащению в процессе образовательной деятельности.

Таким образом, спроектированная педагогическая технология развития творческой самореализации курсантов в образовательной деятельности представляет собой совокупность последовательных действий курсантов как субъектов образовательной деятельности, результатом которой являются новообразования личности: сформировавшиеся ценности, ярко выраженные потребности в творческой самореализации, наличие систематизированных целостных знаний о ценностях, творчестве,

профессиональных компетенций, «Я-концепция творческой самореализации и саморазвития».

Спроектированная педагогическая технология обосновывает целенаправленный динамичный процесс качественных и количественных изменений «Я-концепции творческой самореализации и саморазвития» курсантов, включающей Я-творческое, Я-профессиональное, Я-социальное, посредством интериоризации и экстериоризации субъектного позитивного опыта в разных видах творческой деятельности, имеет свои цели, задачи, содержание, методы, средства, формы обучения и компоненты: структурный, деятельностный, оценочно-результативный, которые способствуют активной включенности курсантов в образовательную деятельность и оказывают позитивное влияние на повышение уровня развития творческой самореализации в соответствии с выявленной системой организационно-педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное педагогическое исследование позволило сделать следующие выводы.

Выявлена педагогическая характеристика феномена творческой самореализации курсантов как системно-интегративного и динамичного личностного качества, особенностями которого являются высокий уровень знаний о творчестве, ценностно-смысловых ориентаций на творчество, профессиональных компетенций, способности к творческому саморазвитию и самореализации.

Получен новый научный результат в разработке концепции субъектно-ориентированного подхода к развитию творческой самореализации курсантов, который является основополагающим и обеспечивает интеграцию культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и субъектно-ориентированного подходов, направленную на активизацию и интенсификацию творческого саморазвития и самореализации курсантов.

Спроектирована многомерная модель творческой самореализации курсантов, которая включает базовые компоненты творческой самореализации (ценностно-целевой, мотивационно-смысловой, эмоционально-регулятивный и деятельностно-творческий), виды образовательной деятельности (учебно-исследовательский, проектно-творческий, художественно-творческий, научно-исследовательский, профессионально-творческий) и уровни их развития (системно-творческий (высокий), эвристический (выше среднего), фрагментарный (средний), ситуативный (низкий)).

Расширено и представлено ключевое понятие «развитие творческой самореализации личности», которое в отличие от ранее известных, предполагает многомерность и субъектность творческого саморазвития и самореализации в процессах самости.

Определено, что успешному осуществлению развития творческой самореализации курсантов способствует спроектированная педагогическая система, которая включает разработку ее структурных компонентов (субъекты, цель образовательной деятельности, содержание, формы и методы обучения, психологический механизм и результат образовательной деятельности) и обеспечивает успешное формирование субъектной позиции курсантов в творческом саморазвитии и самореализации.

Педагогическая технология развития творческой самореализации курсантов, представляющая субъектность образовательной деятельности, характеризуется связью между ее компонентами, логикой построения, определяется содержанием деятельности по выявленной системе организационно-педагогических условий, ее апробацией в образовательной деятельности и включает структурный, деятельностный и оценочно-результативный компоненты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI в. : учебное пособие. — Москва: Владос, 1994. — 334 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. — Москва: Мысль, 1991. — 299 с.
3. Агапов, И. Г., Додока, С. Н. Формирование общих компетенций школьников в процессе дистанционного обучения / под науч. ред. В. С. Леднева, С. Е. Шишова. — Москва: НЦСиМО, 2000. — 292 с.
4. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. — М.: Речь, 2010. — 224 с.
5. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. — Москва: Изд-во РАГС, 2002. — 650 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. — Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
7. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. — 80 с.
8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания. — Москва, 1977.
9. Ананьев, Б. Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — Москва, 1981.
10. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы современного человекознания / под ред. А. А. Бодалева. — Москва: Воронеж «НПО МОДЕК», 1996. — 384 с.
11. Андреев, В. И., Милинис, О. А. Проектирование многомерной модели творческой самореализации студентов-педагогов // Образование и саморазвитие. — 2012. — № 1. — С. 44–50.
12. Андреев, В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань: Центр инновационных технологий, 2004. — 468 с.
13. Андреев, В. И. Концептуальная педагогическая прогностика : монография. — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — 220 с.
14. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие. — Казань: Центр инновационных технологий, 2005. — 500 с.
15. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — 608 с.
16. Андреев, В. И. Сертификат творческих достижений студента. — Казань: Центр инновационных технологий, 2008. — 48 с.

17. Андреева, Ю. В. Ориентация обучения студентов-журналистов на саморазвитие конкурентоспособности. — Казань: Центр инновационных технологий, 2008. — 300 с.
18. Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 134 с.
19. Артамонова, Е. И. Философско-педагогические основы духовной культуры современного учителя : монография. — Москва: Прометей, 2007. — 288 с.
20. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — Москва, Воронеж, 1996. — 212 с.
21. Асташова, Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития : дис. ... д-ра пед. наук. — Брянск, 2001. — 450 с.
22. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — Москва: Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. — 271 с.
23. Байденко, В. И. Болонский процесс : курс лекций. — М.: Логос, 2004. — 214 с.
24. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 17–22.
25. Байкова, Л. А., Гребенкина, Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — М., 2000.
26. Батищев, Г. С. Диалектика творчества. — М., 1984. — С. 17–29.
27. Батракова, С. Н. Методология становления педагогического процесса // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 11–16.
28. Батышев, С. Я., Яковлева, М. В., Скандии, В. А. Профессиональная педагогика. — Москва: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. — 198 с.
29. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. — 2-е изд. — Москва: Искусство, 1986. — 444 с.
30. Белик, А. А. Культура и личность. — М.: РГГУ, 2001. — 370 с.
31. Бердяев, Н. А. Смысл творчества // Философия творчества, культуры и искусства. — Москва: Искусство, 1994. — 336 с.
32. Бердяев, Н. А. О назначении человека. — Москва: Республика, 1993. — 382 с.
33. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. — Москва: «Лига», 1994. — Т. 1. — 542 с.
34. Берулава, М. Н. Нация в опасности // Педагогика. — 2009. — № 5. — С. 3–6.
35. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — Москва: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. — 185 с.
36. Библер, В. С. Культура: диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 34–43.

37. Библер, В. С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога. — Москва: Политиздат, 1975. — 398 с.
38. Бим-Бад, Б. М. Педагогический словарь. — Москва: Большая Российская Энциклопедия, 2002.
39. Блимготова, М. И. Проблемы развития творческого потенциала личности // Научные проблемы гуманитарных исследований : научно-теоретический журнал. — 2009. — Выпуск 5 (1). — С. 4–9.
40. Богоявленская, Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 5. — С. 49–58.
41. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — Москва: Академия, 2002. — 317 с.
42. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству. — Москва: Знание, 1981. — 96 с.
43. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва; Воронеж: «Институт практической психологии», 1995. — 267 с.
44. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 31–36.
45. Большая Советская Энциклопедия: В 12 т. — М., 2001. — Т. 12. — С. 450.
46. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. — Санкт-Петербург: Норинт, 1998. — 667 с.
47. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека, Культуры и Нравственности: Исходные посылки поиска подхода к воспитанию. — Ростов — н/Д., 1993. — С. 17–24.
48. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37–43.
49. Бондаревская, Е. В. Развитие теории воспитания в современной России. — URL: <http://mgopu.ru/PVU/conferences/sobor/>.
50. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. — 2007. — № 8. — С. 44–53.
51. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
52. Бондаренко, В. М. Питирим Сорокин и социокультурные тенденции нашего времени. К 110-й годовщине со дня рождения // Социологические исследования. — 1999. — № 7. — С. 138–141.
53. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта. — М., 1994. — 421 с.
54. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. — Москва, 1996. — 255 с.

55. Бубнова, С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. — 1999. — № 5. — С. 38–44.
56. Бубнова, С. С., Сытин, А. Н. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования — URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html.
57. Буш, Г. Я. Диалогика и творчество. — Рига: «Авотс», 1985. — 318 с.
58. Буш, Г. Я. Рождение изобретательских идей. — Рига: «Лиесма», 1976. — 128 с.
59. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности: пер. с англ. — Москва: «Прогресс», 1990. — 192 с.
60. Ведерникова, Л. В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию // Педагогика. — 2003. — № 8. — С. 47–53.
61. Ведерникова, Л. В., Бессонова, И. Г. Развитие рефлексивного потенциала личности будущего учителя // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 6. — С. 62–64.
62. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — Москва, 1991. — 213 с.
63. Вербицкий, А. А., Ларионов, О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции — Москва: Логос, 2009. — 153 с.
64. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление. — М., 1991. — 188 с.
65. Вершловский, С. Г. Андрагогика постдипломного образования : научно-методическое пособие / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. — СПб.: «АЛЛО», 2007. — 196 с.
66. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. — Москва: Издательская фирма «Сентябрь», 2002. — 159 с.
67. Витвицкая, Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета : автореф. дис. ... д-ра пед наук. — Оренбург, 2012. — 41 с.
68. Витгенштейн, Л. Философские работы. — Ч. I. — М.: Гнозиз, 1994. — 520 с.
69. Воспитание студента как конкурентоспособного лидера / под науч. ред. В. И. Андреева. — Казань: КГУ, 2005. — 370 с.
70. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры принята в г. Париже 05.10.1998 — 09.10.1998 на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» // Юридический портал Lawmix.ru : актуальная правовая информация. — URL: <http://www.lawmix.ru/abro.php?id=5462>.

71. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии от 9 ноября 2001 года : учеб. пособие / под ред. Ю. В. Яковец, Г. В. Осипов, Б. Н. Кузык // Глобальный прогноз «Будущее цивилизаций» на период до 2050 года. — Москва: МИСК, 2009. — Ч. 8. — С. 294–306.
72. Выготский, Л. С. Детская психология // Собр. соч.: в 6 т. — Москва, 1984. — Т. 4. — 643 с.
73. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры. — Санкт-Петербург: Изд-во С-Пб. ун-та, 1996. — 152 с.
74. Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук — Барнаул: БГПУ, 2002. — 43 с.
75. Гегель, Г. В. Ф. Лекции по истории философии : сочинения в 14 т. — Т. II — Москва, Ленинград, 1935.
76. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — Москва: Школа-Пресс, 1995. — 447 с.
77. Гиль, С. С. Социальная поддержка молодежи. Научное издание. — Москва: Социальный проект, 2003. — 192 с.
78. Гильманов, С. А. Педагогические основы актуализации творческой индивидуальности педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 1996. — 48 с.
79. Гиргинов, Г. Г. Наука и творчество. — Москва: Прогресс, 1972.
80. Глазман, М. С. Творчество как диалог // Научное творчество : сб. ст. / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. — М., 1969. — С. 221–232.
81. Гладченкова, Н. Н. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как средство становления нравственного опыта личности. — Ростов-н/Д., 2001. — 161с.
82. Говинда, Л. А. Творческая медитация и многомерное сознание: пер. с англ. Л. А. Говинда. — Москва: Единство, 1993. — 269 с.
83. Голованова, И. И. Эффективность проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов в процессе обучения педагогическим дисциплинам // Образование и саморазвитие. — 2010. — № 5. — С. 3–11.
84. Гольдентрихт, С. С. Творчество — как философская проблема. В кн. Творчество и социальное познание. — Москва: МГУ, 1982.
85. Горностай, П. П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема. — URL: <http://users.iptelecom.net.ua/~rgorn/pub101a.html>.
86. Гримак, Л. П. Общение с собой: начала психологии активности. — Москва: Политиздат, 1991. — 320 с.
87. Гришина, Н. В. «Определение ситуации» и формирование жизненного пространства личности // Ананьевские чтения — 97: 90 лет со

- дня рождения Б. Г. Ананьева : материалы научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 1997. — 445 с.
88. Гуревич, А. Л. Человек и культура: индивидуализм в истории культуры. — М., 1990. — 112 с.
89. Гусинский, Э. Н. Образование личности : пособие для преподавателей. — Москва: Интерпракс, 1994. — 134 с.
90. Гутман, В. В. Феномен субъективации содержания образования // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 3. — С. 48–50.
91. Декларация о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация). — URL: <http://www.kadis.ru/texts/index.phtml?id=19021>.
92. Дереклеева, Н. И. Классный руководитель. Основные направления деятельности. — Москва: Вербум, 2001. — 22 с.
93. Деркач, А. А. Субъектные феномены: акмеологический подход. — Москва: РАГС, 2010. — 240 с.
94. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Книга 1. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. — Москва, 2000. — С. 15–56.
95. Деркач, А. А. Субъектность и субъективность в акмеологическом развитии человека // Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии. Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики : материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. — Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — С. 132–138.
96. Деркач, А. А., Селезнева, Е. В., Михайлов, О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен : монография. — Москва: Изд-во РАГС, 2008. — 96 с.
97. Джурицкий, А. Н. Зарубежная педагогика : учебное пособие для студентов вузов. — Москва: «Гайдарики», 2008. — 383 с.
98. Дорофеев, А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России : науч.-пед. журн. — 2005. — № 4. — С. 30–33.
99. Дроздикова, Л. Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения : дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 1998. — 176 с.
100. Дубровина, И. В. и др. Психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — Москва: Издательский центр «Академия», 1999. — 464 с.
101. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / пер. с англ. Н. М. Никольской; ред. Ю. С. Рассказова. — М.: Лабиринт, 1999. — 192 с.

102. Евсецова, Е. А. Полипарадигмальный подход в саморазвитии творческого потенциала студентов в обучении истории педагогики // Образование и саморазвитие. — 2010. — № 2. — С. 31–37.
103. Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. — Москва: Изд-во АСОПир, 1995. — 155 с.
104. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 159 с.
105. Запесоцкий, А. С. Академик Лихачев: взгляд из XXI века // Наука и жизнь. — 2006. — № 12. — С. 12–22.
106. Захарченко, М. В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиции как предмет теоретического осмысления : монография. — Санкт-Петербург: СПбАПО, 2007. — 164 с.
107. Зеер, Э. Ф., Заводчиков, Д. П., Лопес, Е. Г. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. — 129 с.
108. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.
109. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития. — Москва: Академия, 2009. — 240 с.
110. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — Москва: ИЦ ПКПС, 2004. — 117 с.
111. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект)? // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 21–26.
112. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос : интернет-журнал. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
113. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. — URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-122.shtml#book_page_top.
114. Зинсер, Р. Подготовка профессионально-педагогических работников в США // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2009. — № 1. — С. 86–91
115. Зинченко, В. П. Культура и духовность (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1996. — № 2. — С. 9–10.
116. Золотухина, И. В. Технология творческой самореализации учителя // Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в системе образования : тезисы докл. на Всерос. научно-практ. конф. — Зеленодольск, 1996. — Ч. 1. — С. 66–67.
117. Зоткин, Н. В. Феномен «со-творческой» личности. — URL: <http://psvcheya.samara.ru/lib/tez-conf 2003/zn.htm>.

118. Ильязова, М. Д. Компетентность, компетенция, квалификация — основные направления современных исследований // Профессиональное образование. Столица. — 2008. — № 1. — URL: http://www.sibcol.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=134:2010-05-18-04-03-18&catid=35:2010-05-18-03-58-56&Itemid=60.
119. Исаев, А. К. Самореализация личности как проблема социальной философии : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — М., 1993. — 18 с.
120. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. — М.; Белгород, 1993. — 218 с.
121. Исаева, Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2003. — 410 с.
122. Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я. А. Пономарева. — М.: Наука, 1983. — 335 с.
123. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и дополн. — ТЦ «Сфера», 2001. — 512 с.
124. История педагогической технологии : сб. науч. трудов / отв. ред.: М. Б. Плохова, Ф. П. Фрадкин. — Москва: НИИ АПН, РСФСР, 1982.
125. Каган, М. С. Философская теория ценностей. — Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 205 с.
126. Каган, М. С., Эткин, А. М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25–33.
127. Казанцева, Л. А., Казанцев, С. Я. Инновационный подход к организации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях подготовки конкурентоспособного специалиста // Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем : материалы XX всероссийской научной конференции / под науч. ред. В. И. Андреева. — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — С. 224–228.
128. Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д. Педагогическое творчество. — Москва: Педагогика, 1990. — 144 с.
129. Кант И. Сочинения: в 8-ми т. — Москва: Просвещение, 1994. — Т. 6. — 612 с.
130. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. — Москва, 1982.
131. Караковский, В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — Москва: Педагогика, 1993. — 80 с.

132. Кирьякова, А. В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования // Оренбург: Вестник ОГУ. — 1999. — № 1. — С. 13–19.
133. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Москва: Академия, 2010. — 304 с.
134. Ключко, Е. В., Галажинский, Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. — 154 с.
135. Коган, Л. Н. Самореализация личности как социальный процесс // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе : сб. ст. / отв. ред. Л. Н. Коган. — Свердловск, 1983.
136. Коган, Л. Н. Цель и смысл жизни человека. — Москва: Мысль, 1984. — 252 с.
137. Коган, Л. Н. Человек и его судьба. — Москва: Мысль, 1988. — 283 с.
138. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — Москва: Издательский центр «Академия», 2005.
139. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология. — Москва: Гардарики, 2005. — 287 с.
140. Колесников, В. А. Образование как способ личностной самореализации человека : дис. ... д-ра филос. наук. — Иркутск, 2006. — 303 с.
141. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — Москва: РОССПЭН, 1982. — Т. 1. — 489 с.
142. Кон, И. С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва: Институт практической психологии, 1996. — С. 239–247.
143. Конфуций. Уроки мудрости: пер. с древнекит. — Москва: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. — 957 с.
144. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. : распоряжение Правительства РФ от 03.09.2005 № 1340-р // Собрание законодательства РФ. — 2005. — № 37.
145. Кордуэлл, М. Психология. А-Я : словарь-справочник. — Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2000. — 448 с.
146. Коростылева, Л. А. Психологические детерминанты самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. — Вып. 2. — С. 5–15.
147. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности: концептуальный подход // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Коростылевой. — Санкт-Петербург, 2002. — Вып. 6.

148. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. — Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. — 292 с.
149. Коростылева, Л. А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылевой. — Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. — Вып. 5. — 276 с.
150. Кочетова, А. А. Подготовка студентов к коллективной творческой деятельности и проблема ее отражения в стандарте // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2003. — № 1. — С. 47–52.
151. Краевский, В. В., Бережнова, Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — Москва: Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.
152. Кречетников, К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография. — Москва: Госкоорцентр, 2002. — 296 с.
153. Крупнов, А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. — 2006. — № 1 (3). — С. 63–74.
154. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии. — Москва, 1972. — 188 с.
155. Крылова, Н. Б. Культурология образования. — Москва: Нар. образование, 2000. — 272 с.
156. Кудинов, С. И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности // Наука. Образование. Практика : сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. — Уфа: Восточный университет, 2007. — С. 37–41.
157. Кудинов, С. И. Экспериментально-теоретические аспекты исследования базовых свойств личности // Личностное развитие специалиста в условиях вузовского обучения : материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Тольятти: ТГУ, 2005. — С. 95–98.
158. Кузнецов, М. Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе. — Новокузнецк: РИО КузГПА, 2000. — 190 с.
159. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — Москва, 1990.
160. Кузьмина, Н. В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования. — 1995. — № 14.
161. Кулик, Н. Л. Самореализация личности как философская проблема : дис. ... канд. филос. наук. — Киев, 1992. — 178 с.
162. Куликов, Л. В. Психология настроения. — Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. — 225 с.

163. Куликова, Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. — Хабаровск: ХГПУ, 2001. — 333 с.
164. Кульбеда, В. В. Задачный подход к саморазвитию педагогических компетенций учителя в инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Казань, 2004. — 162 с.
165. Культурология / под ред. Б. А. Эренгросс, Р. Г. Апресян, Е. А. Ботвинник. — Москва: Оникс, 2007 — 480 с.
166. Кулюткин, Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1986. — № 2. — С. 21–30.
167. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление. — Минск: Изд-во БГУ, 1983. — 190 с.
168. Лапин, Н. И. Ценности, группы интересов и трансформация российского общества // Социологические исследования — 1997. — № 3. — С. 14–21.
169. Левит, С. Я. Энциклопедия «Культурология XX век». — URL: <http://kultorolog.slovaronline.com/>.
170. Лекторский, В. А. Субъект. Объект. Познание. — М., 1980.
171. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1997. — 264 с.
172. Леонтьев, Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 150–158.
173. Лернер, И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. — 1996. — № 2.
174. Лисовская, Е. Б., Парыгин, Б. Д. Проблема самореализации личности // Социально-психологические проблемы НТП / под ред. Б. Д. Парыгина. — Л.: «Наука», 1982. — С. 135–146.
175. Лисовский, В. Т. Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. — Л., 1978.
176. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — Москва: Прометей, Юрайт, 1998. — 464 с.
177. Личность школьника как цель, объект, субъект и результат воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. — Москва–Тверь: ООО «ИПФ "Виарт"», 2004. — 336 с.
178. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. — Москва: Наука, 1984. — 444 с.
179. Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура. — Москва, 1991.
180. Ляудис, В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования // Психологическое обозрение. — 1997. — № 3. — С. 8–22.
181. Макаренко, А. С. Сочинения: в 7-ми т. — М., 1957. — Т. 5. — 306 с.
182. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию. — Москва: Прогресс, Культура, 1992. — 414 с.

183. Маркарян, Э. С. Проблема целостного исследования культуры в антропологии США // Этнология в США и Канаде / под ред. Е. А. Весселкина, В. А. Тишкова. — Москва: 1989. — С. 16–17.
184. Маркова, А. К. Психология труда учителя. — М., 1993.
185. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. — Москва: Просвещение, 1983. — 96 с.
186. Маркузе, Г. Одномерный человек. — Москва: АСТ, 2003. — 331 с.
187. Мартишина, Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. — Рязань, 2009. — 366 с.
188. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 108–117.
189. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. — Санкт-Петербург: Евразия, 1997. — 430 с.
190. Маслоу, А. Мотивация и личность. — Санкт-Петербург: Евразия, 1999. — 478 с.
191. Маслоу, А. Психология бытия / пер. О. О. Чистякова. — Москва: Рефл.-Бук; Киев: Ваклер, 1997. — 300 с.
192. Маслоу, А. Теория самоактуализации личности по Маслоу. — URL: <http://belani.narod.ru>.
193. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. — Москва, 1999. — С. 152–191.
194. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. — Москва, 1977. — 374 с.
195. Медведев, В. Е., Татур, Ю. Г. Стратегия высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. — 2007. — № 11. — С. 46–56.
196. Менегетти, А. Система и личность. — Москва: Серебряные нити, 1996. — 128 с.
197. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. — Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 448 с.
198. Милинис, О. А. Формирование положительных мотивов учения обучающихся в условиях модернизации образования : монография. — Новокузнецк: РИО КузГПА, 2010. — 219 с.
199. Милинис, О. А. Аксиологическая парадигма формирования ценностных ориентаций у будущих учителей // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. — 2009. — № 9. — С. 59–63.
200. Милинис, О. А., Михальцова, Л. Ф. Аксиологические аспекты интернационализации в контексте профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 13. — С. 168–179.

201. Милинис, О. А., Михальцова, Л. Ф. Личностная парадигма развития ценностных ориентаций будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 11. — С. 119–123.
202. Милинис, О. А., Михальцова, Л. Ф. Проблемы и перспективы интернационализации российского образования // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 6. — С. 286–296.
203. Милинис, О. А., Михальцова, Л. Ф. Особенности развития высшего профессионального образования в условиях информатизации и интернационализации социума // Образование и саморазвитие. — 2010. — № 5 (21). — С. 44–50.
204. Милинис, О. А. Методологические ориентиры исследования проблемы профессиональной самореализации будущих педагогов // Образование и саморазвитие. — 2011. — № 2 (24). — С. 4–7.
205. Милинис, О. А. Интеграция педагогических подходов при проектировании развития культуры творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 13. — С. 111–119.
206. Милинис, О. А. Проектирование педагогической системы развития культуры творческой самореализации будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 11. — С. 121–129.
207. Милинис, О. А., Похоруков, О. Ю. Культура здорового образа жизни как средство самореализации и профессиональной зрелости будущих педагогов // Вестник педагогических инноваций. — 2009. — № 4 (20). — С. 40–52.
208. Милинис, О. А., Михальцова, Л. Ф. Профессиональное развитие студентов педагогической академии в условиях глобализации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2010 — № 1 (2). — С. 77–84.
209. Милинис, О. А. Профессиональная самореализация будущих педагогов в условиях женской школы-интерната // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — Москва: Поиск. — 2011. — № 4. — С. 118–125.
210. Милинис, О. А. Современные тенденции формирования гуманистической профессиональной направленности будущих педагогов // Духовно-нравственное воспитание и профессионализм личности в современных условиях : материалы VI Международной конференции. Спец. выпуск № 58. Часть 1: Институт инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины, Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. — Киев-Винница, 2009. — С. 451–454.
211. Милинис, О. А. Формирование ценностей здорового образа жизни как условие самореализации будущих учителей // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. трудов. — Харьков: ХГАДИ (ХХПИ), 2009. — № 3 — С. 124–129.

212. Милинис, О. А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов в креативной образовательной деятельности : дис. канд. ... пед. наук: 13.00.01. — Казань, 2012. — 467 с.
213. Милинис, О. А. Проблемы, стоящие перед современным педагогом высшей школы // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. — 2019. — № 4. — С. 67–75.
214. Монтень, М. Опыты. — Кн. 1. — 3-е изд. — М.-Л., 1960. — 150 с.
215. Мордвинова, Е. А. Формирование способности будущего учителя к нравственной самореализации : дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2007. — 208 с.
216. Мудрик, А. В. Социальная педагогика. — М., 2000.
217. Мэй, Р. Открытие бытия / пер. с англ. А. Багрянцевой. — М.: Ин-т общегуманитар. исслед., 2004. — 224 с.
218. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / под ред. А. Ю. Мельвиля. — М.: Олма-пресс, 2005. — 244 с.
219. Мясищев, В. Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека // Психология сознания : Тесты. — СПб., 2001. — 241 с.
220. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» — Утверждена Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым 04 февраля 2010 года № Пр-271. — URL: <http://base.garant.ru/6744437/#friends>.
221. Национальные ценности образования: история и современность / под ред. З. И. Равкина. — Москва: ИТОП РАО, 1996. — 295 с.
222. Научно-педагогический глоссарий / авт.-сост. В. И. Тузлукова. — URL: <http://alumni.iubip.ru/Sokolova/lexicography/glossary.htm>.
223. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. заведений: в 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — Кн. 1: Общие основы психологии.
224. Непомнящая, Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика. — Москва: Владос, 2001. — 192 с.
225. Никандров, Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. — Москва, 2008. — 144 с.
226. Николаева, М. Г. Самореализация личности в информационном обществе. — URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/12_2010/09.pdf.
227. Ницше, Ф. В. По ту сторону добра и зла. — Минск: Беларусь, 1992. — 333 с.
228. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей. — Москва: Издательство «Эгвес», 2010. — 208 с.
229. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование. — Москва: Издательство «Эгвес», 2008. — 136 с.

230. Новиков А. М. Я — педагог. — Москва: Изд. «Эгвес», 2011. — 136 с.
231. Новые ценности образования: культурные модели школ / под ред. Р. М. Люснер, Т. В. Анохина, М. М. Князева. — М.: Изд-во ИЛИ РАО, 1997. — Вып. 7. — 248 с.
232. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.) / сост. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 400с.
233. Образование для XXI века // Доклад ЮНЕСКО «Образовательная политика как отражение общенациональных интересов и их предъявление мировому сообществу». — URL: <http://www.spbpravo.ru>.
234. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. — Москва, 2001. — 873 с.
235. Орлов, А. А., Исаев, Е. П., Федотенко, Л. И. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза // Педагогика. — 2004. — № 3. — С. 53–59.
236. Основы педагогического мастерства / под. ред. И. Я. Зязюна. — Киев, 1996.
237. Оссовский, В. Л. Формирование трудовых ориентаций молодежи. — Киев: Изд-во Наук думка, 1985. — 49 с.
238. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М.: Изд-во МГУ, 1991.
239. Пасовец, Ю. М. Самореализация молодежи как предмет социокультурного анализа : дис. ... канд. социол. наук. — Курск, 2006. — 206 с.
240. Паттурина, Н. П. Модель личностного и духовного роста // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4 / под ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. — Санкт-Петербург: Изд-во С-Петербург. ун-та, 2002. — С. 114–120.
241. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2005. — 258 с.
242. Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: материалы XX всероссийской научной конференции / под науч. ред. В. И. Андреева — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — 608 с.
243. Педагогика : учебное пособие для педагогических вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Роспедагентство, 1995. — 638 с.
244. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко [и др.]. — Москва: «Школа-Пресс», 2000. — 512 с.
245. Педагогическая энциклопедия: в 4-х тт. — Т. 1. — Москва: Советская энциклопедия, 1964.

246. Педагогическая энциклопедия: в 4-х тт. — Т. 3. — Москва: Советская энциклопедия, 1966.
247. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бимбад. — М., 2002. — 528 с.
248. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. — Т. 2. — М., 1981. — 680 с.
249. Петровский, А. В. Воспитатели и дети: источники роста. — Москва: Аспект-пресс, 1994. — 362 с.
250. Пирогов, Н. И. Быть или казаться: избранные педагогические сочинения. — Москва, 1984. — 115 с.
251. Питерская, О. В. Психологические основания успешности самореализации личности в особых видах труда : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Барнаул: БГПУ, 2002. — 22 с.
252. Платонов, К. К. Структура и развитие личности. — Москва: Наука, 1986. — 255 с.
253. Полицинская, Е. В. Формирование профессиональных компетенций студентов на основе деятельностного подхода // Образование и саморазвитие. — 2010. — № 2. — С. 84–90.
254. Пономарев, Я. А., Семенов, И. Н., Степанов, С. Ю. Философские проблемы педагогики и творчества // Информационный бюллетень Философского общества СССР. — 1989. — № 2.
255. Профессиональная ориентация молодежи: вчера, сегодня, завтра: материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Н. Н. Чистякова / под ред. Т. И. Шалавиной. — Новокузнецк: РИО КуЗГПА, 2006. — 245 с.
256. Психоанализ и культура: избранные труды Карена Хорни и Эриха Фромма. — Москва: Юрист, 1995. — 623 с.
257. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. — Москва: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. — 800 с.
258. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва: Педагогика, 2006. — 236 с.
259. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. — Москва: Когито-Центр, 2002. — 253 с.
260. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — Москва: Большая российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — 608 с.
261. Развитие человека как индивида, субъекта деятельности, личности и индивидуальности : сборник научных статей / под общ. ред. А. А. Деркача. — Москва: Изд-во РАГС, 2009. — 272 с.
262. Реан, А. А. Личностная зрелость и социальная практика // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А. А. Крылова. — Вып. 1. — Санкт-Петербург, 1995. — С. 34–40.
263. Рерих, Н. К. Культура и цивилизация. — Москва: МЦР, 1994.

264. Роджерс, К. Несколько важных открытий // Вестн. Моск. ун-та. Психология. — 1990. — Сер. 14. — № 2. — С. 58–65.
265. Роджерс, К. О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта. — Москва: Прогресс, 1994. — 479 с.
266. Роджерс, К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. — 1990. — № 3.
267. Розин, В. М. Типы и структура «нормальных» научных работ. Философия науки. — Москва: ИФ РАН, 2004. — Вып. 10. — С. 23–33.
268. Розова, Т. Н., Хохлова, Е. В., Федиско, О. Н. Реализация основных принципов Болонской декларации в процессе подготовки высококвалифицированных кадров в системе высшего профессионального образования // Современный университет: образование на принципах Болонских соглашений : сборник материалов Третьей Международной научно-практической конференции «Европейский и российский опыт в свете Болонских соглашений». — Ярославль: РИЦ МУБиНТ, 2008. — 139 с.
269. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 88–96
270. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1973. — 483 с.
271. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / сост., авторы ком. и предисл. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — Москва: Педагогика, 1989. — Т. 2. — 328 с.
272. Рувинский, Л. И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. — Москва: Знание, 1983. — 158 с.
273. Руденкин, В. Н. Индивидуализация как способ развития личности // Развитие личности: проблемы, поиски, решения / под ред. А. В. Меренкова. — Свердловск, 1989. — С. 25–39.
274. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о Воспитании. Педагогические сочинения: в 2-х т. — Москва, 1981. — Т. 2.
275. Рындак, В. Г. К вопросу о креативном образовании: состояние и направления развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2009. — Т. 11. — № 4 (3). — С. 639–643.
276. Сагатовский, В. Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь? — Санкт-Петербург: Петрополис, 1994. — 217 с.
277. Селиванова, Н. Л. Воспитание успешно, если оно системно // Материалы Первых Всероссийских педагогических чтений (с международным участием), посвященных творческому наследию академика РАО Л. И. Новиковой / под ред. А. В. Гаврилина, Н. Л. Селивановой. — Владимир — Москва: Изд-во «РОС», 2006. — 348 с.
278. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — Москва: Издательский центр «Академия», 2000. — 240 с.

279. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. — Москва: Логос, 1999. — 272 с.
280. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности. — Москва: Академия, 2008. — 256 с.
281. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии — Волгоград: Перемена, 1994. — 150 с.
282. Сидельникова, Т. Т. Инновации в обучении социальным и гуманитарным дисциплинам: монография. — Казань: Центр инновационных технологий, 2009. — 352 с.
283. Ситникова, М. И. Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя высшей школы : монография. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. — 280 с.
284. Ситникова, М. И., Исаев, И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учебное пособие. — Москва — Белгород: Изд-во БГУ, 1999. — 224 с.
285. Слостенин, В. А. Профессиональная культура учителя. — Москва, 1992.
286. Слостенин, В. А., Тамарин, В. Э. Методологическая культура учителя // Советская педагогика. — 1990. — № 7.
287. Слостенин, В. А., Мищенко, А. И., Руденко, Н. Г. Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя // Педагогика. — 1999. — № 7.
288. Слостенин, В. А., Подымова, Л. С. Педагогика: инновационная деятельность учителя. — Москва: Магистр, 1997. — 224 с.
289. Слостенин, В. А., Мищенко, А. И. Профессиональная педагогическая подготовка современного // Советская педагогика. — 1991. — № 10. — С. 78–84.
290. Слостенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал — 2006. — № 5. — С. 17–30.
291. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — Москва: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
292. Словарь педагогических терминов. — URL: <http://www.ipk.edu.yar.ru/partners/zro/spr/slovn.htm>.
293. Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли / под ред. В. В. Макаева. — Пятигорск, Издательство ПГЛУ, 1998. — 94 с.
294. Словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой — М.: Русский язык, 2006. — Т. 2 — 640 с.
295. Смелзер, Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований // Социальная психология: Хрестоматия : учебное пособие для студентов вузов / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М: Аспект Пресс, 2003. — С. 327–349.

296. Смыковская, Т. К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. — Москва, 2000. — 383 с.
297. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. — Берн, 1996.
298. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Мн.: «Современное слово», 2001. — 928 с.
299. Современный толковый словарь. — Москва: Изд. «Большая Советская Энциклопедия», 1997. — 449 с.
300. Современный толковый словарь. — URL: <http://www.rus.freecopy.ru/search.php?text=>.
301. Сорокин, П. А. Теория и практика высшего педагогического образования. — Москва: Политиздат, 1983. — 210 с.
302. Спиркин, А. Г. Философия. — Москва: Издательство: Гардарики, 2006. — 736 с.
303. Степанов, С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. — Москва: Наука, 2000. — 173 с.
304. Степанский, В. И. Психологические факторы выбора профессии. Теория. Эксперимент. — Москва: МПСИ, 2006. — 254 с.
305. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. — Изд. 2-е, доп. и перераб. — Москва: Издательский сервис, 2004. — 480 с.
306. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. — Москва, 1981. — Т. 3. — 227 с.
307. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека. — Москва: Педагогика, 1978. — 256 с.
308. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — Москва: ООО «Мир книги», 2001. — 95 с.
309. Тагариев, Р. З., Андреева, А. А., Белявская, И. А. Творчество как компонент готовности будущих педагогов в применении современных педагогических технологий // Образование в современных условиях : материалы Международной научно-практической конференции. — Красноярск, 2010. — С. 89–95.
310. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. — Москва: ИЦ ПКПС, 2004. — 143 с.
311. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — 223 с.
312. Ткаченко, Е. В. О проблемах взаимодействия профессионально-педагогического начального профессионального образования // Образование и наука. — Известия УРО РАО. — 2003. — № 3 (21). — С. 35–48.
313. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения. — Москва, 1958. — 409 с.

314. Тришина, С. В., Хуторской, А. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Москва: ИСМО РАО, 2004. — С. 74–79.
315. Тряпицына, А. П. Выбор в современной школе. — Санкт-Петербург, 2002. — 343 с.
316. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры. — Ленинград: ЛГУ, 1960. — 156 с.
317. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования. — Москва, 1966.
318. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт антропологической деятельности. — М., 2006. — 240 с.
319. Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М.: ИОСО РАО, 2002.
320. Федоров, Ю. М. Сумма антропологии. Кн. 2. Космо-антропо-социоприродогенез человека. — Новосибирск: Наука: Сибирская издательская фирма РАН, 1995. — 430 с.
321. Философия Гегеля и современность. — М., 1973. — 431 с.
322. Философия культуры. Становление и развитие / под ред. С. Шапиро и др. — Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 1998. — 448 с.
323. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — Москва: Политиздат, 1991. — 560 с.
324. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. труды. — 2-е изд. — Москва: МПСИ Флинта, 2004. — 670 с.
325. Флоренский, П. А. Соч. в 4-х тт. — Т. 2. — Москва: Мысль, 1999.
326. Франкл, В. Человек в поисках смысла. — Москва: Прогресс, 1990. — 366 с.
327. Фромм, Э. Душа человека. — Москва: Республика, 1992. — 430 с.
328. Фромм, Э. Человек для себя: исслед. психол. пробл. этики / пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. — Минск : Коллегиум, 1992. — 253 с.
329. Хайдеггер, М. Время и бытие. — Москва: Республика, 1993. — 447 с.
330. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / под ред. Б. М. Величковского. — Москва: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 286 с.
331. Хиттен, К. Культура и педагогика: о книге Янга Пэя «Культурные основы образования» // Новые ценности образования. — 1996. — № 4. — С. 104–122.
332. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М.: ИОСО РАО, 2002. — 488 с.

333. Хуторской, А. В. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // Теория и практика последипломного образования : сб. науч. статей / под ред. проф. А. И. Жука. — Гродно: ГрГУ, 2003. — С. 256–260.
334. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. трудов / под ред. А. А. Орлова. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117–137.
335. Хуторской, А. В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. трудов — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007 — 327 с.
336. Хуторской, А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Эйдос : интернет-журнал. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
337. Цыренова, Л. А. Самореализация личности как предмет философского исследования : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Москва, 1992. — 21 с.
338. Чернобай, Е. В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 2012. — URL: <http://vak1.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/CHernobayEV.pdf>.
339. Чернявская, Г. К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. — СПб., 1994. — 40 с.
340. Чечет, Б. Ф. Сущность, условия и тенденции самореализации личности : дис. ... канд. филос. наук. — Иркутск, 2002. — 157 с.
341. Шавир, П. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — Москва: Педагогика, 1981. — 96 с.
342. Шадриков, В. Д. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс // Вопросы образования. — 2004. — № 4. — С. 5–9.
343. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека. — Москва: Логос, 1996. — 318с.
344. Шевелева, С. С. К становлению синергетической модели образования // ОНС. — 1997. — № 1. — С. 125–133.
345. Шинкин, А. В. Социальный тонус и самореализация личности как факторы управления : дис. ... д-ра филос. наук. — Москва, 1992. — 279 с.
346. Шишова, Н. В. История и культурология : учебное пособие для студентов вузов. — 2-е издание, допол. — Москва: Логос, 2000. — 220 с.

347. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды. — Москва: Шк. культ. пол-лит., 1995. — 800 с.
348. Щетинин, М. П. Объять необъятное. — Москва: Педагогика, 1996. — 176 с.
349. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие. — Санкт-Петербург: Питер, 2005. — 366 с.
350. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — Москва, 2008. — 703с.
351. Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева. — Москва, 1999. — 1496 с.
352. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1997. — 340 с.
353. Юлина, Н. С. Философия Карла Поппера: мир предрасположенностей и активность самости // Вопросы философии. — 1995. — № 10. — С. 45–56.
354. Юнг, К. Г. Философское древо. — Москва: Издательство: Академический проект, 2008. — 175 с.
355. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. — Ленинград: ЛГУ, 1979. — 264 с.
356. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — Москва, 1996. — 96 с.
357. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — Москва: Просвещение, 2000. — С. 5–35.
358. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a gwide to usage / ed. by Horace Bidwell English; Ava Champney English. — New York: Longmans, Green, 1958. — 594 p.
359. Allport G. W. Pattern and growth in personality. — New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. — 593 p.
360. Bucmaster L. R., Davis G. A. ROSE. A measure of self- actualization and its relationship to creativity // Journal of Creative Behavior. — 1984. — № 19 (1).
361. Bugental J. F. T. The search for authenticity : an existential-analytic approach to psychotherapy. — New York: Irvington Publishers, 1981. — 477 p.
362. Buhler C., Massarik F. (Ed.) The Course of Human Life: a Study of Goals in the Humanistic Perspective. — New York: Springer, 1968.
363. Dictionary Psychology and Philosophy / ed. by J. M. Bacdnin. — New York: The Macmillan company; L.: Macmillan & co., ltd., 1901. — Vol. 2. — 934 p.
364. Giddens A. Sociology. Cambridge: Polity Press, 2001.
365. Kastenbaum R. Serious play and infinitive limits // Generations. Quarterly Journal of the American Society on Aging. — 1991 b. — № 15 (2).
366. Kroeber A., Kluckhohn C. Culture. A critical review of concepts and definitions. Cambridge. — Massachusetts, 1952.
367. Mikhaltsova L., Milinis O., Targowski A. The project of international cooperation between Russia and the USA as a means of modernization of

- education // Modernisation engineering and the general education: problems and prospects: All-Russia scientifically-practical conference. — Urga: UTI TPU, 2010. — P. 9–14.
368. Milinis O. Self-realization of the students in pedagogical high school on bases of orthodox culture and moral life // Civilization/(cultures) in a time of change and crisis: 39th International Conference The International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC) / Western Michigan University, Fetzer Center Kalamazoo. — 2009. — June 3–7. — P. 336–339.
369. Milinis O. The ISCSC Newsletter. Vol. 49 1 // International Society for the Comparative Study of Civilizations, Kalamazoo, Michigan, USA — 2010. — P. 2–8.
370. Milinis O. The ISCSC Newsletter. Vol. 2 // International Society for the Comparative Study of Civilizations, Provo, Utah, USA. — 2010. — P. 24–27.
371. Milinis O. Influence of positive motivation on formation is professional-pedagogical valuable orientations of the future teachers // Civilizational Futures. ISCSC, Conference Proceedings, International Society for the Comparative Study of Civilizations, Provo, Utah, USA — 2010. — P. 212–218.
372. Miller R. Wychowanie poprzez role społeczne jako wychowanie kreatywne // Rozważania o wychowaniu na sympozjum w Jablonnie / pod red. B. Suchodolskiego. — Wrocław Warszawa Krakow Gdansk Lodz, 1983.
373. Neil J. Smelser Diversity and Its Discontents: Cultural Conflict and Common Ground in Contemporary American Society, 1999.
374. Obuchowski K. Tworzenie siebie — manipulowanie sobą // Rozważania o wychowaniu na sympozjum w Jablonnie / ed. B. Suchodolskiego. — Wrocław Warszawa Krakow Gdansk Lodz, 1983.
375. Pay I. A. To the characteristic гегелевской concepts persons // Philosophical sciences. — 1989. — № 10. — P. 114–120.
376. Pufal-Struzik I. Organizacyjne i psychospołeczne warunki twórczości technicznej. — Kielce, 1994.
377. Outcome Based Education. — 2019. — URL: <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-andmaps/outcome-based-education>.
378. Quick J. C., Quick J. D., Nelson D. L., Hurrell J. J. Preventive stress management in organizations // Washington, DC. — 1997.
379. Rogers C. R. Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory. — Boston: Houghton Mifflin, 1951. — 560 p.
380. Szepanski J. Elementarne pojęcia socjologii. — Warszawa, 1970. — 98 p.
381. The Oxford English Dictionary / prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. — 2 ed. — Oxford, 1989. — Vol. XIV. — 921 p.
382. Wiggins G., & McTighe, J. The Understanding by Design guide to creating high-quality units. Alexandria, VA: ASCD, 2011.

**ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ
И САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ¹⁰⁹**

(Отрывок из книги Андреева Валентина Ивановича
«Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития»)

1. Царскосельский лицей

Из дореволюционных российских учебных заведений, которые более всего привлекали мое и, вероятно, ваше внимание с точки зрения возможностей для развития и саморазвития, был Царскосельский лицей. Царскосельский лицей уже потому нам интересен, что в нем учился, там получил импульс для своего творческого саморазвития гений русской поэзии Александр Сергеевич Пушкин. В Пушкине нас поражает все: и разносторонние познания юного поэта в области русской и мировой литературы, и глубокий интерес к отечественной и всеобщей истории, и его лицейская дружба, и его насыщенная духовная и интеллектуальная жизнь еще в лицейские годы.

«Меж нами все рождало споры
И к размышлениям влекло:
Племен минувших договоры,
Плоды наук, добро и зло,
И предрассудки вековые,
И гроба тайны роковые», —

писал А. С. Пушкин в «Евгении Онегине», вспоминая свои лицейские годы. Чтобы осмыслить и понять педагогику Царскосельского лицея необходимо, по крайней мере, получить ответы на следующие вопросы:

Каков был замысел, несомненно, одного из лучших, элитарных учебных заведений России?

Кто был его директором, каковы были его личностные качества, его стиль организации обучения и воспитания?

Каковы были профессиональные и личностные качества профессоров, учителей, наставников лицеистов?

Как жизнь лицеистов была связана с общественно-политическими событиями того времени?

Каков импульс лицейских лет для гражданского, творческого становления его учеников?

Сразу отметим, что для современного учителя в педагогической системе Царскосельского лицея много и других интересных аспектов, но автор не ставит своей задачей дать их всесторонний и научный анализ.

¹⁰⁹ Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2007. — С. 119–143.

Тем более что достаточно глубокий анализ Царскосельского лицея был дан в последние годы З. И. Равниным (1), на чью работу мы прежде всего будем опираться. Однако не менее значимы для нас и высказывания самих лицеистов, и анализ документов того исторического периода, связанных с уставом (Постановлением о лицее) и, конечно, поэзия А. С. Пушкина, который в своих стихах отразил многое из того, что нас особенно волнует сегодня.

Мысль об учреждении лицея принадлежала крупнейшему государственному деятелю России первой трети XIX века М. Сперанскому. Лицей, по его замыслу, должен был дать «образование юношества, особенно предназначенного к важным частям государственной службы». Курсов учения обозначено было два — начальный и окончательный (каждый по 3 года). Принимались в лицей отличнейшие воспитанники дворянского происхождения от 10 до 12 лет, на первый раз был принят 31 человек.

Царскосельский лицей был открыт в 1811 г., то есть за год до начала Отечественной войны 1812 года. Два столетия назад — в России 1811 г., как и сейчас, можно было констатировать кризис и в политике, и в экономике, и в образовании. Не хватало профессионально творчески мыслящих деятелей, чтобы вывести Россию из кризиса и реформировать ее политику, экономику, армию и управление страной.

Открытие Царскосельского лицея приходится на годы царствования Александра I, когда дворянство выдвигало требование «прав» и «свобод», когда либерально-демократические настроения сосуществовали с мракобесием, солдафонством и крепостным правом.

«Просветительные реформы» в первые годы царствования Александра I заняли особое место. В России учреждается Министерство народного просвещения. Вся Россия делится на учебные округа. В наиболее крупных провинциальных центрах — округах, в Казани (в 1804 г.) и Харькове (в 1805 г.), открываются университеты, в Петербурге — педагогический институт, духовная академия и институт инженеров путей сообщения. Передовое дворянство, как писал в докладе Государю в 1811 г. граф Разумовский, было обеспокоено тем, что «в отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, иноземцами сообщаемое. Дворянство, подпора государства, возрастает нередко под надзором людей одною собственною корыстью занятых, презирающих все не иностранное, не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний... Юным россиянам внушают презрение к языку нашему». Поэтому разработка проекта и открытие Царскосельского лицея явились одним из важнейших шагов к реформированию социально-культурной жизни дворянства.

В «Постановлении о лицее» открывались исключительные для этого возможности. Так, в пунктах 14 и 18 говорилось: «...14) Лицей в правах и преимуществах своих совершенно равняется с Российским университетом...»; «18) Воспитанники по окончании наук в лицее

поступают в гражданскую службу с чинами, по успехам обучения, а в военную на тех же основаниях, что и воспитанники пажеского корпуса» (1, с. 18).

Обучение воспитанников лицея возлагалось на профессоров, адъюнктов и учителей. Всего было восемь профессоров. Число профессоров определялось количеством предметов: один профессор для российской и латинской словесности, один для исторических наук и т. д.

Первым директором лицея был просветитель-демократ В. Ф. Малиновский. Происходя из духовного сословия, он окончил философский факультет Московского университета, был человеком высокой общей культуры, блестящим знатоком не только западноевропейских языков, но и восточных. Результатом его долгих размышлений о несправедливостях, происходящих в мире и дипломатической деятельности, явился трактат «Рассуждения о мире и войне» (1803 г.), где В. Ф. Малиновский предлагает создание единого всеевропейского союза государств с представительным органом («Общий совет»), нечто наподобие ООН.

Первый директор лицея приоритетное значение придавал нравственной основе образования. В. Ф. Малиновскому принадлежал также трактат «Размышление о преобразовании государственного устройства России». Не случайно Ю. Н. Тынянов писал: «...под его (Малиновского, — В. И.) прямым влиянием развились в лицее будущие декабристы».

Не менее образованным и глубоким человеком был другой директор — Е. А. Энгельгардт, который возглавил лицей в 1816 г. О том, что это был высококвалифицированный человек и собеседник, можно судить по такому факту, что сам император Александр удостоивал Энгельгардта милостивым своим посещением и любил беседовать с ним, по его же выражению, «нараспашку». Однажды у Энгельгардта он спросил: «Какая, по твоему мнению, самая полезная деятельность человека в отношении общества, к которому мы принадлежим?» «Я полагаю, — ответил Энгельгардт, — что нет полезнее и выше призвания педагога, посвятившего себя всецело на образование отличных граждан для своего отечества» (1, с. 51).

Е. А. Энгельгардт отстаивал право независимого единоначалия в управлении лицеем. Он считал, что директор должен быть в заведении как отец семейства и подобно ему управлять.

Будучи талантливым педагогом, он считал, что можно управлять училищем и воспитывать лицеистов без жестких карательных мер: «...применив, в одном случае, в качестве наказания более суровый взгляд, в другом — более сухую против обыкновения речь, в третьем — уклонившись от обычной дружеской беседы». Судя по отзыву лицеистов, завоевать любовь и доверие воспитанника — один из главных педагогических принципов Е. А. Энгельгардта.

В лицее совершенно сознательно и целенаправленно было реализовано педагогическое правило о том, что изучение родного и иностранных языков должно проходить особенно успешно в раннем возрасте.

Благодаря таланту профессоров и учителей к моменту выпуска многие с легкостью изъяснялись на французском и немецком и великолепно владели русской устной и письменной речью. Главной целью словесности в лицее было «развитие вкуса воспитанников к изящному слову». В «Постановлении о лицее» было установлено, что «...главное правило метода и способа учения состоит том, чтобы не затемнять ум детей пространственными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие». В своих воспоминаниях лицеистов с благодарностью отмечают деятельность Куницына, Кошанского, де-Будри, которые постоянно заботились о развитии самостоятельности учащихся, ставили перед ними сложные и интересные вопросы, творческие задания, искусно поддерживали горячие дискуссии.

Созданию атмосферы дружбы, доверия между наставниками и воспитанниками лицея в немалой степени способствовало и то, что все они были люди молодые. Профессорам Кошанскому, Кайданову, Рененкамфу в 1811 г. было 29 лет, Куницу, Карцову, Гауеншильду — 28, Георгиевскому — 25, Архангельскому — 26, Оболенскому — 27, Шульгину — 21 год.

Последовательно реализуя «Постановление о лицее» профессора стремились к тому, чтобы главным предметом их педагогической деятельности было «воспитание в обширном смысле слова — умственное развитие, нравственное образование и физическое совершенствование».

Воспитание лицеистов не отделялось от их обучения. В начальном курсе были такие предметы: 1) грамматическое изучение языков: русского, латинского, французского, немецкого; 2) науки нравственные: первоначальное основание закона Божия, нравственной философии и логики; 3) науки математические и физические: арифметика, начиная с тройного правила, часть алгебры, тригонометрия прямолинейная и начало физики; 4) науки исторические: история российская и иностранная, география и хронология; 5) первоначальные основания изящных письмен: избранные места из лучших писателей с разбором оных и правила риторики; 6) изящные искусства и гимнастические упражнения: чистописание, рисование, танцевание, фехтование, верховая езда, плавание.

В окончательном курсе назначены: 1) науки нравственные, 2) физические, 3) математические, 4) исторические, 5) словесные, 6) языки, 7) изящные искусства и гимнастические упражнения и, если позволит время, преподавать понятие о гражданской архитектуре и перспективе как об искусствах, в общежитии необходимых.

Такое распределение предметов было не случайным. В начальном курсе больше внимания уделялось «словесным наукам», опора делалась на развитие памяти, а на «окончательном курсе» больше внимания уделялось «философскому размышлению» воспитанников. Кроме того, наставники «должны стараться, чтобы воспитанники в свободное от учения время разговаривали между собой поденно на том или другом языке».

Урок продолжался час, в день их было семь, в неделю — 42. Большое внимание уделялось прогулкам, играм на природе. Первым и главным правилом учения было «не затемнять ума детей пространственными изъяснениями, а возбуждать собственное их действие» и поэтому «дело наставника не в том только должно состоять, чтобы дать урок, но чтобы насадить и воспитать его в уме слушателей». Преподаватель должен был следить за тем, чтобы «ни один из воспитанников не отставал, и где менее способностей, там должно ему усилить свое внимание» (2, с. 91).

Преподавание в лицее не походило на университетские лекции. Оно ориентировалось не столько на то, чтобы развить их умственные способности, «слить воспитание ума и чувства», стремиться к «водворению самостоятельности труда среди воспитанников, к побуждению в них привычки размышления, навыков к сознательному суждению: для того учреждены были и часы практических занятий (четыре в неделю) — 2 для упражнения воспитанников в собственных сочинениях из всех преподаваемых предметов, на всех изучаемых языках».

Быт воспитанников лицея достаточно хорошо можно представить из письма одного из лицеистов А. Д. Ильичевского своему другу: «Учимся в день только семь часов, и то с переменами, которые по часу продолжаются, на местах никогда не сидим: кто хочет — учится, кто хочет — шумит; уроки, сказать правду, не весьма велики; в праздное время гуляем, а нынче же начинается лето: снег высох, трава показывается, мы с утра до вечера в саду, который лучше всех петербургских. Ведя себя скромно, учась прилежно, нечего бояться... Благодаря Бога, у нас по крайней мере царствует свобода, а свобода — дело золотое... Летом досуг проводим на прогулке, зимою в чтении книг, иногда представляем театр, с начальниками обходимся без страха, шутим с ними, смеемся».

По воспоминаниям воспитанников лицея можно составить портреты многих профессоров и наставников лицеистов. Любимцем лицеистов, в том числе и А. Пушкина, был А. П. Куницын, занятия которого «захватывали и разум, и сердце», а его идеи были непременно направлены на разоблачение деспотизма власти и свержение крепостного права в России. Согласно концепции Куницына, «народ, подчиняясь государственной власти, должен всегда оставаться свободным и, следовательно, имеет право силой отстранить правительство, не выполняющее условий договора» (1, с. 65). Не случайно всего через год после окончания лицея А. С. Пушкин напишет стихи, ставшие символом свободомыслия и свободолюбия:

«Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, Отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!
Товарищ, верь: взойдет она,
Звезда пленительного счастья,
Россия вспрянет ото сна,

И на обломках самовластья
Напишут наши имена».

Из стен лицея вышли свободолюбивые, честные, преданные великой России и великому лицейскому братству люди: это и будущие декабристы, и государственные деятели, и поэты, и писатели. Поражает не то, кем они стали, а то, что на протяжении всей своей жизни они пронесли память сердца о своих лицейских годах, о своих лицейских друзьях.

«Где бы ни был я: в огне ли смертной битвы,
При мирных ли берегах родимого ручья
Святому братству верен я», —

позднее скажет А. С. Пушкин в стихотворении «Разлука», адресованном декабристу В. К. Кюхельбекеру.

Как показывает анализ истории становления, расцвета лицея в период работы его директоров В. Ф. Малиновского и Е. А. Энгельгардта, от их позиции, общей культуры и передовых взглядов зависело чрезвычайно много. И с их уходом постепенно выхолащивается дух активной интеллектуальной и духовно богатой жизни лицеистов, а на смену приходит муштра и жесткий стиль педагогического управления.

Даже такой краткий экскурс в историю Царскосельского лицея позволяет нам сделать ряд педагогических выводов:

– Главным педагогическим фактором развития духовно-нравственного и творческого потенциала лицеистов с полным основанием можно считать высокий уровень творческого и духовно-нравственного потенциала профессоров-наставников.

– Ранняя фундаментальная гуманитарная и языковая подготовка лицеистов (к 15 годам многие из них уже владели тремя языками) способствовала тому, что еще в ранние юношеские годы лицеисты могли в подлинниках читать классиков европейской литературы и тем самым у них активно формировалось собственное миропонимание, своя позиция по многим социально-политическим проблемам, решение которых в дальнейшем стало целью и смыслом их жизни.

– Развитие и саморазвитие Царскосельского лицея, как несомненно оригинального учебного заведения России, свидетельствует о том, что среди многих педагогических факторов и условий определяющим и несомненно важным является профессионально-творческий потенциал директоров и их сподвижников — ведущих профессоров и наставников лицея.

2. Педагогическая система С. Т. Шацкого

Станислава Теофиловича Шацкого (1878 — 1934) с полным основанием можно отнести к плеяде выдающихся отечественных педагогов.

Общественно-педагогическая деятельность С. Т. Шацкого началась с 1905 года, в начале она проходила в области дошкольной и внешкольной работы с детьми. При жизни С. Т. Шацкого были опубликованы его труды: «Дети — работники будущего» (1908), «Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии» (1915) и «Годы исканий» (1924). После смерти С. Т. Шацкого был издан сборник его избранных педагогических произведений (1958), а в последующие годы его ближайшие сотрудники В. Н. Шацкая, Л. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин изучают педагогические сочинения С. Т. Шацкого.

Профессионально-педагогический путь С. Т. Шацкого начался в 1905 году с организации первых в России клубов для детей и подростков на окраине Москвы — в Марьиной Роще. Он начал свою педагогическую деятельность с твердыми намерениями не повторять, не воспроизводить принципы и методы, царившие во многих школах и гимназиях. «Когда я учился, — позднее напишет С. Т. Шацкий, — то постоянно чувствовал, что так, как учили меня, не надо ни учиться, ни учить. И моя педагогическая вера выросла из отрицательной оценки педагогики, примененной к себе» (3, с. 41).

Перечень педагогических интересов С. Т. Шацкого постепенно расширяется: от проблем досуговой деятельности детей, клубной работы он переходит к проблемам трудового, нравственного, эстетического воспитания детей.

Неоднократно на различных этапах своей педагогической и исследовательской деятельности С. Т. Шацкий возвращался к проблеме трудового воспитания детей. Он считал, что «труд вносит смысл и порядок в детскую жизнь» (3, с. 163), но при некоторых условиях:

- труд должен быть интересен для детей,
- труд должен иметь для детей личную и общественную значимость,
- он должен быть направлен на развитие сил и способностей детей,
- труд должен развивать у детей деловые связи, партнерские отношения.

Обобщая, он писал, что «труд может быть основой детской жизни, но именно детский, радостный и бодрый труд» (3, с. 164).

Более того, он приходит к выводу, который имеет исключительную актуальность и сегодня. Суть этого вывода в том, что: «1) бурное время, 2) огромная занятость взрослых, 3) «детская безработица», 4) скука — будучи сложены вместе, на всякую маленькую детскую ячейку вроде детского дома или школы действуют самым разлагающим образом» (3, с. 284).

Я хотел бы особе внимание читателя обратить на явление, которое С. Т. Шацкий удачно обозначил понятием «детская безработица». Что

педагоги сделали за последнее время, чтобы преодолеть эту самую «детскую безработицу»? Не от этого ли, не от «детской безработицы» тянется шлейф проблем, связанный с детской преступностью, так как детям просто нечем заняться, а познать жизнь и самореализоваться в подростковом возрасте очень и очень хочется.

С. Т. Шацкий в своих исследованиях убедительно показывает, и на это хотелось бы особо обратить внимание, что «школа должна быть организована так, чтобы ее рост не прекращался, чтобы развитие шло определенным путем, преодолевая одну стадию за другой» (4, с. 37). Эту же мысль мы находим в более развернутом виде: «Дети живут, растут, развиваются. Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня и, если руководители не подменят вовремя естественности надвигающейся смены одних форм другими, — наступает законный кризис, могущий и быть началом распада и иметь, при известных условиях, благоприятное влияние для дальнейшей работы. А есть примеры и постоянного кризиса, подавляемого сильным авторитетом руководителей. Он лишь затушеван внешне, но по временам превращается в ураган. Примером такой кризисной работы автора считают прежние средние школы» (3, с. 129).

Много ценных педагогических идей и мыслей можно найти в работах С. Т. Шацкого по проблеме организации клубной работы детей. «Основная идея детского клуба — создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы. Обычно же детские учреждения организуются на основе тех требований, которые предъявляют к детям общество и государство, не считаясь с требованиями ребенка» (3, с. 258). Детские клубы, как и «детские свободные организации» основываются на детских инстинктах, с одной стороны, и на подражательности взрослых, — с другой. Последние их уводят от детской жизни, например, воровство, банды — содержание взято из жизни взрослого. Чтобы выявить начало этих организаций, нужно очень серьезно изучать детскую улицу (детей на улице) и взять от этого изучения все ценное, что сложилось в этих многочисленных, быстро создающихся и быстро распадающихся организациях» (3, с. 259).

Эти детские самодеятельные организации, по результатам исследования С. Т. Шацкого, появляются «в силу необходимой потребности учиться жить, приспособиться к жизни» (3, с. 258). И далее он заключает: «В детском клубе должны быть представлены все возможности учиться жизни и все главные элементы, которые участвуют в создании жизни... В силу этого клуб должен быть живым, гибким, беспрограммным, и лица, работающие в клубе, должны отличаться подвижностью ориентировки» (3, с. 259).

И еще одно важное замечание, которое сформулировано С. Т. Шацким относительно руководителя клуба: «Необходимо выбить из сознания, что руководитель — учитель, он должен быть старшим товарищем детей, и поэтому в таком учреждении не общество детей, а

общество детей и взрослых» (3, с. 266). Приходится только с сожалением констатировать, что эти глубокие наблюдения и выводы С. Т. Шацкого в наше время по существу забыты.

Глубокое осмысление опыта жизнедеятельности детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» привело его к разработке теории детского коллектива и детского самоуправления, в основе которых лежит взаимосвязь всех основных видов их жизнедеятельности. В связи с этим в книге «Бодрая жизнь» он писал так: «Наблюдения над жизнью детского коллектива приводят к такому выводу: между основными сторонами детской жизни — физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и, в конечном итоге, те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детской деятельности, и их организации) вызывают соответствующие изменения в другой области» (3, с. 127).

Одна из центральных проблем, которую удалось решить С. Т. Шацкому — это проблема взаимодействия школы и социальной среды. Школьная, природная и социальная среда рассматривались им как целостная система факторов и условий для всестороннего развития ребенка.

С особой силой его педагогический и исследовательский талант проявился в Первой опытной станции по народному образованию (1919 — 1932 гг.), созданной после Октябрьской революции, на основе руководимой им школы-колонии «Бодрая жизнь».

С. Т. Шацкий считал, что воспитательное влияние окружающей среды будет тем выше, чем активнее включать детей в ее изучение и преобразование. Идея С. Т. Шацкого заключалась в том, что, организуя жизнедеятельность ребенка в различных ее формах — трудовой, физической, умственной, игровой, школа должна быть инициатором преобразования окружающей среды. Он призывал своих коллег и воспитанников «изучать жизнь и участвовать в ней в целях ее преобразования».

Связь с жизнью и окружающей средой находила свое выражение в самых различных формах и видах деятельности детей. Она получила последовательное отражение в содержании и методах обучения, выражаясь в использовании местного материала, непременно в практическом применении вновь приобретенных знаний и умений, в том числе в различных ситуациях общественно-полезной работы.

Воспитанники школы-колонии «Бодрая жизнь» участвуют в электрификации деревни, в культурно-просветительной работе среди местного населения, организуют «Дни леса», проводят кампанию по уничтожению малярийного комара, организуют праздники и театрализованные представления.

Другая, не менее значимая педагогическая идея, получившая воплощение в педагогической системе С. Т. Шацкого, — это создание принципиально новых организационных структур взаимодействия образовательно-воспитательных учреждений.

В состав Первой опытной станции входили ясли и детские сады, начальные школы, средняя школа, школа-интернат, клуб, читальня. Кроме того, была создана подструктура исследовательских учреждений, а также своеобразная система по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров. Курсы-съезды учителей, летние педагогические курсы, педтехника — все это как бы замыкало целостную социально-педагогическую систему С. Т. Шацкого, но в то же самое время она была открыта для других: развертывал работу издательский отдел, обменивались передовым педагогическим опытом учителя.

Особенностью педагогической деятельности С. Т. Шацкого является то, что он, будучи организатором изучения и обобщения передового педагогического опыта учителей, проявил себя как глубокий исследователь. Он не исследует только сугубо педагогические проблемы, а ищет и находит их связи с социальной жизнью, как он писал, с жизнью социальной среды. В круг его исследовательских интересов попадают проблемы, которые имеют непреходящее значение и до сего времени:

- проблема рациональной организации занятий в школе (4, с. 201),
- проблема отбора и конструирования дидактического материала (4, с. 213),
- проблема учета результатов детского труда (4, с. 227),
- проблема повышения качества урока (4, с. 285),
- проблема второгодничества (4, с. 277),
- проблема создания опорных, опытных и экспериментальных школ (4, с. 275),
- разработка научных методов экспериментально-исследовательской работы, «методов искания», как он их называл (4, с. 257),
- изучение проблемы семейного воспитания и влияния социальной среды на развитие ребенка (4, с. 30—86).

По каждой из вышеперечисленных проблем в работах С. Т. Шацкого можно найти весьма эффективные, не утратившие своей значимости педагогические идеи и рекомендации.

Однако не обошлось и без перегибов. Активное участие Первой опытной станции в общественной работе, в частности, в колхозном строительстве, агитация родителей за вступление в колхоз, попытка превращения станции в «культуркомбинат», объединяющий все культурные учреждения района, особенно активная деятельность Шацкого по созданию детских колхозов вызывали сопротивление местных крестьян. В результате был сожжен дом Шацких, высказывались угрозы в адрес отдельных учителей. Все это привело к тому, что в 1932 году Первая опытная станция была расформирована.

Анализ педагогической системы С. Т. Шацкого показывает, что, с одной стороны, взаимодействие образовательно-воспитательной системы с социокультурной средой таит огромные резервные возможности для обучения и воспитания. Однако реальные цели, переоценка возмож-

ностей детей и педагогического коллектива в отдельных случаях привели к противостоянию педагогической деятельности С. Т. Шацкого окружающей среде, а в итоге и к расформированию и самой Первой опытной станции.

В целом педагогическое наследие С. Т. Шацкого, его труды по организации детского коллектива, клубной работы, организации комплекса, куда входили и учебно-воспитательные учреждения и где велись педагогические исследования, представляют собой образец системного подхода, когда педагогическая теория, практика и эксперимент имеют завершённый и эффективный цикл.

1.3. Педагогическая система А. С. Макаренко

Антон Семенович Макаренко (1888 — 1939) жил и работал в очень сложное время. В 1917 году он с золотой медалью окончил Полтавский учительский институт. Его дипломная работа была посвящена теме: «Кризис современной педагогики». В 1917 — 1919 гг. он был заведующим большой железнодорожной школы, где обучалось до 1000 человек. А в 1920 году под Полтавой ему было поручено организовать колонию для малолетних правонарушителей.

Работа в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького, а затем в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского сформировали его педагогический талант, позволили ему создать уникальную по своей научной и практической значимости педагогическую систему. Какова она? Каковы ее приоритеты и принципы? Что ценного и практически полезного может найти для себя современное поколение педагогов в педагогической системе А. С. Макаренко?

То, что «для хорошей школы прежде всего нужна научно организованная система всех влияний», А. С. Макаренко осознает уже в первые годы своей практической работы (5). Однако на ее полную разработку и описание ушли годы напряженного педагогического труда, прежде чем мир увидел его «Педагогическую поэму», «Флаги на башнях», «Книгу для родителей».

В разработке своей системы А. С. Макаренко достаточно ясно и четко видел свои педагогические цели: «Мы должны, — писал он, — выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего, как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей» (6, с. 356).

Вместе с тем он ясно осознал, что все эти цели воспитательной работы не могут оставаться неизменными, что вопрос о целях воспитания не может быть решен раз и навсегда: «Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования» (6, с. 466).

Раскрывая приоритетность и взаимосвязь воспитательных целей своей системы, А. С. Макаренко писал: «...прежде всего она должна преследовать главную цель — воспитательное влияние на целый коллектив, во-вторых, она должна иметь в виду влияние на данную личность, а в-третьих, она должна в какое-то гармоническое положение поставить и меня, и коллектив воспитателей...» (5, с. 122).

Особенность педагогической системы А. С. Макаренко — это правильное соотношение целей и средств воспитания, их диалектическая взаимосвязь, которая и составляет суть педагогической логики: «С точки зрения этой логики, мы не можем допустить никакого средства, которое не вело бы к поставленной нами цели. Это первое положение. Второе, совершенно естественно, заключается в том, что никакое средство не может быть объявлено постоянным, всегда полезным и действующим всегда одинаково точно. Педагогика — наука диалектическая, абсолютно не допускающая догмы» (6, с. 104).

Одним из центральных принципов педагогической системы А. С. Макаренко был принцип гуманизма, который был заключен в его формуле: «Как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» (6, с. 148). Исключительная вера в силы и возможности человека звучит практически на каждой странице его «Педагогической поэмы». Эту веру он называл «оптимистической перспективой в подходе к человеку» (6, с. 365). Когда вы видите перед собой воспитанника — мальчика или девочку — писал он, — вы должны уметь проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, так и педагог в своем воспитательном деле должен брать далеко вперед, много требовать от человека и страшно уважать его, хотя по внешним признакам, может быть, этот человек и не заслуживает уважения» (6, с. 305, 363).

Разработкой целостного подхода к воспитанию человека пронизаны многие страницы педагогических трудов А. С. Макаренко: «Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается. Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных» (6, с. 104).

Еще в первые годы своей педагогической деятельности А. С. Макаренко сделал свое главное открытие: сердцевиной всей системы воспитания должна быть деятельность детского коллектива, но целеустремленного, деятельностного, действующего как органическое целое,

как «трудовая община». «Воспитательное значение этой коллективной работы огромно, — писал А. С. Макаренко, — может быть, только благодаря ей колонии удалось создать крепкую и дружную семью и найти интересные и оригинальные формы внутренней организации» (5, с. 17). «Коллектив является воспитателем личности» (1, с. 139) — этот лейтмотив всей воспитательной системы А. С. Макаренко остается главным, он проходит центральной идеей через всю его теорию и педагогическую практику воспитания личности в коллективе и через коллектив.

Другим не менее важным принципом педагогической системы А. С. Макаренко является то, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость», и его блестящая педагогическая идея о «системе перспективных линий».

«Система перспективных линий помогает учителю наметить перспективные пути своим воспитанникам, вызывать к жизни ту «завтрашнюю радость», без которой человек «не может жить на свете», учит организовывать жизнь и деятельность коллектива учащихся так, чтобы в самом обычном деле не было будничества, серости. Перспективные линии должны привлекать внимание молодежи «общим видом удовлетворения, но это удовлетворение еще не существующее. По мере движения к нему возникают новые завтрашние планы, тем более притягательные, чем больше усилий вложено на преодоление различных препятствий» (6, с. 77).

Зачем колонистам нужен был переезд в Куреж? Кроме рабфака и посевной, в колонии не было больших дел, требующих «радостного напряжения». Стало скучно, отсутствие дальнейшей перспективы у колонистов и было новым стимулом не только для раскрытия инициативы воспитанников, но и мощным импульсом для творческого саморазвития всего педагогического коллектива.

Особо ценен педагогический опыт, педагогическая теория жизни и деятельности детского коллектива, выстроенная А. С. Макаренко так, что она отражает законы саморазвития его педагогической системы. Это и закон «перспективных линий», и закон самоусложнения задач, который ставит и решает сам коллектив, и закон самоактуализации этих задач, которые в совокупности могут быть названы как законы движения детского коллектива.

Но при этом А. С. Макаренко предупреждал, что «жизнь детского коллектива должна быть наполнена не радостью простого развлечения и удовлетворения сейчас, немедленно, а радостью трудовых напряжений и успехов завтрашнего дня» (6, с. 78).

То, что труд обогащает, воспитывает, развивает личностные качества, не вызывает сомнений и является педагогической аксиомой. Но... не любой труд. Труд, на который дети не мотивированы, труд примитивно организованный, малопроизводительный, он малоэффективен и в педагогическом плане. Это прекрасно понимал и А. С. Макаренко. Поэтому уже в первые годы работы в колонии им. Горького он приходит к

выводу: «...труд, не имеющий в виду создания ценностей, не является положительным элементом воспитания, так что труд, так называемый учебный, и тот должен исходить из представления о ценностях, которые труд может создать» (7, с. 80).

«В 1931 году мы построили первый завод, уже основательный завод металлообрабатывающей промышленности, производящий сверлилки — очень сложные машинки, до того времени импортные. Очень быстро освоили, несмотря на то, что машинка имела свой мотор, 150 деталей, много всяких шестеренок, так что требовались и фрезерные, и зуборезные станки, очень сложная сборка, литье... Трудовое воспитание постепенно у нас перешло в производственное воспитание, я не ожидал сам, к чему оно может привести. Но в последние годы я не удивлялся, когда у меня мальчики 13–14 лет управляли группой фрезерных станков, где нужны и математика, и очень тонкое соображение. Я уже не говорю, что здесь надо знать и качество материала, и качество резца, уметь читать чертежи и т. д.» (7, с. 81). В процессе производственной деятельности коммунары 13–14 лет становились прекрасными фрезеровщиками, в 14–15 лет руководили бригадой фрезеровщиков, а в 17 лет уже были начальниками цехов. То есть многие коммунары в условиях производства стали прекрасными организаторами. А. С. Макаренко находит много других, в том числе материальных, приемов стимулирования производительности и качества труда коммунаров. На заработанные деньги они совершают длительные путешествия — походы, устанавливают стипендии для тех, кого командируют для обучения в высшие учебные заведения. Каждый коммунары, выходя из коммуны, имел не менее тысячи рублей в сберегательной кассе, а многие — и значительно больше.

Большое внимание в педагогической системе А. С. Макаренко уделяется досуговым формам, кружковой работе. Когда знакомимся с формами кружковой работы колонистов, то поражает их разнообразие и учет индивидуальных особенностей воспитанников.

В колонии им. Горького работали хоровой кружок, драмкружок, изо, спортивно-военный, литературный, политграмоты, световой газеты, сказок, шахматно-шашечный, танцев. «Кроме того, — писал А. С. Макаренко, — обязательно должно быть конкурсное бюро по организации конкурсов, ребусников, турниров и пр. ...Каждый кружок должен быть налажен с таким расчетом, чтобы он работал и занимал в свободное время хлопцев каждый день, и особенно в воскресенье» (5, с. 65).

Следует заметить, что кружок имел право на существование, если в нем участвовало всего лишь один — два воспитанника. Интересны наставления, которые разработал А. С. Макаренко для руководителей кружков. Назовем некоторые из них:

– «Организацию кружка следует начинать с одним-двумя воспитанниками, расширять постепенно без всякой затеи, афиш и прочей помпы...».

– Помните всегда аксиому: «Ни один человек в кружке никогда не будет активнее вас самих работать, пока кружком руководите вы, и всегда будут ходить один-два человека, по активности равные вам».

– В процессе работы, считаясь с условиями, старайтесь расширять задания...

– Никогда не забывайте аксиомы: «Стремление к красоте, крепко заложенное природой в каждом человеке, есть лучший рычаг, которым можно повернуть человека к культуре».

– «Красота — самый могучий магнит, и привлекает не только красивое лицо или фигура человека, но и красивый поступок, красивый спектакль, красивый концерт, вышивка и даже красивый картонный солдат» (6, с. 66).

На многих страницах педагогических сочинений А. С. Макаренко можно встретить его замечательные мысли о красоте и культуре.

Очень часто в педагогическом сообществе можно слышать рассуждения о том, что педагогическая система А. С. Макаренко — это система жестокой, авторитарной дисциплины в воспитании. Глубокое изучение его системы и его работ показывает, что это далеко не так. Да, дисциплине он придавал большое организующее значение, прежде всего в воспитании человека как гражданина. «Дисциплина — это действие сдерживающих начал в действии личности», — писал А. С. Макаренко. Но он также писал: «Дисциплина часто противопоставляется свободе. Это дико. Свобода — не воля. Воля — это уединенная возможность всякого действия. Свободу нужно противопоставлять произволу. Дисциплина в обществе, направленная к ограничению произвола, ставит меня в точное отношение ко всем элементам общества и тем самым позволяет мне точно учитывать обстановку и точно выбирать действие» (6, с. 12).

Уже через год упорного педагогического труда он запишет в отчете: «Улучшен тон и взаимоотношения... Наказания почти забыты в колонии, даже выговоры и замечания стали редкостью... Тон веселый, жизнерадостный, простой. Отношения прекрасные. Рабочее настроение с заметной долей пафоса» (6, с. 31).

А. С. Макаренко не боялся ставить и решать самые сложные вопросы и проблемы педагогики. Тогда, да и сейчас, таковым, во многом проблемным вопросом являлось половое воспитание. К этой теме он несколько раз возвращался в «Книге для родителей». Прежде всего он обратил внимание на то, что половое воспитание, как и культура половой жизни, — это не какой-то отдельный частный аспект, а очень сложная комплексная проблема воспитания человека, гражданина высокой общей культуры. «...Культура половой жизни — не начало вещей, а их конец. Воспитывая отдельно половое чувство, мы еще не воспитываем гражданина, воспитывая гражданина, мы тем самым, воспитываем и половое чувство. И поэтому нет отдельной области полового воспитания. Единственная наша цель может заключаться только в создании высокой культуры половой жизни, той культуры, которая выработана челове-

ством очень давно, высочайшие образцы которой достигнуты еще во времена Данте, Петрарки, Шекспира» (6, с. 245).

В «Книге для родителей» — в этой художественно написанной педагогической энциклопедии семейного воспитания, еще не одно поколение и педагогов, и родителей будет для себя находить много ценных советов на многочисленные, далеко непростые проблемы и полового, и семейного воспитания.

«Семья — важнейшая область, — писал А. С. Макаренко, — где человек проходит свой общественный путь! И если этот путь организован правильно, правильно пройдет и половое воспитание. В семье, где родители деятельны, где их авторитет естественно вытекает из их жизни и работы, где жизнь детей, их первые общественные движения, их учебы, игра, настроение, радости, огорчения вызывают постоянное внимание родителей, где есть дисциплина, распоряжения и контроль, в такой семье всегда правильно организуется и развитие полового инстинкта у детей» (6, с. 171).

Есть ли в педагогической системе А. С. Макаренко то, что на сегодня является неприемлемым или хотя бы спорным? Думаю, что да.

Так, А. С. Макаренко переоценивал возможности детского дома и несколько недооценивал возможности семейного воспитания.

«Только детский дом, — писал Антон Семенович, — наполненный здоровым детским, знающим, что где-то на фабрике работают отец и мать, имеющим с ним связь и не лишенным ласки матери и заботы отца, только детский дом будет настоящим советским социалистическим воспитанием, потому что в нем объединятся как воспитательные деятели и государство, и новая семья, и совершенно уже новый деятель — ребячий производственный, и образовательный, и коммунистический первичный коллектив» (5, с. 82).

Вся педагогическая система А. С. Макаренко политизирована, политизирована настолько, что он писал: «Каждый воспитательный шаг у нас должен быть проникнут политическим воспитанием, и если это не так, то все наше воспитание просто вредительство и никуда не годится» (5, с. 133). Судя по педагогическому наследию А. С. Макаренко, это его глубокое убеждение базировалось на тех великих идеалах социалистического воспитания, в которые он беспредельно верил и которые его оправдывают.

А. С. Макаренко выдвинул и отстаивал «принцип параллельного действия». Чтобы раскрыть его суть, обратимся к суждениям самого А. С. Макаренко: «Советская педагогика должна иметь совершенно новую логику: от коллектива к личности. Объектом советского воспитания может быть только целый коллектив. Только воспитывая коллектив, мы можем рассчитывать, что найдем такую форму его организации, при которой отдельная личность будет и наиболее дисциплинирована, и более свободна» (5, с. 654). «Я называю эту логику, — говорил А. С. Макаренко, — логикой параллельного педагогического действия» (6, с. 169).

Корни этой логики в том, что «отстраняя воспитательную работу специально над отдельным лицом, над пресловутым «ребенком», составляющим заботу педагогики, мы усложняем воздействие на личность, мы считаем, что влияние отдельной личности на отдельную личность есть фактор узкий и ограниченный» (8, с. 399).

Необходимо, считал А. С. Макаренко, чтобы интересы коллектива и личности совпадали, но в условиях конфликта «предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца — и только в этом случае будет настоящее воспитание коллектива и отдельной личности» (6, с. 144).

Нетрудно спрогнозировать, что этот прием «беспощадного конца» на практике может, и часто приводил к подавлению личности даже в ситуациях, когда отдельная личность, отдельный воспитанник был более прав, чем весь коллектив. Что собственно в советский период часто и практиковалось в условиях авторитарной педагогики.

Автор этих строк не отвергает принципа «параллельного действия», но именно параллельного, когда в одних ситуациях коллектив воздействует на личность, в других личность педагога напрямую воздействует, а точнее эффективно взаимодействует с личностью воспитанника. Но для того, чтобы это гибко и вариативно было реализовано, нужен очень профессионально подготовленный, глубоко чувствующий ситуацию педагог. Поэтому хотелось бы обратить внимание читателя на то, какие требования предъявлял А. С. Макаренко к себе и педагогам-коллегам.

«Я должен быть, — писал А. С. Макаренко, — таким членом коллектива, который не только довлел бы над коллективом, но который также радовал коллектив. Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с непочищенными сапогами или без пояса. Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности, конечно. Я тоже должен быть таким же радостным, как коллектив. Я никогда не позволял себе иметь печальную физиономию, грустное лицо. Даже если у меня были неприятности, если я болен, я должен уметь не выкладывать всего этого перед детьми» (6, с. 220).

Такие требования А. С. Макаренко распространял на всех членов педагогического коллектива. «Взрослый человек в детском коллективе должен уметь тормозить, скрывать свои неприятности» (6, с. 221). «Настроение у вас может быть каким угодно, а голос у вас должен быть настоящим, хорошим, твердым голосом» (9, с. 505). Как говорил А. С. Макаренко, педагог всегда должен иметь «парад на лице».

Вообще умению владеть собой, умению владеть мимикой, сдерживать свое настроение, умению встать из-за стола, сесть, ходить, улыбаться, технике воспитательной работы, мастерству А. С. Макаренко уделял большое внимание.

Много ценных мыслей мы находим у А. С. Макаренко и по вопросам педагогического мастерства. «Педагогическое мастерство может

быть доведено до большой степени совершенства, почти до степени техники» (9, с. 368). «Мастерство — это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер — токарь, прекрасный мастер — врач, так должен и может быть прекрасным мастер — педагог» (9, с. 243).

Заметим, что даже себя он не считал талантливым педагогом, а считал, что вправе говорить «только о мастерстве, то есть о действительном знании воспитательного процесса, о воспитательном умении» (9, с. 235). «Для меня в моей практике, как и для вас, играют решающую роль такие "пустяки", как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, посмотреть, нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть и должно быть большое мастерство. Здесь мы сталкиваемся с той областью, которая всем известна в драматическом или даже в балетном искусстве: это искусство постановки голоса, искусство тона, взгляда, поворота. Все это нужно, и без этого не может быть хорошего воспитателя» (9, с. 235). Для совершенствования своего педагогического мастерства, наблюдательности А. С. Макаренко советовал вести педагогический дневник, где необходимо отметить «интимные, трудно уловимые явления», размышления.

В педагогическом наследии А. С. Макаренко можно найти много ценных, уникальных идей, приемов и мыслей о действенном самоуправлении, о создании органов этого самоуправления, этапах развития коллектива, усложнении решаемых им задач, о дисциплине и воспитании дисциплинированности, о половом и семейном воспитании. Автор коснулся только самых ключевых идей педагогической системы А. С. Макаренко. Чтобы понять их и с достаточной глубиной и педагогической пользой для себя осмыслить, необходимо читать педагогические сочинения А. С. Макаренко и очень желательно в их полном объеме. Однако уже то, что представлено в этом параграфе, показывает, что самое ценное в педагогической системе А. С. Макаренко — это ее целостность и практическая эффективность.

Высокую оценку педагогической системе А. С. Макаренко и его сподвижников дала сама жизнь. Высокую оценку его работе дал А. М. Горький: «Огромнейшего значения и поразительно удачный педагогический эксперимент Ваш имеет мировое значение, на мой взгляд» (10, с. 37). Действительно, педагоги не только нашей страны, но и всего мира и каждое новое поколение педагогов будет с огромным интересом изучать педагогическую систему А. С. Макаренко и находить для себя все новые и новые идеи, мысли из этого неиссякаемого источника педагогической мудрости.

ТЕСТЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ¹¹⁰

Тест «Оценка уровня творческого потенциала личности»

В тесте используется 10-балльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, которые и характеризуют уровень развития творческого потенциала личности.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При самооценке мысленно представьте себе наивысший (10-й) уровень развития соответствующего качества и низший (1-й) уровень и найдите себе место на 10-балльной шкале.

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?
2. Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристов, то есть генераторов идей, то в какой степени вы — генератор идей?
3. В какой степени вы относите себя к людям решительным?
4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?
5. Насколько вы способны проявить требовательность и настойчивость, чтобы люди, которые обещали вам что-то, выполнили бы свое обещание?
6. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями в адрес кого-либо?
7. Как часто решение возникающих у вас проблем зависит от вашей энергии и напористости?
8. Какой процент людей в вашем коллективе чаще всего поддерживают вас, ваши инициативы и предложения?
9. Как часто у вас бывает оптимистичное и веселое настроение?
10. Если все проблемы, которые приходилось вам решать за последний год, условно разделить на теоретические и практические, то каков среди них удельный вес практических проблем?
11. Как часто вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?
12. В какой степени ваша общительность, коммуникабельность способствует решению жизненно важных для вас проблем?
13. Как часто у вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе вам приходится брать на себя?
14. Как часто и в какой степени ваши идеи, проекты удается воплотить в жизнь?

¹¹⁰ Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2007. — С. 550–563.

15. Как часто вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?

16. Как много людей среди ваших друзей и близких, которые считают вас человеком воспитанным и интеллигентным?

17. Как часто вам в вашей жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже вашими друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело?

18. Как часто вам приходилось коренным образом реформировать свою жизнь или находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?

По результатам самооценки вы можете далее построить свой профиль творческих качеств и определить, к какому типу творческой личности вы относитесь (по наивысшему уровню развития соответствующего качества) (см. рис. ниже).

Кроме того, вы можете определить уровень вашего творческого потенциала на основе суммарного числа набранных вами баллов.

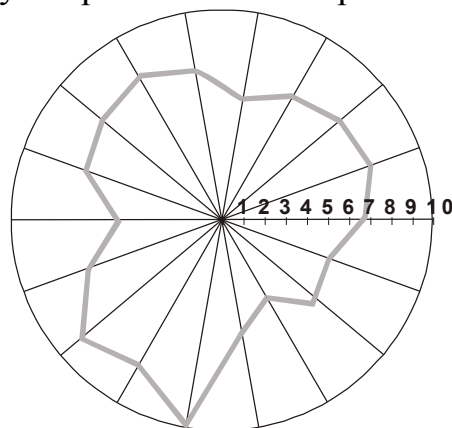


Рис. Построение профиля творческих качеств и определение типа творческой личности

(пример использования 10-балльных шкал самооценки)

| Суммарное число баллов | Уровень творческого потенциала личности |
|-------------------------------|------------------------------------------------|
| 18–39 | 1 — очень низкий уровень |
| 40–54 | 2 — низкий |
| 55–69 | 3 — ниже среднего |
| 70–84 | 4 — чуть ниже среднего |
| 85–99 | 5 — средний уровень |
| 100–114 | 6 — чуть выше среднего |
| 115–129 | 7 — выше среднего |
| 130–142 | 8 — высокий уровень |
| 143–162 | 9 — очень высокий уровень |
| 163–180 | 10 — наивысший |

Тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию»

1. *За что вас ценят ваши друзья?*

- а) преданный и верный друг;
- б) сильный и готов в трудную минуту за них постоять;
- в) эрудированный, интересный собеседник.

2. *На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:*

- а) целеустремленный;
- б) трудолюбивый;
- в) отзывчивый.

3. *Как вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день?*

- а) думаю, что чаще всего это пустая трата времени;
- б) я пытался это делать, но нерегулярно;
- в) положительно, так как я давно это делаю.

4. *Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться, лучше учиться?*

- а) нет достаточно времени;
- б) нет подходящей литературы;
- в) не всегда хватает силы воли и настойчивости.

5. *Каковы типичные причины ваших ошибок и промахов?*

- а) невнимательный;
- б) переоцениваю свои способности;
- в) точно не знаю.

6. *На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:*

- а) настойчивый;
- б) усидчивый;
- в) доброжелательный.

7. *На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:*

- а) решительный;
- б) любознательный;
- в) справедливый.

8. *На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:*

- а) генератор идей;
- б) критик;
- в) организатор.

9. *На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени:*

- а) сила воли;
- б) память;
- в) обязательность.

10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время?

- а) занимаюсь любимым делом, у меня есть хобби;
- б) читаю художественную литературу;
- в) провожу время с друзьями либо в кругу семьи.

11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес?

- а) научная фантастика;
- б) религия;
- в) психология.

12. Кем бы вы могли себя максимально реализовать?

- а) спортсменом;
- б) ученым;
- в) художником.

13. Каким чаще всего считают или считали вас учителя?

- а) трудолюбивым;
- б) сообразительным;
- в) дисциплинированным.

14. Какой из трех принципов вам ближе всего и вы придерживаетесь его чаще всего?

- а) живи и наслаждайся жизнью;
- б) жить, чтобы больше знать и уметь;
- в) жизнь прожить — не поле перейти.

15. Кто ближе всего к вашему идеалу?

- а) человек здоровый, сильный духом;
- б) человек, много знающий и умеющий;
- в) человек, независимый и уверенный в себе.

16. Удастся ли вам в жизни добиться того, о чем вы мечтаете в профессиональном и личном плане?

- а) думаю, что да;
- б) скорее всего, да;
- в) как повезет.

17. Какие фильмы вам больше всего нравятся?

- а) приключенческо-ромanticеские;
- б) комедийно-развлекательные;
- в) философские.

18. Представьте себе, что вы заработали миллиард. Куда бы вы предпочли его истратить?

- а) путешествовал бы и посмотрел мир;
- б) поехал бы учиться за границу или вложил деньги в любимое дело;
- в) купил бы коттедж с бассейном, мебель, шикарную машину и жил бы в свое удовольствие.

Ответы на вопросы теста оцениваются следующим образом:

| Вопрос | Оценочные баллы ответов | Вопрос | Оценочные баллы ответов |
|--------|----------------------------|--------|----------------------------|
| 1 | а) 2 б) 1 в) 3 | 10 | а) 2 б) 3 в) 1 |
| 2 | а) 3 б) 2 в) 1 | 11 | а) 1 б) 2 в) 3 |
| 3 | а) 1 б) 2 в) 3 | 12 | а) 1 б) 3 в) 2 |
| 4 | а) 3 б) 2 в) 1 | 13 | а) 3 б) 2 в) 1 |
| 5 | а) 2 б) 3 в) 1 | 14 | а) 1 б) 3 в) 2 |
| 6 | а) 3 б) 2 в) 1 | 15 | а) 1 б) 3 в) 2 |
| 7 | а) 2 б) 3 в) Г | 16 | а) 3 б) 2 в) 1 |
| 8 | а) 3 б) 2 в) 1 | 17 | а) 2 б) 1 в) 3 |
| 9 | а) 2 б) 3 в) 1 | 18 | а) 2 б) 3 в) 1 |

По результатам тестирования вы можете определить уровень способности к саморазвитию и самообразованию.

Суммарное число баллов

18–25
26–28
29–31
32–34
35–37
38–40
41–43
44–46
51–54
51–54

Уровень способностей к саморазвитию и самообразованию

1 — очень низкий уровень
2 — низкий
3 — ниже среднего
4 — чуть ниже среднего
5 — средний уровень
6 — чуть выше среднего
7 — выше среднего
8 — высокий уровень
9 — очень высокий уровень
10 — наивысший

Тест «Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений»

При ответе на поставленные вопросы старайтесь быть не лучше и не хуже, чем вы есть на самом деле. Чем более искренними будут ваши ответы, тем более объективную и надежную информацию вы получите о самом себе. Отвечайте так, как вам подсказывает мысль при первом прочтении вопроса, подчеркивая слова «да» или «нет».

1. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя и ни с кем не советуясь (1 — да, 2 — нет).
2. Я чаще всего имею точку зрения, которая не совпадает с мнением моего руководителя (1 — да, 2 — нет).
3. Я придерживаюсь точки зрения, что безвыходных ситуаций не существует (1 — да, 2 — нет).
4. Я всегда говорю только правду (2 — да, 1 — нет).
5. Я быстро осваиваю новые виды деятельности (1 — да, 2 — нет).
6. В оценке людей я больше доверяю собственной интуиции, чем суждениям других людей (1 — да, 2 — нет).
7. Принимая ответственное решение, я мучительно долго анализирую все «за» и «против» (2 — да, 1 — нет).
8. Начатое дело я стремлюсь доводить до конца (1 — да, 2 — нет).
9. Я считаю, что в коллективе лучше «не высываться, чтобы меньше было всяких неприятностей» (2 — да, 1 — нет).
10. Прежде чем купить крупную вещь, я стараюсь посоветоваться с близкими мне людьми (2 — да, 1 — нет).
11. Я стараюсь жить только сегодняшним днем (2 — да, 1 — нет).
12. Играя в шахматы и другие интеллектуальные игры, я стараюсь во что бы то ни стало выиграть (1 — да, 2 — нет).
13. Решая сложную проблему, я мысленно логически проигрываю все возможные варианты ее решения (1 — да, 2 — нет).
14. Довольно часто на собрании трудового коллектива я высказываю мнение, отличное от мнения других (1 — да, 2 — нет).
15. На собраниях коллектива я выступаю часто экспромтом, предварительно не готовясь (1 — да, 2 — нет).
16. Я думаю, что в своей жизни я не совершил крупных ошибок (1 — да, 2 — нет).
17. Я часто ловлю себя на мысли, что строю фантастические проекты, которым не суждено сбыться (1 — да, 2 — нет).
18. В споре мои аргументы чаще всего бывают более убедительными (2 — да, 1 — нет).
19. Я могу поступиться принципами, если того требуют интересы дела (1 — да, 2 — нет).
20. Где бы я ни работал, с руководством у меня складываются хорошие отношения (1 — да, 2 — нет).

21. Первая идея, принимаемого мною того или иного решения, всегда бывает самая правильная (1 — да, 2 — нет).
22. В кругу своих знакомых мне иногда хочется сделать что-то неожиданно оригинальное (1 — да, 2 — нет).
23. Логика некоторых моих поступков не всегда сразу бывает понятна даже моим близким знакомым, хотя потом оказывается, что я поступил правильно (1 — да, 2 — нет).
24. Думаю, что в моей жизни мне удавалось решить ряд крупных проблем (1 — да, 2 — нет).
25. Меня трудно переубедить, если я что-то уже решил (1 — да, 2 — нет).
26. Решая для себя какой-то жизненно важный вопрос, я стараюсь продумать и предусмотреть все до мелочей (2 — да, 1 — нет).
27. Ради дела я могу принять рискованное решение, если даже шансы на успех невелики (1 — да, 2 — нет).
28. Мои друзья считают, что я живу только сегодняшним днем (2 — да, 1 — нет).
29. В свои дела я посвящаю как можно меньшее число людей (1 — да, 2 — нет).
30. Я не выступаю против своего руководителя, если не убежден, что меня поддержит коллектив (2 — да, 1 — нет).
31. Мои знакомые относят меня к числу людей с «перспективой» (1 — да, 2 — нет).
32. В своей жизни я никогда никуда не опаздывал (2 — да, 1 — нет).
33. Если бы передо мной встал вопрос о женитьбе (замужестве), то я бы не стал советоваться с родителями, а поставил бы их перед фактом (1 — да, 2 — нет).
34. Я думаю, что я отношусь к числу людей, которые предвидят развитие событий в нашем коллективе на год–два вперед (1 — да, 2 — нет).
35. Бывают ситуации, когда я бросаю монету и по тому — «орел» или «решка» делаю выбор в спорном для меня вопросе (2 — да, 4 — нет).
36. В коллективе считают, что на меня можно положиться как на надежного сотрудника (1 — да, 2 — нет).
37. Я систематически веду дневник, где анализирую свои промахи и достижения (2 — да, 1 — нет).
38. Я имею привычку планировать свою работу на год–два вперед (1 — да, 2 — нет).
39. Некоторые мои друзья и близкие считают меня перестраховщиком (2 — да, 1 — нет).
40. Мои коллеги по работе считают меня бескомпромиссным (1 — да, 2 — нет).
41. Среди моих друзей есть люди, которые мне явно не нравятся (1 — да, 2 — нет).

42. Все, что я обещаю сделать, всегда выполняю независимо от того, удобно это мне или нет (1 — да, 2 — нет).
43. У меня бывают мысли, которые я стараюсь скрыть от других (1 — да, 2 — нет).
44. Не все мои привычки хороши и желательны (1 — да, 2 — нет).
45. Иногда за проезд в общественном транспорте я не плачу, если не опасаюсь проверки (1 — да, 2 — нет).
46. Я беспокоюсь о своем здоровье (1 — да, 2 — нет).
47. Я придерживаюсь правила: лучше промолчать, чем говорить горькую правду (2 — да, 1 — нет).

При подсчете набранных вами баллов используйте шкалу оценок (в баллах).

Например, суммируя баллы ваших ответов на вопросы № 1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 33, 40, вы получили число 11. Это значит, что уровень «решительности» у вас «выше среднего». Или, например, за ответы на вопросы № 4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46 вы набрали суммарное число баллов равное 17. Это значит, что вы имеете «высокий» уровень лживости. То есть при ответе на вопросы вы были неискренними, и результатам вашего тестирования доверять нельзя.

Шкала оценок (в баллах) к тесту

| <i>Тип</i> | <i>Суммарное число баллов</i> | | | | | | | <i>Тип</i> | <i>Просуммируйте баллы ответов на вопросы №</i> |
|-------------------------|-------------------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|----------------|----------------------|-------------------------|-------------------------------------------------|
| <i>Решительный</i> | 9, | 10, | 11, 12, | 13, 14, | 15, 16, | 17, | 18 | <i>осторожный</i> | 1, 2, 7, 9. 10. 27, 30, 34, 40 |
| <i>Ответственный</i> | 9, | 10, | 11, 12, | 13, 14, | 15, 16, | 17, | 18 | <i>безответственный</i> | 1. 2, 9, 14, 20. 23, 25, 29, 41 |
| <i>Стратег</i> | 9, | 10, | 11, 12, | 13, 14, | 15, 16, | 17 | 18 | <i>тактик</i> | 11, 12. 13, 16, 23, 24, 28, 35. 39 |
| <i>Интуитивист</i> | 9, | 10, | 11, 12, | 13, 14, | 15, 16, | 17, | 18 | <i>логик</i> | 6, 11, 15, 16, 18, 21, 23, 26, 38 |
| <i>Творческий</i> | 9, | 10, | 11, 12, | 13, 14, | 15, 16, | 17, | 18 | <i>консервативный</i> | 1,3, 13. 17, 19, 22. 23, 30, 32 |
| <i>Честный</i> | 9, | 10, | 11, 12, | 13, 14, | 15, 16, | 17, | 18 | <i>лживый</i> | 4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46. 47 |
| <i>Уровень развития</i> | <i>очень высокий</i> | <i>высокий</i> | <i>выше среднего</i> | <i>средний</i> | <i>выше среднего</i> | <i>высокий</i> | <i>очень высокий</i> | | |

научное издание

доктор педагогических наук, доцент
Ольга Артуровна МИЛИНИС

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
КУРСАНТОВ

монография

Редактор: Н. В. Балашова

Корректор: Т. Б. Аристова

Подписано в печать 25.09.2020.

Формат 60x84 1/16. Бумага книжно-журнальная.

Усл. печ. л. 7. Уч.-изд. л. 7,4. Тираж 32 экз. Заказ № 33.

Организационно-научное и редакционно-издательское отделение
ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России
654066, Кемеровская область – Кузбасс, г. Новокузнецк, пр. Октябрьский, 49
e-mail: nauka@kifsin.ru

Отпечатано в типографии
ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России
654066, Кемеровская область – Кузбасс, г. Новокузнецк, пр. Октябрьский, 49