

Воронежский государственный
технический университет

На правах рукописи

КАЗАНЦЕВА Валентина Владимировна

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
ОБУХОВА Людмила Александровна

Воронеж – 2013

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретические предпосылки формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.....	17
1.1 Творческая компетентность учителя начальной школы как педагогическая проблема.....	18
1.2 Самообразовательная деятельность учителя начальной школы и её особенности.....	38
1.3 Структура, критерии и уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.....	58
Выводы первой главы.....	84
Глава II. Эмпирическая проверка модели формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.....	88
2.1 Педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности и условия её реализации.....	88
2.2 Педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.....	110
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы.....	133
Выводы второй главы.....	160
Заключение.....	163
Список литературы.....	168
Приложения.....	183

Введение

Актуальность исследования. Творческая деятельность - глубинная потребность человека и часто является определяющей в его профессиональной самореализации. Развитие творческого начала в учителе начальной школы - неременное условие эффективности его профессиональной деятельности. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предъявляет высокие требования к максимальной творческой реализации учителя начальной школы. Традиционная система повышения квалификации, ориентированная, преимущественно, на репродуктивные способы усвоения знаний и умений не обеспечивает потребности учителя начальной школы в творческом саморазвитии. Раскрытию творческих задатков учителя начальной школы способствует целенаправленная самообразовательная деятельность. В данных условиях первостепенной задачей учителя начальной школы становится поиск новых форм самообразования, способствующих формированию индивидуального стиля педагогической деятельности, развитию, заложенных природой способностей к творчеству и критическому мышлению. В связи с этим особое значение приобретают потребность, стремление и умение учителя в самообразовательной деятельности освоить способы и приёмы организации творческой деятельности.

Одним из современных способов решения проблемы подготовки творчески работающего учителя является повышение его квалификации с целью «получения новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности» (статья 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»). В области реализации творческих задач в начальной школе новой может стать творческая компетентность учителя, включающая овладение комплексом креативных умений проектирования педагогического процесса, начиная с целе-

полагания, выбора оптимального и адекватного содержания и способов осуществления педагогической деятельности и заканчивая анализом и рефлексией соответствия полученных результатов запланированным. Формирование творческой компетентности учителя начальной школы процесс длительный, поэтому его целесообразно осуществлять непрерывно, активно включаясь в самообразовательную деятельность.

Степень разработанности проблемы. В современной педагогической науке достаточно много внимания уделяется формированию различных видов компетенций и компетентностей. Существенный вклад в становление теории и методологии компетентностного подходов внесли В.А.Болотов, В.И. Байденко, А.А.Деркач, Т.Б. Гребенюк, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.М. Новиков, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.

Профессиональная компетентность как описание конечного результата обучения, связанного с развитием мотивационной, когнитивной и ценностной сфер рассматривается в работах А. А. Бодалева, О. С. Гребенюк, А.А. Вербицкого, З.Д. Жуковской, И. А. Зимней, Ю.Г. Татур, А. В. Хуторского, Е. Н. Шиянова и др.

Проблеме творческого взаимодействия участников образовательного процесса посвящены исследования современных исследователей Н.М. Борытко, И.А. Колесниковой, И.Д. Лельчицкого, О.Н.Огай, Н.А. Рыбакиной, Е.А. Самойлова, Л.А. Обуховой, Н.К. Сергеева и др.

Сущность профессиональной деятельности и профессионализма учителя наиболее полно раскрыты в работах Р.М. Асадулин, А.А. Деркач, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина и др.

Анализ зарубежной психолого-педагогической литературы позволил выявить многоаспектность сущности творчества через: продукт и результат деятельности (М. Вальнер, К. Тейлор и др.); личность, ее характеристики и способности (А. Маслоу, Д. Перкинс, Дж. Хатмон и др.); процессы, имеющие место в творческой деятельности (Ф. Бэрн, Георгес Т. Росс, А. Роу и др.);

внешние условия, оказывающие влияние на творческое развитие личности (Л. Дэтта, М. Парлоф, М. Стайн и др.); критерии творческого саморазвития (Дж. П. Гилфорд, Л. Терман и др.).

Два взаимосвязанных аспекта понятия «творчество»: творчество как деятельность личности по созданию духовных и материальных ценностей, имеющих социальное значение и творчество как процесс достижения результата, процесс реализации и утверждения индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности рассматриваются в научных трудах А.В. Боровских, И. Ф. Исаева, М.М. Поташник, Г.С. Сухобской.

Ряд исследований посвящены творчеству как важнейшему способу существования человека, форме его саморазвития и самоутверждения, становлению педагога (В. И. Андреев, Д. Б. Богоявленская, В. И. Загвязинский, Н.Х. Розов, Л.А.Обухова, В. Н. Соколов, Н. Ш. Чинкина и др.).

Анализ современных научных исследований по проблемам педагогики свидетельствует о том, что в настоящее время активно разрабатываются научно-теоретические основы формирования различных аспектов профессиональной компетентности будущего педагога в процессе обучения в вузе и работающих учителей в процессе повышения квалификации. Диссертационное исследование Герасимовой Т.Ю. «Педагогическая мастерская как средство развития творческого потенциала учителя» посвящено проблеме раскрытия творческого потенциала учителя на курсах повышения квалификации. Т.А.Барышева в исследовании по проблеме «Психологическая структура и развитие креативности у взрослых» раскрывает современные методологические подходы к изучению и развитию креативности у взрослых и предлагает структурно-концептуальную модель креативности как системного, многоуровневого и многомерного психологического образования. Проблему формирования коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации исследует в своей диссертационной работе

Л.В. Рагулина. В тоже время творческой стороне деятельности учителя и специфике формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности должного внимания не уделяется ни в научных исследованиях, ни в практике дополнительного профессионального образования.

Таким образом, в ходе анализа теоретических исследований и практического опыта по изучаемой проблеме выявлены противоречия:

- между потребностью современной школы в творчески работающем учителе начальной школы и уровнем его компетенции в осуществлении и организации творческой деятельности в образовательном процессе;

- между потребностью учителя начальной школы в приобретении умений и навыков творческой деятельности в процессе самообразования и недостаточной разработанностью форм самообразовательной деятельности на уровне образовательного учреждения;

- между большими педагогическими возможностями формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности и недостаточным использованием самообразования, как формы повышения квалификации педагогических работников в современной школе.

Данные противоречия обусловили постановку научной задачи, заключающейся в разработке педагогической модели, технологии и выявлении педагогических условий формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Объект исследования – самообразовательная деятельность учителя начальной школы.

Предмет исследования – педагогическая сущность, содержание и структура формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Цель исследования – разработать, научно обосновать, эмпирически проверить эффективность педагогической модели формирования творческой

компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Исходя из поставленной цели, определены **задачи исследования**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнить педагогическую сущность и содержание понятия «творческая компетентность учителя начальной школы».

2. Выявить особенности самообразовательной деятельности учителя начальной школы.

3. Выделить структурные компоненты, критерии и уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

4. Разработать и реализовать педагогическую модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

5. Разработать и реализовать педагогическую технологию формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

В основу исследования была положена **гипотеза**: формирование творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности будет результативным, если:

- раскрыто содержание понятия «творческая компетентность учителя начальной школы», что способствует пониманию сути данного феномена;

- определены особенности самообразовательной деятельности учителя начальной школы, позволяющие определить направленность процесса формирования творческой компетентности;

- выявлены структурные компоненты, критерии и уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, что способствует повышению эффективности образовательной деятельности учителя начальной школы;

- разработана и реализована педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, которая выступает основой организации самообразовательного процесса учителя начальной школы;

- разработана и реализована педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, которая позволяет наиболее эффективно решать поставленные задачи.

Методологическую основу исследования составили: акмеологический подход (Б.Г. Ананьев, В. М. Бехтерев, Н.В.Кузьмина, Е.И. Степанова); системный подход (Б.Г. Ананьев, А. Г.Ковалёв, В.С. Мерлин, К.К. Платонов); компетентностный подход (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.В. Хуторской); личностно-деятельностный подход (Е.В. Бондаревская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.В.Сериков, И.С.Якиманская); контекстный подход (А.А. Вербицкий); андрагогический подход (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, С.И.Змеев, И.А.Колесникова, С.А.Рубинштейн); системно-деятельностный подход (В.А. Слостёнин, А.Г. Асмолов).

Теоретической основой исследования стали положения, разработанные в области дидактики и методики профессионального образования, (С.Я. Батышев, Н.Ш. Валеева, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Л. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Кирсанов, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Новиков, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, А.И. Субетто, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.); положения теории личностно ориентированного обучения (Г.М. Анохина, Е.В. Бондаревская, Л.А.Обухова, В.В. Сериков), положения о структуре творческого мышления Дж. Гилфорда; теория педагогического проектирования (В.П. Беспалько, В.И. Гинецинский, В.И. Загвязинский, В.С. Леднев, М.И. Махмутов, Н.Д. Никандров, В.Е. Радионов, Л.Г. Семушина, Г.Н. Сериков, Е.С. Смирнов др.); современная теория поэтапного формирования умственных действий (А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубин-

штейн, А.Н. Субетто, А.Ф. Эсаулова. и др.); психологическая теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); методика исследования интеллектуальной активности в художественной деятельности (Д.Б. Богоявленская); концепция профессиональной компетентности (В.И.Вернадский, Ю.Лотман); принцип свободы в построении начального образования (В.В. Зайцев, В.В. Сериков); концепция содержания образования (Б.П.Есипов, И.Я.Лернер и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретические - анализ научных источников по проблеме исследования, концептуальный анализ выполненных ранее диссертационных исследований, моделирование; эмпирические – беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты; статистические – количественная и качественная обработка эмпирических данных.

База и организация исследования. Исследование осуществлялось на базе МБОУ СОШ № 94 им. Генерала Лизюкова А.И, МБОУ СОШ №1, Гимназии № 2 г. Воронежа. В исследовании принимали участие 68 учителей начальной школы. Исследование проводилось в три взаимосвязанных этапа.

На первом этапе (2010-2011 гг.) была обоснована проблема исследования и изучено ее состояние в науке посредством теоретического анализа психолого-педагогической литературы; разработаны научный аппарат и программа исследования.

На втором этапе (2011-2012 гг.) разработаны педагогическая модель и педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, выявлены педагогические условия реализации модели, проведены констатирующий и формирующий эксперименты, в ходе которых осуществлена опытно-экспериментальная проверка модели.

На третьем этапе (2012-2013 гг.) проанализированы материалы формирующего эксперимента, обобщены его результаты, разработаны

теоретические выводы по реализации педагогической модели и педагогической технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности; оформлен текст диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- уточнено содержание понятия «творческая компетентность» применительно к учителям начальной школы и определена структура творческой компетентности учителя начальной школы, что позволят субъектам самообразовательного процесса осознанно решать поставленные цели;
- выявлены особенности самообразовательной деятельности учителя начальной школы, что способствует повышению эффективности формирования творческой компетентности;
- выделены структурные компоненты, критерии и уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности;
- разработана и реализована педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, которая является теоретической основой педагогической технологии, формирования творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности;
- разработана и реализована педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, которая является практическим воплощением теоретической модели.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем: содержащиеся в исследовании научные результаты вносят вклад в теорию повышения квалификации педагогических работников, уточняют научные представления о значении самообразовательной деятельности в формировании творческой компетентности учителей начальной школы; на основе анализа научной психолого-педагогической литературы и государственного

образовательного стандарта начального общего образования определены компоненты творческой компетентности в структуре профессиональной компетентности учителя начальной школы; разработана методология эффективной организации и научно-методического сопровождение процесса, формирования творческой компетентности учителя начальной школы; основные положения и выводы исследования могут способствовать повышению творческой активности учителей начальной школы, подготовке творчески мыслящих выпускников начальной школы и повышению эффективности исследований по данной проблематике.

Практическая значимость исследования заключается в разработке педагогической технологии, формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, которая позволяет подготовить учителя начальной школы к организации творческой деятельности младших школьников, что способствует воспитанию творчески мыслящего выпускника начальной школы.

Самостоятельное значение имеет научно-методическое обеспечение процесса формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, включающего программу спецкурса для учителей начальной школы «Самообразовательная деятельность учителя начальной школы в рамках творческой мастерской», программу для внеурочной деятельности учащихся начальной школы «Нестандартная деятельность – это интересно»; материалы исследования могут быть использованы в практике работы начальной школы и найти применение в системе повышения квалификации учителей.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены методологической обоснованностью исходных теоретических положений, применением комплекса методов, соответствующих задачам и предмету исследования, организацией опытно-экспериментальной работы, с личным участием автора, непротиворечивостью теоретических положений и

эмпирических данных, полученных в ходе исследования; научной апробацией исследования, ход и результаты которого обсуждались на всероссийских и региональных конференциях и отражены в публикациях.

Личное участие соискателя в исследовании и получении научных результатов заключается в изучении состояния исследуемой проблемы; организации работы творческой мастерской, как учитель – победитель муниципального конкурса учитель года-2005, проведении мастер – классов для учителей начальной школы в рамках разработанной технологии, формирования творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности; проведении эксперимента, обработке полученных данных, разработке научно-методических рекомендаций по формированию творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности; анализе результатов и обсуждении перспектив исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Творческая компетентность учителя начальной школы представляет собой личностное новообразование, которое понимается нами как профессионально значимое качество личности, сформированное в самообразовательной деятельности, соединяющее в себе системное проявление креативности и продуктивной деятельности, создающее базу для осмысления образовательной ситуации с разных точек зрения, способствующее освоению младшими школьниками, с учётом возрастных особенностей и возможностей, новых видов деятельности. Структура творческой компетентности учителя начальной школы включает ценностно-мотивационный, когнитивно - конструктивный, рефлексивно - целевой компоненты.

2. Самообразовательная деятельности учителя начальной школы осуществляется с учётом индивидуальных особенностей его личности и педагогического опыта, наличия мотивации на участие в творческой самообразовательной деятельности, осознания педагогической ценности творческой составляющей профессиональной компетентности учителя начальной школы, готовности к

постоянному пополнению и творческому преобразованию информации, способности к целенаправленной рефлексии педагогического опыта коллег.

3. Структура творческой компетентности учителя начальной школы содержит ценностно-мотивационный, когнитивно - конструктивный, рефлексивно- целевой компоненты. Ценностно-мотивационный компонент включает действия, связанные с мотивацией учителя на творческое саморазвитие, ценностно-смысловую направленность самообразовательной программы формирования творческой компетентности. Когнитивно-конструктивный компонент состоит из совокупности знаний и умений осуществления и организации творческой деятельности в начальной школе. Рефлексивно-целевой компонент включает определение уровня сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в процессе самоанализа и диагностирования педагогической деятельности.

В соответствии со структурными компонентами выделены три критерия сформированности творческой компетентности учителя начальной школы: направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя; функциональная готовность учителя к решению творческих задач; вербальная креативность.

- Критерий направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя характеризуется такими показателями как творческая направленность личности; творческие возможности личности; ценностные ориентации.

- Критерий функциональной готовности учителя к решению творческих задач отражается в таких показателях, как научно-теоретическая, методическая подготовка и личностная готовность учителя к творческой деятельности.

- Критерий вербальной креативности раскрывается через следующие показатели: оригинальность, универсальность, продуктивность.

Выделенные в ходе аналитико-синтетической деятельности критерии сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в са-

мообразовательной деятельности стали исходными для изучения их уровневых проявлений. В соответствии с выделенными критериями и показателями определены уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы: низкий, средний, высокий.

4. Педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности включает:

- цель педагогической модели: формирования творческой компетентности учителя начальной школы и вытекающие из неё задачи: развитие ценностных установок на участие в творческой деятельности; освоение продуктивных способов осуществления педагогической деятельности; творческое использование современных форм, средств и методов решения нестандартных педагогических задач;

- принципы реализации педагогической модели (организации самообразовательной деятельности на основе решения творческих задач; опоры на собственный педагогический опыт и педагогический опыт коллег; индивидуализации самообразовательной деятельности; актуализации результатов формирования творческой компетентности учителя);

- компоненты творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности (ценностно-мотивационный; когнитивно-конструктивный; рефлексивно-целевой);

- критерии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности (направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя; функциональная готовность учителя к решению творческих задач; вербальная креативность);

- уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности (низкий, средний, высокий);

- этапы формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности (диагностический, конструктивный, рефлексивный); формы (самообразование; творческая мастерская); мето-

ды (частично-поисковые, поисковые, проектные, тренинговые (коучинг), презентация опыта); средства (педагогическая технология формирования творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности).

5. Педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности включает:

- самообразовательную деятельность учителя начальной школы по индивидуальному плану (постановка цели, разработка плана, реализация плана);

- партнёрское взаимодействие с учителем мастером в рамках творческой мастерской (творческий анализ педагогического опыта, творческое принятие педагогического опыта; творческое становление);

- специально организованную, систематическую самообразовательную, творческую деятельность (уметь выдвигать идеи, отклоняться от известных схем мышления, разными способами находить решения в проблемных ситуациях, применять знания на практике), осуществляемую учителем-мастером и учителями, членами творческой мастерской с целью формирования творческой компетентности учителя начальной школы.

- работу в малых группах, самостоятельную работу по конструированию изменённого содержания и созданию творческих проектов, краткие выступления по итогам самообразовательной деятельности в периоды между занятиями в творческой мастерской.

Апробация результатов исследования.

Основные результаты исследования докладывались и получили одобрение на заседаниях методического объединения учителей начальных классов Коминтерновского района г. Воронежа, на курсах повышения квалификации Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, на региональных, межрегиональных, всероссийских и международных научно-практических конференциях. Основные положения диссертации нашли отражение в учебных программах и разработках.

Данная работа выполнена в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы проекта «Разработка и апробация нормативных и инструментально-методических материалов, обеспечивающих введение федеральных государственных стандартов начального общего образования», мероприятия 3 «Разработка и внедрение новых государственных образовательных стандартов начального общего образования», задачи I «Совершенствование содержания и технологий образования».

Структура диссертации. Диссертация изложена на 206 страницах, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, включающей 155 наименований. Текст иллюстрирован 11 таблицами, 10 рисунками, отражающими положения и результаты исследования. В приложениях представлены материалы научно-методического обеспечения процесса формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема активизации творческой деятельности учителя и учащихся всегда была одной из наиболее актуальных в теории и практике обучения. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам, усилия государства направлены на повышение качества образования. Стандарты определяют необходимость создания условий для развития творческого потенциала личности ребенка, самореализации и сохранения индивидуальности независимо от уровня его подготовленности. Важнейшей функцией стандартов является обеспечение реализации ключевых целей и задач социально-экономического развития страны за счёт повышения конкурентоспособности отечественного человеческого капитала. В новой российской общеобразовательной школе сосредоточивается интеллектуальная и творческая жизнь учителя и ученика. Ребёнок младшего школьного возраста наиболее восприимчив к освоению нестандартных способов учебной деятельности и решению творческих задач, недостатки развития творческого потенциала школьника в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в школьном детстве отличается большой психологической устойчивостью. Аккумулятором творческой деятельности ученика может стать творчески работающий учитель.

1.1 Творческая компетентность учителя начальной школы как педагогическая проблема

Проведённый нами анализ документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений, показал, в настоящее время компетентностный подход является основным ориентиром для создания качественной системы образования в России и за рубежом. За последние два десятилетия идея компетентности как интегральной профессиональной характеристики современного человека, которая формируется в рамках системы образования, стала одной из основных тем педагогических дискуссий и исследований. В отечественной и зарубежной науке обсуждаются и получают развитие теоретические основы компетентностного подхода, в частности, уточняется понятийный аппарат и границы его применения. В тоже время, можно выделить некое устоявшееся понятийное ядро, относительно которого на данный момент наблюдается согласие в научно-педагогическом сообществе. Профессиональная компетентность может быть определена как комплексная характеристика личности, характеризующая умения работника актуализировать накопленные знания и в нужный момент использовать их в процессе реализации профессиональных функций. Компетентность проявляется и приобретается в деятельности. Подчеркивается, что профессиональная компетентность является:

- интегральной характеристикой профессионала как субъекта деятельности;
- системным проявлением знаний, умений, опыта, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать профессиональные задачи [92, с. 76-82].

Профессиональная компетентность формируется в процессе

профессиональной подготовки; используется для описания конечного результата обучения; характеризует уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) в мотивационной, когнитивной, ценностной, личностно-деятельной сферах, включая и минимальный опыт по отношению к профессиональной деятельности в заданной области (А.А. Бодалев, Н. Бордовская, О.С.Гребенюк, И.А. Зимняя, И.Б. Котова, А. Риан, А.В. Хуторской, Е.Н. Шиянов и др.).

Нынешняя социально-экономическая ситуация в обществе актуализировала и ряд новых педагогических проблем, направленных на сохранение единства образовательного пространства и создание условий для успешного развития всех участников образовательного процесса. Большое значение для современного педагога приобретает личностная компетентность, включающая самоорганизованность, общую культуру, способности к творчеству и социорефлексии [13;75;142]. На рынке труда востребован человек, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Воспитание такого человека задача семьи и школы, начиная с младших классов общеобразовательной школы, что, в свою очередь, предъявляет особые требования к личностно-профессиональным качествам учителя и вносит существенные изменения в цели и содержание его профессиональной деятельности. Современные исследователи (Н.М. Борытко, А.В. Беляев, А.И.Савенков, Н.К. Сергеев) приходят к общему выводу, что эффективное развитие ребенка возможно лишь во взаимодействии с учителем, индивидуальность которого проявляется, прежде всего, в способности к творчеству и самоизменению [18; 27;105;108]. Поэтому в начале третьего тысячелетия актуализируется проблема формирования творческой компетентности учителя начальной школы.

Необходимо отметить, что профессия учителя всегда считалась творческой и ответственной. В научных трудах мыслителей прошлого просматривает-

ся требование к соответствующей профессиональной подготовленности и предрасположенности к педагогической детальности для человека, избравшего путь педагога. Содержание и пути достижения готовности к педагогической деятельности разрабатывались многими поколениями учителей-практиков и педагогов-теоретиков. Содержательная составляющая труда учителя, как интегральная качественная характеристика субъекта педагогической деятельности, достаточно полно проявляется в его квалификационной характеристике. В работах Г.Н. Анохиной, Н.В. Кузьминой, В.М. Лизинского, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина и др. раскрывается деятельность учителя как процесс решения постоянно возникающих новых педагогических задач, подчинённых общей конечной цели – формированию личности ребенка, его мировоззрения, убеждения, сознания, поведения [11;70;75; 113; 121]. Н.А. Морева, А.А. Деркач, В.А. Сластенин определяют профессионализм как качественную характеристику субъекта деятельности, проявляющуюся в высоком уровне профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач [44; 83;115].

Для понимания проблемы творческой компетентности необходимо проанализировать составляющие категории: «творчество». Здесь важны пути взаимодействия личности и творчества, пути превращения образования и педагогики в среду творчества, объединяющей идеи коммуникативной педагогики, свободной педагогики, гуманистической философии [28; 46; 49; 130].

Опыт педагогических коллективов по достижению качественного образования показывает, что образовательная среда образовательного учреждения способствует развитию творческих способностей участников учебного процесса. Сегодня возникает потребность в организации целенаправленной работы по созданию такой среды, способствующей формированию творческой личности, сочетающей в себе способности к нестандартному применению знания. Понятие творчества содержит в себе два взаимосвязанных аспекта:

творчество, с одной стороны, является деятельностью личности по созданию духовных и материальных ценностей, имеющих социальное значение, а с другой стороны, оно понимается как процесс достижения результата, процесс реализации и утверждения индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности, процесс ее развития (Е.А. Генике, И.Ф.Исаев, И.Б. Шмигирилова). Соглашаясь с мнениями учёных, считаем, что педагогическая деятельность содержит оба аспекта и является творческой деятельностью, т.к., действуя в согласии со своими склонностями, самостоятельно решая собственные проблемы, созидая и преобразуя условия протекания учебного процесса, учитель параллельно преобразует себя и свою деятельность. Творческая деятельность учителя рассматривается как определенная система выражения его индивидуальных, профессионально-личностных качеств, вследствие чего он воспроизводит себя в своей сущности как личность и профессионал [36; 60;142].

В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Е.Ю. Гирба, А.И.Савенков, и др. определяют творчество как важнейший способ существования человека, форму его саморазвития и самоутверждения, необходимое условие становления самого педагога, его самопознания, развития и раскрытия как личности. Поэтому применительно к педагогической деятельности имеет смысл говорить о творческой компетентности учителя, которую можно рассматривать как существенную характеристику профессионального развития [7; 20; 41;106]. Глубина сформированности творческой компетентности определяет уровень творческого саморазвития учителя. [103, с.74-76].

Анализ научных литературных источников, философских, психологических и педагогических исследований, посвященных творчеству, показывает, что интерес к проблемам, связанным с пониманием сущности момента творчества, с разработкой структуры и содержания творческой деятельности, процесса передачи опыта творческой деятельности от поколения к поколению, не ослабевает на протяжении столетий. Это вызвано тем, что вся

общественная и частная жизнь людей исторически основывается на творческих достижениях.

В объяснении творчества выделяют философский, психологический, педагогический и другие аспекты. В исследованиях философии и психологии творчество рассматривается как личностная категория, связанная с саморазвитием и самоактуализацией; как созидательный процесс; как результат деятельности, связанный с созданием нового.

В философской литературе, особенно в исследованиях, посвященных творческой деятельности, большое внимание уделяется изучению субъективной основы творчества и, прежде всего, разработке проблемы сущностных сил человека, благодаря развитости и реализации которых становится возможной творческая деятельность.

Средневековые философы считали, что творчество людей означает их стремление к Богу, уподобление Ему через акт творения нового на Земле, что придает смысл человеческой жизни. Приверженцы логической концепции (Ф. Бэкон, Р. Декарт и др.) сводили творчество к процессу логического выведения знаний из исходных посылок, а познание – к рациональным операциям [46,с.18]. И. Кант, изучая творческую деятельность, пришел к выводу о том, что она представляет собой единство сознательной и бессознательной деятельности. Он считал, что сущность творчества – в продуктивном воображении, которое выполняет функцию источника и средства получения нового знания. Представители интуитивизма в творчестве (А. Пуанкаре, В. Оствальд, Г. Гельмгольц и др.) провозгласили творчество чисто интуитивным процессом, продуктом бессознательной работы мозга. В качестве примера было приведено описание хода открытий, интуитивисты считали, что в основе познания лежит нерациональное начало. Выдающийся французский философ XX века Анри Бергсон придерживался мнения о том, что творчество как непрерывное создание нового составляет сущность жизни, которая представляет собой поток творческого формирования, проходящий через человека, жизненный порыв, нечто первич-

ное, подлинная и первоначальная реальность, проникнуть в суть которой может только интуиция. Сторонники иррационализма (К. Юнг, М.А. Блох и др.) сводили творческий процесс к сфере бессознательного, признавая его непознаваемость, несовместимость с рациональным познанием. В экзистенциализме начала XX века творчество понималось как прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, выход за пределы природного и социального мира. Известный русский философ Н.А. Бердяев считал, что творчество – это требование Бога и обязанность человека. Бог-Творец, создавший человека по образу и подобию Своему, «ждет от человека творческого акта как ответа человека на творческий акт Бога» [19, с.45]. Он акцентировал внимание на связи между творческими деяниями человека и его нравственным долгом. Состоянием творчества, считал Н.А. Бердяев, должны проникнуть все сферы деятельности человека, в противном случае, он и его общество уподобятся животным. Для восприятия «бесконечного мира» необходима титаническая работа личности и её сознания [19, с.37-39]. Гуманистическая христианская философия всегда отмечала неразрывность творческого пути человека с путем разума, любви и добра. Понятие и смысл творческой деятельности человека пересекает земные пределы и проникает в другую, высшую реальность. Так, Гете, подходя к тайне жизни и смерти человека, был убежден, что дух человека-творца после смерти получит от Создателя какую-то новую форму труда, новую форму творчества, новую форму реализации [79, с. 44-48].

Существует довольно много моделей творческого процесса от зарождения замысла до непредсказуемого момента рождения идеи, изучение которых обогатило наше исследование. Грэм Уоллес в 1924 г. выделил следующие фазы творчества: подготовку, созревание, озарение и проверку. Эти фазы выражают основную последовательность творческой деятельности: постановка задачи; непрерывно идущая бессознательная творческая работа; момент передачи сознанию найденного бессознательного результата; осознанная тщательная проверка. В психологии исследователи выделяют

следующие этапы творческой деятельности: осознание момента рождения проблемы; сосредоточение усилий, поиск информации; решение проблемы; проверка решения, детальная разработка замысла; воплощение, проверка решения средствами практики. Многие исследователи делали попытки описать ход творческого процесса, однако он в его целостности плохо поддается формализации. Невозможно оценить оптимальное соотношение в творчестве логического и образного, сознательного и бессознательного, поскольку встречаются самые разные типы одаренности. Кроме того, исследования механизма творческой деятельности затрудняет так называемый эффект «обратного выпрямления», заключающийся в том, что иногда после открытия, успешного решения трудной проблемы исследователь видит другой путь ее решения, более простой и верный.

Анализ структуры, компонентов и этапов творческого процесса дан в работах Г.Т. Абдуллина, Г.М. Анохиной, А.С. Запесоцкого, Т.Г. Рибо, С.Л. Рубинштейна, А.И. Савенкова, П.К. Энгельмейера и др. [1,11; 50;102; 104;106,145]. Уровни развития творческих способностей раскрыты в работах А.В. Беляева, В.Г. Разумовского, Я.А. Пономарева и др. [18; 97;101]. Феномен и психология творческого мышления изложены в работах: О.С. Анисимова, П.Я. Леонтьева, Н.А. Морева, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Субетто, А.Ф. Эсаулова, О.Л. Янушкявичине и др. [9; 77; 83; 97; 105; 125; 146, 150].

Вопросы развития творческой активности нашли свое отражение в работах психологов Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, Е.А. Генике, А.В. Петровского, А.И. Савенков, Т.И. Шамовой и др. [34; 37, 94; 106, 139].

В настоящее время для обозначения способности к творчеству употребляется термин «креативность» (creativity), который впервые ввел в обиход Дж. Гилфорд. Креативность определяется как творческие возможности человека или как творческая одаренность и составляет относительно устойчивую характеристику личности. Креативность может характеризовать

поведение личности в целом и результат такого поведения, проявляться в мышлении, в различных видах деятельности, в отдельных способностях [40, с.436].

В настоящее время в психологии существует несколько направлений решения проблемы развития творческих способностей.

Первое направление связано с утверждением, что интеллектуальная одаренность является необходимым, но недостаточным условием творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности относятся когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях. В трудах Д.Б. Богоявленской раскрываются три уровня интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, пассивный (человек работает в рамках заданного способа действия и инициативы не проявляет), эвристический (человек находит улучшения способа действия), креативный (человек ставит перед собой цель: найти принципиально иной способ действия, причём эта цель имеет глубокую внутреннюю мотивацию). Креативная активность личности обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Она определяет творческую одаренность как характеристику высшего уровня выполнения любой деятельности и ее развитие по инициативе субъекта деятельности [20, с.37-39]. Такой теоретический подход имеет практическое следствие, важное и для нашего исследования: говоря о формировании творческой компетентности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением дополнительных программ и методик обучения. Мы уверены в том, что при ориентации образования на развитие творческого начала личности учителя и ученика, необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создают основу творческой компетентности.

Представители **второго** направления считают, что творческое мышле-

ние (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, Я.А. Пономарев) [97, с. 75-77]. В этом подходе делается акцент на то, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности существует корреляция. В экспериментах Дж. Гилфорда выявилась высокая положительная корреляция уровня интеллекта и креативности. При превышающем средние значения коэффициенте интеллекта креативность становится независимым от интеллекта фактором. На основании этих фактов делаются выводы о том, что каждый психически нормальный человек обладает определенным творческим потенциалом, который необходимо развивать, и как можно раньше [40, с.447]. Это положение стало исходным в нашем исследовании при разработке педагогической технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Творческое мышление, по Дж. Гилфорду, характеризуется следующими параметрами: богатство мысли (способность генерирования большого количества новых идей в единицу времени); гибкость мысли (скорость переключения с одной задачи на другую); оригинальность, способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения; любознательность; способность к разработке гипотезы; логическая независимость реакции от стимула; оторванность ответа от реальности при наличии определенной логической связи стимула и реакции.

Перечисленные параметры творческого мышления входят в состав кубической модели Гилфорда, который считал дивергентное мышление (наряду с операциями преобразования и импликации) основой креативности как общей творческой способности. Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Дивергентность – «способность мыслить в разных направлениях», отвечает искомому явлению выхода в более широкое «пространство». Успешность творческой деятельности обеспечивает особое сочетание двух видов мышления – дивергентного и конвергентного. Дивергентное мышление проявляется в готовности вы-

двигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта в результате привлечения и анализа внешней по отношению к объекту поисковой деятельности информации. Конвергентное мышление позволяет объединить информацию в целостную структуру, подчиненную главной цели исследования. Кроме того, высокий уровень креативности зависит от других качеств личности: воображения, фантазии, высокой эмоциональности, самостоятельности мышления, восприимчивости и открытости ума, определенного опыта и знаний [40, с. 433-456]. Мы считаем, что развитию этих качеств и свойств мышления необходимо уделить особое внимание в условиях профессиональной деятельности в образовательной организации.

Третье направление решения проблемы развития творческой личности основано на идеях Р. Стернберга, получивших в последнее время широкое распространение. Согласно концепции Р. Стернберга, интеллект участвует и в решении новых задач, и в автоматизации действий. По отношению к внешнему миру интеллектуальное поведение может выражаться в адаптации, выборе типа внешней среды или ее преобразовании. Если человек реализует третий тип отношений, то при этом он проявит творческое поведение [3, с. 8-26].

Ключевой характеристикой творческого поведения человека является творческая активность. Она проявляется наряду с такими качествами, как ответственность, предприимчивость, настойчивость, инициативность, целеустремленность, воля, самостоятельность мышления, самоанализ, самооценка, самоконтроль. В психолого-педагогической литературе понятие активности используется в основном в двух значениях: первое – это активность как состояние, связанное с выполнением какого-то действия, и второе – активность как свойство личности [144, с. 56]. Г.Т. Абдуллина [1, с. 61-70], Г.С. Альтшуллер [4; 5], А.И. Савенков [106, с. 114-117] рассматривают творческую активность как устойчивое интегративное качество, одновременно присущее и самой личности, и ее деятельности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, мотивов, интересов и характеризующееся осознанным поиском творче-

ских ситуаций. Это очень важный вывод для нашего исследования проблемы формирования творческой компетентности учителя начальной школы.

Согласно **аксиологическому** подходу, творчество понимается как человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее и имеющее общественно-историческую ценность [57, с. 52].

Личностный подход к творчеству состоит в его рассмотрении как деятельности, растящей и питающей развитие личности. В этих концепциях под творчеством понимается всякая теоретическая или практическая деятельность, в которой возникают новые для субъекта результаты.

Человек выступает как истинный творец в познании окружающей действительности. Механизмами его развития в творчестве выступают принципы креативности, саморазвития и результативности Я.И. Глинский [40, с.44-55], Т.М. Ковалёва [40;63, с.51-56], Е.А.Крюкова [68, с 55-59].

Обобщая вышесказанное в контексте своей проблемы, мы взяли за основу понятие о творчестве как о деятельности, в которой человек фантазирует, изменяет, комбинирует, преобразует и создаёт новое. И если творчество – особый процесс создания, то отсюда следует, что **творческая компетентность** – это системное проявление и практическое воплощение знаний, взглядов, убеждений, умений, способствующих возникновению нового (идей, механизмов, технологий).

Для того чтобы сформировать творческую компетентность учителя начальных классов, необходимо последовательно воздействовать на её компоненты, опираясь на уже имеющиеся личностные задатки. И здесь мы встречаемся с одним из важнейших элементов учебного процесса – образовательным пространством и его характеристиками. Формирование творческой компетентности предполагает наличие творческого образовательного пространства. Творческое образовательное пространство мы определяем как педагогическую реальность, в которой концептуальное

значение приобретает направленность личности субъектов на нестандартную деятельность.

Для определения сущности творческой компетентности учителя начальных классов мы обратились к философским исследованиям Платона и Гегеля, которые видели в феномене «сущность» смысл данной вещи, то, что она есть сама по себе, в отличие от всех других вещей и в отличие от изменчивых состояний вещи под влиянием тех или иных обстоятельств. Сущность вещей трактуется как нечто независимое, непреложное и абсолютное [129, с. 665-666]. Сущность – совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих основные черты и тенденции развития материальной системы. В этой связи необходимо различать понятия «компетенция» и «компетентность». Оба они в своей этимологической основе восходят к латинскому «*competere*», значения которого в русском языке сводятся к: подхожу; соответствую; достигаю; добиваюсь [67, с. 342].

Значения и «соответствую» и «достигаю» являются, по нашему мнению, основой понятия компетенция. В философском смысле *компетенция* включает: круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; знания и опыт в той или иной области [85; с. 177].

Большая советская энциклопедия также связывает понятие *компетенции* с совокупностью полномочий, прав и обязанностей какого-либо органа или должностного лица. В энциклопедическом словаре понятие компетентность трактуется как «круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу»; «знания и опыт в той или иной области», от лат. *competere* – добиваюсь, соответствую, подхожу [121, с. 614].

В словаре русского языка С.И. Ожегова компетентность определяется как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [90, с. 288].

Словарь иностранных слов разводит понятия *компетенция* (лат.

Competentia) – принадлежность по праву, круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом, и *компетентность* (лат. Competens, competentis) – обладание компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [117, с.241]. Значения «добиваюсь» и «достигаю» означают процессуальность действия и определяют сущность компетентности, определяя динамический аспект данной категории.

Таким образом, принципиальное, на наш взгляд, отличие компетенции и компетентности состоит в том, что компетенция представляет собой понятие, определяющее область деятельности какого-либо лица, компетентность же, в свою очередь, является понятием функциональным, проявляющимся в результатах деятельности.

Концепция профессиональной компетентности, согласно взглядам В.И. Вернадского и Ю. Лотмана опирается в своей основе на триаду: семиосфера, духосфера, техносфера: семиосфера – система знаний, выраженных и существующих посредством разнообразных знаковых систем – языков; духосфера – чувства, эмоции, переживания, желания, потребности; техносфера – умения, опыт, творчество.

Данная триада лежит в основе становления творческой компетентности педагога, а следовательно, и его профессионального роста [31; 79].

Теоретический анализ отечественных психолого-педагогических исследований в области профессиональной компетентности педагога показывает различие концептуального толкования категории компетентность.

В Российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (В.И. Байденко [13, с. 15], И.А. Зимняя[54; 137]), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (Ф.Г. Ялалов [149, с. 45-53]). Все исследователи, изучавшие природу компетентности с позиции деятельностного подхода, обращают внимание на ее многосторонний,

разноплановый и системный характер.

Специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия, Дж. Равен приравнивал к понятию «компетентность» [99, с. 104].

М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные [136, с. 12].

По мнению Н.В. Кузьминой, профессиональная компетентность – это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности ребенка с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется [69, с. 63]. Для нашего исследования представляют интерес разновидности выделяемых Н.В. Кузьминой, В.Д., Шадриковым компетентностей: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая и личностная компетентности в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Л.М. Митина считает, что понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности, а также включает в

себя деятельностную, коммуникативную и социальную компетентности [81, с. 37].

По мнению Н.А. Морева, «компетентность педагога... не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике» [83, с. 134]. По мнению В.Д. Шадрикова, «Под компетентностью понимается системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать составляющие сущность профессиональной деятельности». Он выделяет компетентность:

- в области личностных качеств: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура;

- в постановке целей и задач педагогической деятельности: умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, умение перевести тему урока в педагогическую задачу, умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач;

- в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности: умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности, умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся, умение создавать условия для самомотивирования обучающихся;

- в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений: умение выбрать и реализовать образовательную программу, умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы, умение принимать решения в педагогических ситуациях;

- в обеспечении информационной основы педагогической деятельности: компетентность в методах преподавания, компетентность в предмете преподавания, компетентность в субъективных условиях деятельности;

- в организации педагогической деятельности: умение устанавливать субъект-субъектные отношения, умение организовать учебную деятельность

обучающихся, умение реализовать педагогическое оценивание [137, с. 17-18].

По мнению Е.И. Рогова, профессионализм – есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в педагоге в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Профессионализм формируется в процессе изменений:

- всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по степени профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личный стиль деятельности;

- личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

- соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности; когнитивной сфере – в уровне информированности об объекте, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности; практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект, самооценки и саморазвития.

Профессиональная компетентность педагога есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Особый интерес для нашего исследования представляет обоснованное Е.И. Роговым положение о том, что деятельностная модель

педагога соотносится с профессиональной компетентностью как «сущее» и «должное» [103, с. 307-324].

Добудько Т.В. (опираясь на анализ работ Б.С. Гершунского, В.А. Извозчикова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.Н. Лобановой) трактует компетентность как: «круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу»; «знания и опыт в той или иной области» [47, с. 17].

В последние годы появились работы, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук. Н.Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, определяет данное понятие так: «Компетентность – это обобщенные и глубоко сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях» [48, с. 18]. К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно ориентированного обучения, добавляет: «совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности» [132, с. 205].

По мнению В.А. Болотова [23, с 177], В.В. Серикова [112, с. 76], природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире.

Анализ работ по проблеме компетентности позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание самого понятия «компетентность». Исследователи выделяют различные виды

компетентностей и используют термины «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько) «педагогическая компетентность» (Л.М. Митина), оба термина как синонимы (И.Б. Шмигирилова), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (М.Г. Циреновой) [38;81; 142; 135].

Изучение творческой компетентности учителя начальной школы нами проведено с позиций наиболее распространенных в педагогике подходов к пониманию сущности начального общего образования:

- акмеологический подход, определяющий специфику развития взрослых в контексте профессиональной деятельности, содержание процесса достижения вершин формирования творческой компетентности учителя начальной школы с позиций профессиональной деятельности, самообразования, развития творчества взрослого человека, признания индивидуальных различий каждой личности (Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, А.А. Деркач, А.М. Новиков, Н.В. Кузьмина);

- системный подход, учитывающий психологические предпосылки формирования творческой компетенции учителя начальной школы, позволяющий выявить координацию и субординацию подсистем (структур), образующих единую сложную систему профессиональной компетентности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалёв, В.С. Мерлин,);

- компетентностный подход, помогающий нам выстроить модель становления творческой компетентности учителя начальной школы с позиции формирования личности, владеющей навыками генерирования идей и способной эффективно их реализовывать в образовательном процессе, направленном на достижение целей повышения качества образования, самоопределения, развития индивидуальности и социализации (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, О.Е. Лебедев, В.Д. Никандров, А.В. Хуторской, П.Г. Щедровицкий, И.Б. Шмиригилова);

- личностно-деятельностный подход, который ориентирует формирование творческой компетенции на личность как цель, субъект и результат. Особое значение для нашего исследования имеет акцент на уникальности личности, развитии её задатков, творческих возможностей, саморазвитии. Важны для нас, с точки зрения организации профессиональной деятельности, условия творческого саморазвития личности учителя (Е.В. Бондаревская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);

- контекстный подход, который лежит в основе повышения квалификации учителя начальных классов в процессе профессиональной деятельности и самообразования в контексте профессиональной деятельности. Понятие «контекст» является смыслообразующей категорией, обеспечивающей включение учителя в профессиональную творческую деятельность (А.А. Вербицкий);

- андрагогический подход, позволяющий построить модель становления и развития творческой компетентности учителя начальной школы, исходя из положений о том, что актуализируемый жизненный опыт взрослого является одним из источников его творческого саморазвития и самообразования (Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершловский, Л.С. Выготский, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, С.А. Рубинштейн);

- системно-деятельностный подход, предусматривающий создание условий для общего, профессионального, творческого развития личности. На основе этого подхода составляются и реализуются индивидуальные программы профессионального развития учителя начальной школы (А.Г. Асмолов, В.А. Сластёнин, А.В. Хуторской), выделяются основные результаты личностного развития учителя начальных классов в контексте ключевых задач организации творческой деятельности [114, с. 40-44]. Анализ представленных подходов показывает, что все они отражают суть рассматриваемых явлений, содержательно дополняют друг друга, позволяют определить стратегию и тактику процесса формирования творческой компетентности учителя

начальных классов в условиях профессиональной самообразовательной деятельности в образовательной организации. Системный анализ творческой компетентности предполагает выделение составляющих её элементов, их внутренней организации и способов взаимодействия; функций, осуществляемых моделируемой системой; путей ее возникновения и перспектив развития [1,133].

Личностно-деятельностный подход к проблеме компетентности позволил выработать понятие «творческая компетентность учителя», которое понимается нами как профессионально значимое качество личности, проявляющееся в креативности и продуктивной деятельности [25,36,52].

Творческая компетентность учителя начальной школы представляет собой интеллектуальную и педагогическую ценность, уровень ее сформированности является одним из факторов, влияющих на успешность педагогической деятельности. В предлагаемой трактовке творческая компетентность учителя выступает профессионально-личностной характеристикой, требующей многоаспектного подхода к ее изучению. Как система она включает в себя нравственно-гуманистическую направленность, мотивы, цели, ценностные ориентации, совокупность знаний, умений, навыков, формы и способы их использования учителем в ситуациях творческого взаимодействия в начальной школе. Творческая компетентность учителя является составляющим звеном его профессиональной компетентности. Одним из основных критериев определения профессионально компетентного педагога всегда была успешность его деятельности, высокая результативность работы. В нашем понимании *творческий учитель* – это личность, имеющая собственные цели, ценности и убеждения, способная самостоятельно решать жизненные проблемы, готовая к самореализации, саморазвитию, самовыражению, самопрезентации, обладающая нестандартным мышлением, самоидентификацией, навыками интеллектуальной самообразовательной деятельности, способная создавать новые материальные и духовные ценности.

1.2 Самообразовательная деятельность учителя начальной школы и её особенности

В настоящее время остро стоит проблема подготовки к дальнейшему обучению в основной школе нестандартно мыслящих выпускников начальной школы. Наблюдения в рамках нашего исследования позволяют предположить, что наиболее успешно воспитать творческого ученика может творчески работающий учитель. В свою очередь формирование творческой компетентности взрослого человека, учителя начальной школы наиболее эффективно осуществляется в мотивированной и целенаправленной самообразовательной деятельности. У учителя начальной школы, осознавшего потребность в формировании творческой компетентности, есть незначительный выбор форм самообразования, которыми он может воспользоваться: самостоятельная работа при организованном повышении квалификации один раз в 3 года и постоянная научно-методическая работа в рамках методического объединения учителей в школе. Повышение квалификации в межкурсовый период носит дискретный характер и включает изучение научной психолого-педагогической литературы, открытые занятия, мастер классы и обмен опытом. Теоретические, организационно-методические аспекты самообразовательной деятельности и опыт самообразования педагогов освещаются в работах А.Е.Морона, П.В. Кондратьев, Л.А. Обуховой, Е.И. Огарёва, В.Г. Онушкина, С.П. Полудиной, Г.С. Сухобской и др. [58, 59,64, 91,96]. В работах этих учёных самообразование рассматривается как составная часть непрерывного образования, как активная, целенаправленная, систематическая, ценностно-смысловая, творческая профессиональная деятельность, направленная на освоение современных педагогических новшеств, идей, методов и технологий, обеспечивающая творческий профессиональный рост учителя. Большинство исследователей

понимают самообразование учителя как деятельность, которая осуществляется добровольно и управляется самим учителем с целью осознанного совершенствования каких-либо профессиональных качеств [57, с. 3-9, с. 148]. Осознанная и мотивированная самообразовательная деятельность – связующее звено в системе повышения квалификации учителя, обеспечивающая целостность этого процесса. Понятие «самообразование» представляет собой качественно новую категорию и не является простой суммой составляющих его терминов. В.А. Сластенин отмечает многоаспектность данного понятия, рассматривает его как непрерывный процесс определения своего места в профессиональной деятельности, осознание себя и своих возможностей [115, с. 4-15]. В междисциплинарном словаре терминологии самообразование определяется как «систематическая учебная деятельность, построенная на самостоятельном (вне стен учебного заведения) изучении какого-то вопроса или проблемы с периодическими консультациями у специалиста или без оных», как форма индивидуальной творческой учебной деятельности учителя, мотивированной профессиональными потребностями и интересами, и направленная на приобретение необходимых компетентностей и их постоянное совершенствование, а также на развитие профессионально значимых качеств его личности. Самообразование является составной частью любой другой формы повышения профессиональной компетентности и необходимым условием эффективного функционирования системы повышения квалификации [91, с. 148]. Российская педагогическая энциклопедия предлагает следующее определение самообразования: «Самообразование – специально организованная, самодеятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определённых личностно и (или) общественно-значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации. Строится обычно по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом» [104,

с. 306]. С.П. Полутина рассматривает самообразование как «самоуправляемую познавательную деятельность, осуществляемую им по собственной инициативе, целенаправленно, систематически, последовательно и самостоятельно от постановки задач до подведения итогов на каждом этапе» [96, с. 105]. Таким образом, большинство исследователей считают, что полноценное развитие личности учителя происходит в целенаправленной и мотивированной самообразовательной деятельности.

Эффективность самообразования зависит от развитости интеллектуальных умений, а также от установок учителя на учебную деятельность, на его отношение к знаниям, равно как от его волевых и других личностных качеств. В научных работах В.А. Сластенина разъясняется, что эффективность труда учителя коррелирует с успешной творческой самообразовательной деятельностью [115, с. 4-15]. Самообразование имеет индивидуальные и групповые формы, последние способствуют формированию умений и навыков совместной интеллектуальной деятельности. Самообразование – это приобретение знаний путем самостоятельных занятий без помощи учителя. Такое определение можно найти в словаре С.И. Ожегова. [90, с. 148]. Предметом самообразования является содержание профессиональной деятельности учителя. Самообразование позволяет:

- обеспечить непрерывность и системность деятельности обучаемого по овладению профессиональным мастерством;
- максимально учесть индивидуальные особенности и познавательные потребности каждого учителя;
- решить учебные задачи без отрыва от основной деятельности.

Самообразование имеет деятельностную основу. Самообразовательная деятельность является системообразующим элементом и связующим звеном в системе повышения квалификации учителя, обеспечивает целостность этого процесса, так как мотивированна и осуществляется осознанно. Понятие «самообразование» представляет собой качественно новую категорию, а не является

простой суммой составляющих его терминов. По мнению П.К. Щедровицкого, квалификация в деятельности представляет собой особую надстройку над деятельностью, закрепляющую: а) способы отношения к самой деятельности, б) способы организации реорганизации этой деятельности и в) формы подключения этой единичной деятельности к сложным системам коллективной и кооперированной деятельности [140, с. 77-91].

Исследователи (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Е.Ю.Гирба, Е.А. Климов, А.М. Новиков, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.) отмечают многоаспектность данного понятия, рассматривают его как непрерывный процесс определения своего места в профессиональной деятельности, осознание себя и своих возможностей. В то же время, в научных источниках не даётся исчерпывающей трактовки понятия «самообразовательная деятельность», что влечёт произвольность его толкования в зависимости от методологических позиций авторов. Проведённый теоретический обзор различных подходов к определению понятия «самообразовательная деятельность» позволяет нам рассматривать самообразовательную деятельность как целенаправленный процесс созидательного изменения самого учителя начальной школы, как особый вид творческой деятельности, как специфическую самоорганизацию педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития и в котором происходит освоение содержания, принятие технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. Все аспекты данного определения успешно реализуются в работе творческой мастерской, прообразом которой стала технология «ATELIE», получившая в отечественной педагогике название французских (творческих, педагогических) мастерских. Технология педагогических мастерских позволяет решать задачу личностного саморазвития учителя, актуальную для нашего исследования. Творческая мастерская

выделена нами как организационная форма, позволяющая сделать самообразовательную деятельность в образовательном учреждении системной и цельной. В пределах творческой мастерской решаются компенсаторная, интегрирующая и развивающая функции самообразования. В зависимости от цели самообразование учителя в рамках творческой мастерской может протекать на разных уровнях:

- уровень компенсаторного самообразования (ликвидация пробелов);
- уровень экстенсивного самообразования (расширение профессиональных знаний);
- уровень творческого самообразования (поиск новых решений).

Ю.А. Савинков считает, что качество работы учителя зависит от выбора методов и форм обучения и воспитания, их умелого применения и уровня самообразования учителя [107, с. 56].

К формам самообразовательной деятельности учителя начальной школы, которые используются нами в рамках творческой мастерской, относятся:

- коучинг (индивидуальная тренировка для достижения поставленной цели);
- изучение и анализ педагогических новшеств;
- участие в мероприятиях творческого характера;
- научно-исследовательская работа по проблеме творческого развития;
- посещение тренинга личностного роста;
- осмысление педагогического опыта (своего и чужого);
- работа с терминами;
- анализ педагогических ситуаций;
- теоретическая разработка и практическая реализация инновационных уроков, внеклассных мероприятий;
- посещение уроков своих коллег с целью изучения педагогического опыта.

В творческой мастерской используются методы, позволяющие

устанавливать творческое взаимодействие при обмене опытом учителей, имеющих различные квалификационные категории. Итоговые и промежуточные результаты самообразовательной деятельности учителя начальной школы фиксируются при подготовке и предъявлении таких творческих продуктов, как эссе, открытый урок, выступление на конференции или педагогическом совете, рабочая программа, дидактический материал, методическое пособие, статья в научно-методическом журнале. Наличие промежуточных положительных результатов является необходимым элементом жизненной стратегии творческой личности. [119 с. 323]. Достигнутые итоговые результаты становятся отправной точкой для последующего творческого роста, если учитель переживает их как достижение, успех [119, с. 329].

Применение современных информационных технологий позволяет сделать самообразовательную деятельность в рамках творческой мастерской более гибкой и мобильной. Интернет предоставляет учителю богатые возможности самообразования:

- расширение знаний по теории и методике современного начального образования;
- изучение интересующих проблем на курсах дистанционного обучения;
- знакомство с банком педагогического опыта;
- ознакомление с новыми педагогическими технологиями;
- поиск в электронных библиотеках современной методической литературы;
- обсуждение вопросов методики преподавания в процессе общения с коллегами в ходе работы виртуальных методических объединений, сетевых педагогических сообществ;
- изучение психологических материалов, необходимых для самообразовательной деятельности.

Самообразование направлено на творческое саморазвитие учителя

и активизацию его внутренних личностных ресурсов. Целью самообразования учителя начальной школы является достижение нового уровня творческой компетенции и профессионального мастерства. В процессе формирования творческой компетентности происходит становление учителя не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности. Расхождения между необходимостью и готовностью осуществлять и организовывать творческую деятельность побуждают учителя к очередному витку творческого самообразовательного поиска. Фундаментальным условием творческого развития учителя является осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира, поиска новых возможностей творческого самовыражения в педагогической деятельности. Богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности побуждают учителя к изучению себя как профессионала. В процессе педагогического общения, повышения квалификации на базе учреждения дополнительного профессионального образования творческий учитель осознает недостаточно сформированные у него профессионально значимые качества и ставит перед собой цель решить, имеющиеся проблемы в самообразовательной деятельности. Учитель разрабатывает программу самообразования, в которой он определяет цели, задачи, этапы и формы деятельности, позволяющие ему достичь желаемых результатов. Развитие личности происходит в процессе собственной активной деятельности, которая возникает лишь тогда, когда действия человека целенаправленны и внутренне мотивированы (Т.И. Артемьева, Н.В. Бордовская, А.С. Запесоцкий, В.А. Сластёнин). Главным механизмом самообразования как целенаправленного воздействия на самого себя является разрешение противоречий между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности, решение постоянно усложняющихся творческих задач. (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Андреев, Э.Ф. Зеер, Т.М. Ковалёва, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков).

В.И. Андреев и В.А. Сластенин так определяют механизм развития в процессе профессиональной деятельности: развитие осуществляется путем движения, определяемого силой внешних регуляторов, внешних факторов, к сознательной, ненаправленной регуляции, определяемой внутренними регуляторами. [116, с. 95]. Такое понимание механизма профессионального саморазвития побуждает нас к изучению педагогических условий, способствующих и препятствующих формированию творческой компетентности учителя начальной школы, что будет сделано в следующем параграфе.

Формирование творческой компетентности учителя начальной школы идет более интенсивно при условии соединения практического индивидуального опыта с социальным и профессиональным опытом. Важной характеристикой самообразовательной деятельности является уровень мотивации и способности к самопознанию с ее механизмами (идентификация и рефлексия), которые органически включаются в процесс самопостроения личности. [77, с. 34].

Акмеологический аспект развития профессионализма учителя (движения к «акме») включает совершенствование профессиональной деятельности, улучшение ее результата и личностный рост педагога. Используя акмеологический подход, мы рассмотрели самообразовательную деятельность учителя как акмеологическую систему.

Самообразование взрослого человека зависит от многих факторов, среди которых можно выделить достигнутый уровень образования, степень овладения профессией и профессиональным мастерством, проявление познавательных и профессиональных интересов. В самообразовательной деятельности происходит всестороннее развитие личности, которое состоит из умственного, физического, нравственного, трудового и эстетического развития. Умственное развитие предусматривает усвоение знаний, формирование мировоззрения и убеждений. Нравственное развитие – привитие человеку положительных

качеств личности, основанных на знаниях норм поведения. В эстетическом развитии, как и в нравственном, придается значение эстетическому просвещению, овладению знаниями в области искусства и специальными видами художественного творчества.

Расширение умственного кругозора учителя начальной школы во многом происходит в профессиональной самообразовательной деятельности. Развивающий эффект, который находит выражение в тех или иных качествах личности, проявляется как прямолинейно, так и опосредованно. В самообразовательном процессе устанавливаются связи между умственным, физическим, нравственным, трудовым и эстетическим развитием. Установление связей между различными сторонами развития приводит к эффективным результатам в управлении развитием личности. В исследованиях Е.И. Степановой отмечается, что всестороннее развитие личности происходит не только на первоначальных ступенях ее становления (в детстве, ранней юности), но и во взрослом состоянии в периоды зрелости [124, с. 44-54]. Говоря об индивидуальном развитии человека, Б.Г. Ананьев отмечает, что личность формируется на известном уровне нервно-психического развития: «Становление человека как личности связано с относительно высоким уровнем нервно-психического развития, что является необходимым внутренним условием этого становления» [6, с. 108]. Исходя из задач непрерывного образования взрослых, Б.Г. Ананьев сделал вывод об успешной обучаемости взрослых при соблюдении определённых педагогических условий.

В настоящее время, опираясь на достижения психологии обучения взрослых, основываясь на исследованиях психофизиологического и интеллектуального развития взрослых, существует возможность сделать обоснованный выбор организационных форм, методов и приемов, индивидуальной работы в процессе самообразования. Знания, приобретаемые на одном из этапов самообразования, представляют лишь основу для дальнейшего их накопления. Обновление устаревших со временем знаний –

одна сторона, другая – не менее важная, – перестройка позиции личности, ее направленности и ориентации. В процессе самообразования происходят изменения в отношениях личности к имеющимся и приобретаемым знаниям. Таким образом, система самообразования учителя начальной школы рассматривается нами с учётом возрастной психологии взрослых. Для обоснования такого подхода к разработке теории психофизиологического и интеллектуального развития взрослого человека в психологии обучения взрослых Б.Г. Ананьев указывает на два механизма нервной системы: механизм временных связей и механизм анализаторов. Становление личности происходит постепенно, под влиянием жизненных обстоятельств развиваются черты характера, способности, проявляются интересы и склонности. Индивидуальные особенности взрослого человека в большей степени индивидуализированы, чем у ребенка. Они в большей степени взаимоизменяются под влиянием образования и практической деятельности.

В последнее время в литературе получил широкое распространение термин «социализация» личности. Употребляется он в том случае, когда хотят подчеркнуть общественно-историческую природу в становлении человека, усвоение им общественного опыта и опыта социальной жизни, т.е. процессов, которые, на наш взгляд, влияют на самообразовательную деятельность (А.В. Беляев, И.С. Кон, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин и др.).

Рассматривая стадии социализации человека, Я.И. Гилинский выделяет раннюю социализацию, социализацию периода обучения, стадию завершения жизненного цикла. Стадии выделяются им в зависимости от того вида деятельности, который является ведущим в тот или иной период жизни человек [39, с. 44-51]. Такой подход к проблеме социализации человека с выделением стадий в зависимости от ведущего вида деятельности является довольно распространенным в социологии и в детской психологии, для нас он представляет интерес в связи с проблемой самообразования учителя начальной школы.

Социальная зрелость – это период активной трудовой деятельности чело-

века, когда происходит формирование личности как субъекта деятельности и проявление его творческих возможностей. Творческая деятельность отличается целенаправленностью на выполнение нестандартной педагогической деятельности. В процессе самообразования учитель вступает в творческие отношения с коллегами, в результате чего происходит формирование его как субъекта общения и субъекта познания. Профессиональная деятельность учителя начальной школы оказывает влияние на формирование специфических особенностей познавательной сферы (профессионального мышления, памяти) и, конечно, необходимого творческого видения различных педагогических ситуаций.

Учитель начальной школы получает обилие профессиональной информации из разных источников воздействия: специальную методическую литературу, Интернет, печатные источники, радио, телевидение. Один поток ее поступает через организуемые в педагогических целях каналы соответственно уровню образования групп людей. Другой поток информации поступает к учителю начальной школы через средства массовой коммуникации, оказывая влияние на его самообразовательную деятельность. Оба потока воздействуют на учителя в течение всей его жизни и требуют педагогического управления собственным восприятием.

Для нашего исследования представляют интерес результаты изучения формирования творческого мышления в разные возрастные периоды обучения взрослых. Психологическая наука располагает материалом экспериментального изучения научения взрослых. Исследования велись как на вербальном (словесном), так и моторном (двигательном) уровне. В результате этих исследований удалось установить, что вербальное научение успешно происходит в юношеском, ранних и средних возрастах зрелости. Снижение этой успешности наблюдается, по данным зарубежных авторов, у лиц пожилого возраста. Согласно результатам исследования Е. Харке (Германия), овладение лексическими категориями и грамматическими структурами повышается к 30 годам. По данным Б. А. Грекова (Россия), средний возраст зрелости по показателям переделки

речевого стереотипа отличается наивысшей продуктивностью, что сказывается в высокой реакции переключения и перестройки образовавшихся ранее связей.

Моторное же изучение происходит иными темпами и отличается своими особенностями. Снижение здесь наступает раньше. Согласно экспериментальным данным ряда авторов, ослабление психомоторных функций обнаруживается к 30-35 годам, относящимся к периоду средней зрелости. Если использовать при моторном изучении ранее сформированные навыки, то снижение психомоторных функций замедляется [7, с. 34-76]. Как отмечает В. Бауэр (Германия), при моторном изучении скорость выработки навыка уменьшается после 30 лет, а точность выполнения движений – после 40 лет.

Можно сказать, что ресурсы интеллектуального развития, потенциальные возможности интеллекта взрослого человека находятся в системе преобразований информации, совершаемых в процессе обучения.

Наибольшим изменениям подвергаются психические функции и интеллект в период ранней зрелости (18-25 лет). Эти изменения сказываются в неравномерности соотношения образных, логических и действенных компонентов мышления, в соотношении свойств внимания, кратковременной и долговременной памяти.

Высокий уровень вербально-логического мышления в эти годы можно объяснить влиянием той нагрузки, которую испытывает мышление в процессе обучения в детской школе и в последующих ступенях организованного процесса учебной деятельности. Чрезмерная логизация учебного процесса, сказывающаяся зачастую в недооценке роли памяти при усвоении знаний, приводит к формированию операциональных систем мышления без достаточной опоры на накопительную систему. Об этом свидетельствует и то, что уровень развития вербально-логического мышления в возрастах ранней зрелости выше уровня развития памяти. Кроме того, связей между различными показателями развития мышления и памяти устанавливается мало. Все это дает основание утверждать, что логические преобразования в рассматриваемом возрастном периоде проис-

ходят без достаточной опоры на память. Это случается потому, что память не достаточно нагружается в процессе учебной деятельности обучающихся, а отсюда и жалобы взрослых на ухудшение памяти с возрастом. Важно не только понять то, что объясняет преподаватель на занятии, но и запомнить излагаемый материал, сохранить его содержание в памяти и уметь воспроизвести, когда это потребуется. Воспроизведение позволяет проверить, насколько точно удалось сохранить в памяти то, что человек запомнил. Память требует упражнений, а для этого она должна быть предметом внимания, как преподавателя, так и обучающегося.

Основная функция мышления сводится к переработке и преобразованию получаемой человеком информации. Б.Г. Ананьев, Г.Н. Филонов указывали на три этапа преобразования информации, первым из которых является этап ее накопления. Это накопление осуществляется в процессе запоминания, сохранения и перевода информации из кратковременной памяти в долговременную. Второй этап преобразования – переработка информации с помощью логических операций и концептуальных систем (знаков, символов и др.). Здесь особенно важна динамичность во взаимосвязях образных, логических и действенных компонентов мышления. Первичная мыслительная переработка информации начинается уже на первом этапе при переводе полученной информации из кратковременной памяти в долговременную [6; 7, 131]. Как показали исследования Е.И. Степановой и Я.И. Петрова, память и мышление, относясь к одному классу функций преобразования, представляют каждый в отдельности подструктуру интеллекта, обусловленную закономерностями межфункционального развития.

О том, что память и мышление относятся к одному классу функций преобразования информации, свидетельствуют данные по соотношению показателей развития мышления и внимания. По данным Е.И. Степановой и Л.Н. Фоменко, внимание выступает в роли регулирующей функции в возрастных спадах не только в уровне развития мышления, но и памяти. В периоды спада

уровня памяти и мышления внимание берет на себя роль сдерживающего механизма, благодаря чему становится возможной концентрация резервов для развития памяти и мышления в последующие возрастные периоды взрослых.

Третий этап преобразования информации происходит на уровне творческого мышления, отличающегося выдвижением гипотез, поиском и выбором возможных предположений, реализацией теоретических положений в практике с помощью материализованных средств деятельности. Этот этап не только подготавливается двумя первыми, но и невозможен без них. Творческое мышление, являясь сложным продуктом умственной деятельности человека, предполагает наличие накопленной информации в виде знаний и жизненного опыта, составляющей его основу.

Процессы выдвижения гипотез и построения программ решений, лежащих в основе творческого мышления, также связаны с памятью. При сопоставлении памяти как системы накопления и сохранения информации с системой построения программ решения оказалось, что снижение или повышение возможностей памяти сказывается на особенностях стратегий решений. Импульсивный поиск и рискованные решения наблюдаются при снижении уровня развития памяти. Уравновешенность между ориентировочными, исполнительскими и контрольными действиями устанавливается лишь при условии высокого уровня развития памяти [64, с. 14]. Таким образом, на всех этапах формирования творческого мышления и на его основе творческой компетенции учителя начальной школы, начиная с накопления и сохранения информации и кончая её преобразованием, важная роль принадлежит педагогическому опыту.

Оптимизация обучения взрослых основывается на закономерностях взаимосвязей накопительной и реализующей функций. Прямое отношение к этому имеют дозировка подачи учебного материала (наглядного и логического), выбор организационных форм и методов обучения. Рассмотренные выше экспериментальные данные подтверждаются результатами Н.Ю. Посталюк, исследовавшего особенности творческого стиля деятельности в педагогике. Как отме-

чает автор, формирование творческой деятельности успешнее происходит на основе накопления информации: «активность накопительных процессов предшествует активности реализующих процессов» [98, с. 29]. В возрастных периодах 26-40 лет и свыше 40 лет, относящихся ко второму и третьему макропериодам зрелости, обнаружена устойчивость в соотношении видов мышления. По сравнению с первым макропериодом (18-25 лет) здесь наблюдается преобладание практического мышления, оптимальные точки развития которого приходятся на 34 года и 35 лет. Практическое мышление в средней зрелости составляет активный компонент межфункциональных связей, что можно объяснить влиянием профессионального и жизненного опыта. Подверженность изменениям касается не только практического, но и образного мышления, что свидетельствует о возможных перестройках в системе интеллекта за счет образных и действенных компонентов творческого мышления. Очевидно, благодаря этому и обеспечивается в этих периодах возрастного развития успешное формирование творческого мышления за счёт установления связей между теоретическими и профессиональными знаниями в условиях учебной деятельности и жизненных ситуациях.

Образное мышление у взрослого человека не утрачивает своего значения в умственной деятельности. По нашим данным, образное мышление в периоды средней зрелости подвергается значительным изменениям, проявляющимся в подъемах и спадах уровней развития. Образные компоненты служат своего рода строительным материалом, из которого в процессе воображения создаются яркие, отличающиеся новизной образы. Поскольку образное мышление у взрослых не только не утрачивает своего значения, но и является важным компонентом в системе интеллекта, то опора на различные виды наглядности обеспечивает в учебном процессе взаимосвязь между чувственным и логическим познанием, теорией и практикой. Использование рисунков, схем, диаграмм, сетевых графиков при изложении преподавателем учебного материала обеспечивает усвоение его с наименьшей затратой сил.

В любых системах образования и самообразования взрослых следует организовывать их умственную деятельность таким образом, чтобы обеспечивалась равномерная нагрузка на систему интеллекта. С этой целью необходимы упражнения, тренирующие все психические функции [2, с. 162-174].

Рассматривая влияние учебной деятельности на интеллектуальное развитие взрослого человека, различают такие понятия, как обучение и обучаемость. Обучаемость же есть восприимчивость обучающегося к средствам педагогического воздействия. Это такая восприимчивость человека к средствам воздействия в условиях учебной деятельности, которая обеспечивает успешное овладение знаниями, умениями и навыками. Обучаемость есть вместе с тем готовность человека к дальнейшему обучению и участию в профессиональной деятельности. В таком понимании обучаемость может служить показателем интеллектуального развития, представляя собой свойство развития.

Интеллектуальное развитие взрослого человека происходит не только в процессе специально организованного обучения, но и в условиях жизнедеятельности в широком понимании. Обучаемость как восприимчивость человека ко всему новому, имеющему для него значение, отличается у взрослых высокой степенью избирательности, представляющей собой результат социальных воздействий, испытываемых человеком. Она определяется значимостью того или иного объекта для человека, знаний и умений, необходимых ему для продвижения в овладении профессиональным мастерством. Очевидно, правомерна постановка вопроса о восприимчивости человека к различным воздействиям в разные периоды жизни. Как ребенок в разные возрастные периоды проявляет неодинаковую восприимчивость к воздействиям, так и взрослый человек не будет одинаковым образом восприимчив в годы ранней, средней и поздней зрелости.

Какой же из возрастных периодов зрелости является сензитивным, иначе говоря, в какой возрастной период взрослый человек наиболее восприимчив к творческой деятельности? Как показывают данные исследования способов нау-

чения на моторном и вербальном уровне, а также данные о внутрифункциональных и межфункциональных структурах интеллекта, более высокая степень восприимчивости к творческой деятельности, а это значит и обучаемости свойственна возрастным макропериодам 18-25 и 26-40 лет. В экспериментальных условиях испытуемые этих макропериодов отличались при решении задач от тех, кто старше 40-лет разнообразием подходов и многообразием вариантов, тогда как для вторых характерны стереотипные подходы и сохранение устойчивости в подходе к решению, что значительно снижает успешность решения. Такого рода стереотипы в решении нестандартных задач в условиях эксперимента можно объяснить устойчивостью в механизмах взаимосвязей психических функций. Здесь находит отражение общая тенденция интеллектуального развития взрослых в сторону все большего увеличения и укрепления связей между различными психическими функциями и их свойствами, интеграция интеллектуальной системы с возрастом. Факторы – возраст и образование – выступают в совокупности. Они в совокупности определяют и восприимчивость человека к внешним условиям жизни, формам и средствам обучения, меняя отношение к учебному процессу, к содержанию учебного материала. На основании использования комплекса методик при изучении умственной работоспособности взрослых людей в возрасте от 20 до 100 лет, Н.Б. Маньковский и С.В. Литовченко обнаружили снижение с возрастом психической активности. По данным авторов, это снижение носит двувёршинный характер, имеющий место в период пятого десятилетия и второй половины восьмого десятилетия. Это снижение объясняется ими изменениями в «работоспособности», как они говорят, корковых процессов нервной системы в периоды поздней зрелости и старости [124, с. 43-76]. Сопоставляя память 30-летних испытуемых с памятью лиц 70-90 лет, Б.А. Греков обратил внимание на общевозрастное снижение уровня развития памяти лишь в 90 лет. Все изменения, наблюдаемые на протяжении зрелости, автор объясняет влиянием сопутствующих факторов и проявлением индивидуальных особенностей, формирующихся прижизненно. Оказа-

лось, что механическое запоминание, образная память снижаются быстрее, чем смысловая, отличающаяся более длительным периодом сохранения (70 лет и старше) [42, с.64-82]. На процессах памяти и умственной работоспособности сказывается снижение пластичности нервной системы в старости. Эти данные подтверждают положение о том, что возраст это не только количество прожитых лет, но и вся совокупность индивидуально-психологических и возрастных свойств, сплав социального и биологического, упрочивающийся в течение всей жизни человека.

В творческой деятельности большая роль принадлежит акту сосредоточения, которое лежит в основе внимания, запоминания, протекания мыслительного процесса. С помощью педагогических приемов можно воспитать культуру сосредоточения, оказывающую положительное влияние на умственную успешность или продуктивность. Акт сосредоточения, зависит не только от воздействия, но и от внутреннего состояния организма человека, взаимосвязи интеллектуального и метаболического. Энергетические траты организма в условиях стрессовых ситуаций, как говорил Б.Г. Ананьев, составляют «цену интеллектуального напряжения». Умственная работоспособность человека не остается постоянной на протяжении всей его жизни. Потенциальные возможности интеллекта в разные периоды жизни проявляются и обнаруживаются по-разному. С годами все большее влияние оказывают индивидуально-психологические особенности на все стороны развития человека. Индивидуальные свойства, накладываясь на возрастные особенности, могут изменять картину возрастной изменчивости психофизиологических функций, процессов, интеллекта и качеств личности. Из всех форм повышения квалификации именно самообразование позволяет учесть индивидуальные особенности личности.

Творческое отношение человека к выполняемой им профессиональной деятельности заключается не только в применении им своих способностей, проявляющихся в успешности деятельности, но и в активном отношении к делу, в результате чего вносятся изменения в саму деятельность. Только в этом

случае возможны со стороны специалиста рационализаторские и новаторские предложения. Тем самым можно говорить не только о прямой зависимости способностей и деятельности, но и обратной, когда способности оказывают влияние на деятельность и вызывают в ней изменения.

Благоприятными условиями для формирования общих и специальных способностей, столь необходимых для овладения профессиональным мастерством, являются сочетания общего образования и специальной подготовки, связанной с профессиональной деятельностью. В этих условиях происходит не только развитие способностей, но и проявление активной жизненной позиции, возникают новые стимулы, изменяющие мотивационную сферу личности.

Проявление и развитие творческих способностей, основывающихся на определенном уровне развития психофизиологических функций, находится в зависимости от того, когда и в какие периоды жизни человека происходит «наложение» второй фазы основной для данной профессии психофизиологической функции на ее первую фазу (фронтальный прогресс ее развития). Границы «наложения» фазы специализации на фазу общего развития функций зависит от того, в какой период жизненного пути человек начинает приобретать профессию. Индивидуальный ход развития общих и специальных сторон функций может не совпадать с возрастным. Чем раньше человек начинает «входить» в профессию, тем раньше будет происходить «наложение» второй фазы в развитии психофизиологической функции на первую, и это скажется на смещении нижних границ в приобретении мастерства. Таким образом, у учителей начальной школы, получивших первоначальное педагогическое образование в педагогическом училище по сравнению с учителями, получившими первоначальное педагогическое образование в педагогическом вузе или университете «специализация» функций происходит раньше.

Процесс специализации функций в ходе индивидуального развития человека находится в зависимости не только от уровня развития общих свойств этих функций и профессиональной деятельности, но и от установления связей между

различными (нефункциональными связями). Следовательно, двухфазность развития психических функций представляет собой механизм, обеспечивающий как общее, так и специальное развитие человека. В процессе развития происходит нарастание потенциальных возможностей функций, стабилизация, снижение уровня, усиление или ослабление неравномерности развития. Что касается возрастных периодов, то наиболее восприимчивыми к средствам воздействия являются лица от 18 до 25 лет. В этих возрастах происходит наряду с фронтальным прогрессом функций и их специализация. Однако в последующих возрастных периодах, после 30 лет, вторая фаза развития функций становится определяющей в совокупности с показателями педагогического опыта и профессионального мастерства.

Таким образом, при формировании творческой компетентности учителя начальной школы возраст учителя не имеет существенного значения, необходимо учитывать личностные, психофизиологические особенности и педагогический опыт учителя; наличие мотивации на участие в творческой самообразовательной деятельности; осознание творческой составляющей профессиональной компетентности учителя начальной школы как педагогической ценности; готовность к постоянному пополнению и творческому преобразованию информации; способность к целенаправленной рефлексии педагогического опыта и созданию необходимых педагогических условий самообразовательной деятельности, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям развития конкретного учителя. Полученные в данной части исследования теоретические результаты рассматриваются нами как методолого-теоретическая основа разработки критериев и уровней сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

1.3 Структура, критерии и уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности

Профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональный опыт, мотивацию, личностные качества и другие профессиональные характеристики. Она непосредственно влияет на качество и результативность деятельности работника, обеспечивает готовность и способность выполнения различных профессиональных задач. Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает компетенции, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач в следующих областях: постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; обеспечение информационной основы педагогической деятельности; разработка программ и принятия педагогических решений; организация учебной деятельности [80, с. 12-19].

Компетенции в различных областях деятельности способствуют формированию и становлению компетентности учителя.

При выделении критериев и показателей оценки творческой компетентности учителей начальной школы учитываются требования к педагогическим работникам, определенные в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих.

Проверка взаимосвязей выделенных педагогических компетенций и общего показателя успешности педагогической деятельности показала, что все компетенции связаны между собой системой прямых значимых связей и с общим показателем успешности педагогической деятельности на высоком уровне достоверности. Выявленные закономерности носят устойчивый характер.

Основу создания критериальной базы для определения уровня сформированности творческой компетентности учителя начальной школы задает профессиональный стандарт педагогической деятельности, разработанный на основе анализа педагогической деятельности.

Профессиональный стандарт педагогической деятельности, разработанный с позиций системно-деятельностного подхода, включает совокупность компетенций, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагогической деятельности. Требования к компетентности педагога также определяются функциональными задачами, которые он реализует в своей деятельности. Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает систему требований к компетентности педагога, определяющих в своей целостности готовность к реализации педагогической деятельности и определяющих успешность ее выполнения.

Исследователи (О.С. Анисимов [10, с. 75-86], И.Ф. Исаев[60, с. 123-131], и др.) указывая на связь структуры объекта и его функций, подчеркивают, что в функции больше, чем в структуре отражается природа целого, его специфика и сущность, что функция является условием существования структуры. Тезис о том, что только через систему функций раскрывается сущность объекта, дает нам возможность наиболее полно раскрыть сущность творческой компетентности учителя начальных классов.

В науках, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. Устойчивость функциональных компонентов системы определяется их связью со структурными компонентами и между собой. Отсутствие связей у каких-либо компонентов с другими ведет к их изоляции и, в конечном итоге, к вытеснению из системы.

Основные функции творческой компетентности учителя начальной школы могут быть поняты, исходя из учета специфики его деятельности, многооб-

разия отношений и общения, возможностей творческой самореализации. Учитывая указанные особенности, нами были выделены следующие основные функции творческой компетентности: когнитивная, креативная, исследовательская, рефлексивная. Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач и подчеркивает многоаспектность содержания педагогической деятельности в начальной школе.

Когнитивная функция обеспечивает познавательный интерес субъекта, построенный на противоречии, рассогласовании или несоответствии, возникшем в знании о чём-либо; создаёт эмоциональную восприимчивость к нестандартным ситуациям и убеждениям; вызывает активность мыслительной деятельности.

Креативная функция определяет творческие возможности учителя начальной школы, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности и характеризовать личность в целом или её отдельные стороны с точки зрения одарённости.

Исследовательская функция позволяет учителю начальной школы выйти в культурное пространство самоопределения, в котором он оказывается в ситуации проектирования собственной профессиональной деятельности, собственного отношения к окружающей действительности. Исследовательская функция включает образовательную работу, которая связана с решением творческой, научной и исследовательской задач. Исследовательская деятельность осуществляется в единой парадигме и понимается как подход, образовательная технология, способ построения образовательного процесса, а организация исследовательской деятельности рассматривается как проектная задача.

Рефлексивная функция включает самоанализ и самооценку субъекта образовательного процесса. Каждый достигнутый результат рождает этап рефлексии, имеющий следствием появление новых замыслов и творческих планов, которые, при постоянном общении с педагогов друг с другом в процессе самообразования, конкретизируется в дальнейшем развитии проектов. Учебная актив-

ность приобретает более непрерывный и мотивированный характер. Именно этот уровень самоопределения позволяет учителю выйти на функциональную позицию «коллега» по отношению к другим членам коллектива, поскольку эта позиция предполагает возможность саморефлексии.

В настоящее время остро стоит проблема подготовки к дальнейшему обучению в основной школе нестандартно мыслящих выпускников начальной школы. Наблюдения в рамках нашего исследования позволяют предположить, что наиболее успешно воспитать творческого ученика может творчески работающий учитель. В свою очередь, формирование творческой компетентности наиболее эффективно осуществляется в самообразовательной деятельности. Б.Г. Ананьев выделял следующие звенья педагогического управления в условиях культурного развития взрослых людей:

1. Обучение взрослых на всех уровнях.
2. Переобучение и дообучение в условиях трудовой деятельности.

3. Повышение квалификации кадров всех звеньев. «Все эти особенности современного культурного развития означают новые, значительно больше, чем когда-либо в истории человечества, требования к интеллекту взрослых людей, его мобильности, пластичности и переключаемости» [6, с. 162-170].

Для выяснения более полной картины о готовности учителей начальной школы к формированию творческой компетентности мы выделяем по стажу педагогической деятельности три возрастных категории: до 25 лет (стаж до 5 лет), от 25 до 45 лет (стаж до 20 лет), свыше 45 лет (стаж свыше 20 лет). Данные нашего исследования показывают, что 77,4 % учителей начальной школы первой категории не испытывают потребности в самообразовании и не готовы формировать творческую компетентность, направленную на организацию творческой деятельности учащихся, во второй категории такие учителя составляют – 21,2 %, в третьей – 33,3 %.

Учителя первой категории (до 25 лет) считают, что все необходимые компетентности у них сформированы в вузе, тогда как А.М. Новиков отмечает:

«Общество, в котором образованность становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жёсткие требования к школам в смысле их образовательной деятельности и ответственности за неё. Сегодня необходимо заново осмыслить, что такое учение и что такое обученный человек» [87, с. 303].

Вторая категория (от 25 до 45 лет) имеет опыт работы, для нее актуально профессиональное развитие, реализация творческого потенциала в самообразовании.

Третья категория (свыше 45 лет), несмотря на то, что она достигла определенного социального и профессионального статуса, готова поделиться опытом с учителями, относящимися к первой и второй категории, и одновременно требует постоянного развития. Таким образом, учителя разных возрастных категорий испытывают потребность в формировании творческой компетентности.

При выявлении структуры творческой компетентности учителя начальной школы мы учитываем основные положения профессионального стандарта педагогической деятельности, основные функции творческой компетентности и предпочтения разных возрастных категорий учителей при формировании творческой компетентности.

В качестве структурных компонентов творческой компетентности учителя начальной школы в педагогической модели выделяем ценностно-мотивационный, когнитивно-конструктивный, рефлексивно-целевой компоненты. Для определения критериев и показателей сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности рассмотрим подробнее содержание структурных компонентов творческой компетентности учителя начальной школы.

Раскрывая структуру творческой компетентности учителя начальной школы, мы опирались на общепринятое положение о том, что ценность определяет процессуальную составляющую деятельности. Сущность ценностно-мотивационного компонента определяется понятиями «ценность» и

«мотив». В разных источниках понятие «ценность» трактуется как важность, значимость, польза, полезность чего-либо. Внешне ценность выступает как свойство предмета или явления. Ценности являются субъективными оценками конкретных свойств, явлений, качеств. Система ценностей выполняет роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности человека, в том числе педагогической деятельности. Разделяют «Материальные ценности» и «Духовные ценности». Известно понятие «Общечеловеческие ценности». Анализ педагогических идей и ценностей образования позволяет сделать вывод о том, что на протяжении всей истории человеческой цивилизации, начиная со времен античности, общечеловеческие ценности являлись нравственными ориентирами для построения человеком своего Образа мира.

Существует множество вариантов деления понятия «ценность» по разным основаниям на категории. Выделяют ценности по сферам их существования, по происхождению, по их носителям, делят ценности на положительные и отрицательные. В философии ценность указывает на личностную, социально-культурную значимость определённых объектов и явлений.

Анализируя понятие «ценность», остановимся на мнении подавляющего большинства современных исследователей-философов, психологов и педагогов (О.С. Анисимов, В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий, В.П. Тугаринов, Г.Н.Филонов и др.), которые считают, что ценность является субъектно-объектной категорией и по своей природе объективна. Ценностные функции предметов связаны с субъективными факторами – желаниями, потребностями, эмоциями, которые служат средствами осознания этой функции, и её направленности на предметы действительности. Субъективную сторону отношения составляют идеальные побудительные силы (мотивы деятельности), а отношение человека может быть названо мотивационно-ценностным (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). Г.И. Школьник считает, что ценности – это решения индивида, его выбор того, что, по его мнению, является важным и правильным. Эти реше-

ния, принятые в прошлом и определяющие поведение человека в настоящем, оказывают большое влияние на всю его жизнь, на отношения с окружающими, на то, каким человеком он становится, «ценности не являются чем-то, что можно увидеть, и поэтому они ускользают от понимания. Их можно распознать, только изучая реакции и подходы индивида, лежащие в основе его поведения» [141, с. 34-36]. Для нашего исследования наиболее значимо то, что в ценностях находит выражение мера решимости, готовности личности к самостоятельному познанию нового. Именно в этом значении те ориентации, которые обуславливают человеческое поведение, называют ценностными.

В научной, педагогической литературе существует достаточно большой разброс во взглядах на состав и содержание ценностей. Поэтому, приступая к аксиологическому анализу творческой компетентности учителя начальной школы, мы руководствуемся основными положениями о ценностях современного общества, сформулированными Н.Д. Никандровым, который находит более правильной ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели воспитания. Это тем более верно, что просто заимствовать какой-то набор ценностей из какого-то одного источника, по-видимому, никак не удастся по вполне прагматической причине: разброс мнений будет все же велик, и отнюдь не только по деталям [86, с. 6].

Отметим, что ценности, способствующие формированию творческой компетентности учителя начальной школы, связаны с природой и особенностями человека. Человек свободен в выборе, рассматривать или нет творческую компетенцию как ценность. Интерес к творческой деятельности увеличивается по мере того, как такая деятельность становится ценностью для конкретного человека – понятия «ценность» и «мотивация» тесно связаны между собой. Как верно подчеркивает Ч.А. Шакеева, ценностные ориентации в основном обуславливают формирование мотивов ценностного выбора [138, с. 21].

Мотивация (от лат. «двигатель») определяет процессы, методы, средства, побуждающие обучающихся к активной, познавательной, творческой деятельности. В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определенную этим мотивом деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи ценности, потребности, стремления, интересы, установки, идеалы [95, с.140]. Согласно Л.И. Божович, «в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность». Мотив – это всегда внутреннее побуждение к действию [22, с. 45].

Теория мотивации, созданная Р. Соломоном, получила своё развитие в трудах А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского и С.Л. Рубинштейна, Н.В. Бордовской. В работах учёных мотив понимается как осознанное побуждение к деятельности, возникающее в определённых условиях. Исследования мотивов и мотиваций проводятся в четырёх основных направлениях: физиологическом, поведенческом, психологическом и социальном. Всё многообразие мотивов, побуждающих к формированию творческой компетентности учителя начальной школы, можно представить тремя группами:

- широкие познавательные мотивы, которые проявляются как удовлетворение от самого процесса обучения и его результатов; основанные на потребности творческого осмысления и понимания ситуации, ориентирующие на способы добывания знаний;

- социальные мотивы, определяются творческой составляющей образовательной среды начальной школы, осознанием мировоззренческого, практического значения творческого подхода к педагогической деятельности;

- мотивы самообразования, основанные на получении удовольствия от самореализации в процессе творческого познания, источники которых находятся внутри человека и выражаются в положительных и отрицательных эмоциях.

Рассматривая творческую компетентность учителя начальной школы с позиций ценностной мотивации, следует заметить, что её специфика заключается в том, что этот процесс не имеет строгой регламентации. Учитель начальной школы имеет возможность выбирать программы, учебники и ценностные ориентиры в качестве концептуальной базы учебно-воспитательного процесса. На эмоциональном переживании и ценностных ориентациях, формирующих мотивы, базируется творческая деятельность, в которой познавательная потребность учителя начальной школы «встречается» с отвечающим этой потребности содержанием деятельности. Ценностные ориентации личности связаны с фактами ее реального поведения. С одной стороны, они характеризуют направленность и содержание познавательной активности субъекта, а с другой – выступают как регуляторы его поведения. В этом качестве психологическое содержание ценностных ориентаций тесно связано с мотивационной сферой личности.

Именно при помощи прогностической оценки результатов планируемой деятельности, определяемой тем или иным мотивом, их личностной значимости человек в итоге осуществляет сознательный выбор направления своей активности. Разрабатывая структуру творческой компетентности учителя начальной школы мы учитываем, что успешность образовательной деятельности во многом определяется своеобразием восприятия проблем, глубиной и системностью знаний и необходимыми умениями их применения в нестандартных ситуациях.

Для раскрытия **когнитивно-конструктивного** компонента творческой компетентности учителя начальной школы проанализируем понятия «знания» и «конструктивность». В толковом словаре С.И. Ожегова знания определяются как результаты познания, научные сведения. Наиболее полно раскрывает структуру понятия «знания» определение, сформулированное в Большом Энциклопедическом словаре (БЭС): «Знание – это форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Выделяют различные виды знания: обыденное («здравый смысл»), личностное, неявное и др.

Научному знанию присущи логическая обоснованность, доказательность, воспроизводимость познавательных результатов. Знание объективизируется знаковыми средствами языка». Функции знания многообразны в основном служат цели познания и способствуют формированию творческой компетентности, основанной на осмыслении имеющихся знаний [121, с. 471].

Главная педагогическая функция учителя начальной школы управление образовательным процессом. Для того чтобы не учить, а направлять ученье, не воспитывать, а руководить процессами воспитания, учителю необходимо иметь полные, глубокие, научные знания, развивать в себе творческую фантазию, придумывать нестандартные ситуации и предлагать необычные решения. Успешный учитель начальной школы – это всегда активная, изобретательная, сообразительная, волевая, настойчивая, творческая личность, способная пробуждать интересы, вести за собой, готовая к самостоятельному решению образовательных задач. Средством для решения этих задач является технологичность в реализации знаний, направленных на развитие творческих способностей младших школьников. Для формирования творческой компетентности учителя начальной школы необходимо наличие трёх групп знаний:

- источники оценочного выбора способа действия;
- наличие фактов, содержащих действительные или кажущиеся противоречия;
- проблемы, возникающие на «межпредметном уровне».

Первая группа знаний включает информацию о способах действия, характеристики этих способов, инструментарии для оценки и сравнения, имеющихся способов действий.

Вторая группа знаний представляет глубокий, богатый материал для творческого осмысления и применения в образовательной деятельности.

Третья группа знаний позволяет целостно решать образовательные проблемы, творчески интегрировать знания различных образовательных областей.

Знания рассматриваются как основание для ориентации личности в системе ценностей.

Синонимами понятия «конструктивность» считаются – деловитость, плодотворность, применимость, полезность. В толковом словаре русского языка понятие «конструктивный» определяется как создающий основу для дальнейшей работы; плодотворный, результативный [90, с.291]. Для раскрытия сущности когнитивно-конструктивного компонента творческой компетентности учителя начальной школы важны следующие характеристики конструктивной личности: способность четко формулировать цели и задачи; умение выделить важное и опустить несущественное; эффективность и логичность действий и высказываний; умение выявлять причины ошибок и недочетов и находить релевантные и актуальные пути выхода из проблемных ситуаций.

С точки зрения ориентации педагогической деятельности на определённый результат понятие «конструктивность» сродни понятию «технологичность». Ключевой особенностью технологического построения педагогического процесса является последовательная ориентация на четко поставленные цели.

Когнитивно-конструктивный компонент творческой компетентности учителя начальной школы включает познавательную, учебную и самообразовательную деятельности и характеризуется системой знаний, технологией их творческого применения. В современной педагогической теории система знаний рассматривается, исходя из функций науки, на базе которой создан учебный предмет и включает взаимосвязь методологических, научно-теоретических и практических знаний (Н.В. Кузьмина, Я.Л. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, О.Л. и др.), сочетание научно-теоретических и конструктивно-практических, или нормативных знаний (В.В. Краевский), содержательных и операционных знаний (М.К. Скаткин), фундаментальных и инструментальных знаний, теоретических и практических знаний (Г.Т. Абдуллина, О.Л. Янушкявичене).

Технология решения и анализ каждой отдельной образовательной ситуации или задачи актуализирует систему знаний учителя начальной школы и требует выполнения таких мыслительных логических операций, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, и одновременно формирует творческую компетентность. Большое значение уделяется конструированию логической структуры содержания учебных предметов и внеучебной деятельности на основе нестандартных подходов к ситуации (Д.В.Григорьев [43, с.120]).

Для формирования творческой компетентности учителя начальной школы используется учебная информация, полученная в процессе изучения окружающего мира, литературы, изобразительного искусства, технологии, музыки и приобретённая в исследовательской деятельности, требующая самостоятельного осмысления и рефлексии.

Учитывая, что именно цели подчиняется процесс формирования творческой компетентности учителя начальной школы, анализ содержания **рефлексивно-целевого компонента** начинаем с его целевой составляющей. Образовательные цели – это конкретные, планируемые, ожидаемые результаты или целевые ориентиры, которых стремятся достичь в процессе обучения. По-другому цель образования рассматривают американские учёные Ч. Томпл, К. Мередит, Д. Стилл, авторы технологии «Чтение и письмо для критического мышления». Они считают, что первейшим итогом школьного обучения должна быть максимизация способности учащихся быть мыслителями, решать разнообразные проблемы, углублять и расширять понимание, вносить новаторские идеи, принимать решения и эффективно общаться. Для достижения подобной цели школы должны создать такую образовательно-развивающую среду, которая способствует развитию интеллекта и мышления обучающихся, в которой информация становится катализатором возникновения дискуссий и обмена идеями, а не конечным его результатом.

При разработке целей используются принципы декомпозиции и таксономии целей. Принцип декомпозиции предполагает построение «дерева целей»,

когда общая глобальная цель разбивается на ряд локальных целей (задач). Решение каждой задачи вносит вклад в достижение общей цели. Принцип таксономии целей обучения был разработан американскими учёными под руководством Б.С. Блума и представляет систематизацию целей обучения, в основе которой лежит последовательность уровней усвоения учебного материала. В этом случае задача – это шаг на пути достижения цели. Таксономия целей как системообразующий фактор позволяет определить содержание педагогического процесса. Цель – это предполагаемый результат деятельности. Процессы постановки и реализации целей являются сложными и многоплановыми. Наличие цели не приводит автоматически к желаемому результату, но именно она способствует желанию учителя и ученика осуществлять задуманное. Как справедливо отмечал А.В. Хуторской, «целеполагание в обучении – это установление учителем и учениками главных целей и задач обучения на определенных его этапах. Оно необходимо для проектирования образовательных действий учащихся и связано с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения – уровнем развития детей, мотивами их учения, особенностями изучаемой темы, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями учителя и т.д.» [132, с. 154-173].

С точки зрения Е.А. Крюковой, анализ современного педагогического знания показал, что в педагогике до сих пор нет целостной теории, раскрывающей соотношение педагогической цели и педагогических средств. Целевые установки в рамках традиционной педагогики достигаются определенными видами предметной деятельности, основанными на изучении понятий и правил. Личностная модель образования преследует иные цели, главная из которых – овладение опытом «быть личностью», становление жизненной самоорганизации индивида.

Деятельность в личностной модели осуществима лишь в условиях личностной включенности учащихся и педагогов в процесс образования. Деятельность по личностному, творческому становлению выступает как

внутренний план любой деятельности в обучении. Предметом ее является творческое смыслообразование, развитие личностных свойств индивида. Конечная цель такой деятельности – формирование творческих отношений субъекта [68, с. 86].

Достижение, поставленной цели, отслеживается субъектом образовательной деятельности в процесс самоанализа. Рассмотрим сущность понятия «рефлексия». «Рефлексия (англ.reflection) – мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений, своих задач, назначения ...» [38, с. 46]. В схоластической философии рефлексия понимается как обращенность разума на свои собственные состояния (например, понятия), возникающие как результат обращенности разума на объекты (предметное содержание). И. Кант определял рефлексию как «...осознание отношения данных представлений к различным источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено. До всякого дальнейшего обращения со своими представлениями мы должны решить вопрос: «К какой познавательной способности они вместе принадлежат? Кто связывает их – рассудок или чувственность?» [38, с. 69]. Понятийно, процессуально и функционально рефлексия связана с самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией и самосознанием. Рефлексии посвящены современные исследования О.С. Анисимова. В его трудах раскрываются структура рефлексии и рефлексивные функции, содержание рефлексивной культуры и рефлексивной самоорганизации.

При формировании творческой компетентности учителя начальной школы будем опираться на три взаимозависимые и процессуально-последовательные функции рефлексии «познания действия», «критики действия», «нормирования действия». Как и любой рефлексивный процесс, творческая деятельность включает элементы целеполагания, планирования, оценки достижения планируемых результатов, выяснения причин затруднений,

оценки этих затруднений, содержательных и процессуальных траекторий деятельности, стратегии возможной коррекции затруднений. Сущность рефлексии в содержании данного компонента формирования творческой компетентности мы рассматриваем по О.С. Анисимову как «...процесс коррекции способа действия через посредство реконструкции хода действия и причин затруднений» [10, с. 139]. Рефлексия помогает учителю начальной школы преодолеть затруднения в творческой деятельности с помощью анализа действий по достижению поставленной цели. Учитель соизмеряет свои действия с поставленными целями и общепризнанными нормами.

На основе проведённого теоретического анализа психолого-педагогической литературы и выделенных компонентов, мы считаем, что для нашего исследования творческая компетентность учителя начальной школы – это личностное новообразование, которое понимается нами как профессионально значимое качество личности, сформированное в самообразовательной деятельности, соединяющее в себе системное проявление креативности и продуктивной деятельности, создающее базу для осмысления образовательной ситуации с разных точек зрения, способствующее освоению младшими школьниками, с учётом возрастных особенностей и возможностей, новых видов деятельности. Структура творческой компетентности учителя начальной школы включает ценностно-мотивационный, когнитивно-конструктивный, рефлексивно-целевой компоненты.

Оценка и измерения творческой компетентности учителя начальной школы требует разработки соответствующих критериев, используемых в качестве «выбора одной из альтернатив или определения соответствия чего-либо фиксированному чему-либо» [9, с. 68]. В толковом толковому словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, эталон определяется как «Точный образец установленной единицы измерения, сама такая точная мера», а критерий – это «Мерило оценки, суждения», [90, с. 307, с. 913]. В нашем исследовании критерий рассматривается как признак, на основе которого

производится оценка.

Определяя критерии сформированности компонентов творческой компетентности учителя начальной школы, мы учитывали характеристики творческой деятельности, особенности формирования творческой компетентности взрослых в самообразовательной деятельности, содержания профессиональной деятельности учителя начальной школы, показатели готовности учителя начальной школы к формированию творческой компетентности (Н.Ф. Ильина [58, с. 80-86]). С учётом анализа педагогической и психологической литературы по проблеме формирования творческой компетентности учителя начальной школы, в соответствии с выделенными структурными компонентами и собственным опытом, нами выявлены три критерия сформированности творческой компетентности учителя начальной школы: направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя; функциональная готовность учителя к решению творческих задач; вербальная креативность.

Критерий направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя характеризуется такими показателями, как творческая направленность личности; творческие возможности личности; ценностные ориентации. Ценности выступают критериями оценки как всей жизни личности, так и отдельных ее поступков и действий, так как они дают основания для выбора альтернативных способов действия, для отбора и оценки этих альтернатив. Эта деятельность оценивания осуществляется личностью с точки зрения полезности и значимости. Ценности являются критериями оценки и окружающей действительности: через систему ценностей «фильтруется» вся воспринимаемая и перерабатываемая личностью информация.

В ценностях резюмируется весь жизненный опыт личности, этот компонент структуры личности, с позиций ученых, «представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы» [10, с. 197-198]. А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов считают, что наличие устоявшихся ценност-

ных ориентаций характеризует зрелость человека и обеспечивает его устойчивость и стабильность. Ценности составляют ядро структуры личности и определяют ее направленность. Отношение к творчеству как к ценности характеризует ценностную направленность личности учителя начальной школы. В педагогической литературе определены следующие особенности ценностной направленности личности: связь с миром человеческих ценностей; принадлежность к сфере человеческого сознания; отнесенность к человеческому поведению или их практически-действенный характер; присутствующий в них момент выбора [51, с. 134-137].

В западной науке для обозначения категории направленности личности используется термин «аттитюд». У. Томас и Ф. Знанецкий определяют аттитюд как психологическое переживание ценности, значения, смысла объекта или как состояние сознания индивида относительно некоторой ценности [8; с. 291]. В связи с этим интересна мысль П.М. Якобсона, считающего, что направленность – это «такое сложное образование в личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям: его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему и так далее» [148, с. 185]. По мнению ученого, направленность личности проявляется в устойчивых интересах и потребностях, в особенностях целей, которые человек перед собой ставит, в установках и отношениях личности, в разнообразных мотивах поведения. Следовательно, направленность личности шире, чем установки, отношения, отдельно взятые. Подтверждение этой идеи, мы находим у С.Л. Рубинштейна, включающего в направленность два тесно связанных между собой момента: предметное содержание, внутренние и внешние динамические тенденции. Внутренние тенденции соответствуют неосознаваемым фиксированным установкам. Внешние тенденции, обусловленные идеалами, мировоззрением, убеждениями личности, соотносятся с социальными установками, аттитюдами, отношениями личности. Кроме того, саму установку С.Л. Рубинштейн понимает как выделившийся из

динамических тенденций момент, состояние динамического покоя. «Не будучи сама движением в каком-нибудь направлении, установка включает в себе направленность» [105, с. 106]. Отношения же личности – это динамические тенденции. По этому поводу А.А. Бодалев пишет: «Отношения – это всегда более или менее устойчивые для данной личности тенденции характерным образом отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и также характерно в этой действительности вести себя» [21, с. 7]. В.Н. Мясищев и А.А. Бодалев рассматривали отношения человека в качестве внутреннего поведенческого регулятора, как состояния, предшествующие его поступкам не только в простейших естественных, но и социальных ситуациях. Отношение, понимаемое как «система временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или ее отдельными сторонами», объясняет как раз направленность будущего поведения личности [106, с. 150]. Кроме того, как верно подчеркивают М.И. Бобнева и О.И. Зотова, отношения личности к окружающей действительности составляют содержание направленности [56, с. 247].

Таким образом, если отношения – это механизм, характеризующий направленность субъекта с точки зрения движения и содержания, то установка – это момент в движении, перераспределяющий значимость предметного содержания направленности: «перераспределяется значимость различных моментов, по-иному как бы расставляются акценты и интонации, иное выделяется в качестве существенного...» [105, с. 106].

Следовательно, понятия «направленность», «отношения», «мотив» взаимосвязанны и взаимообусловлены.

Отношение – это общее, глобальное проявление личности через какую-либо частность. Устойчивые отношения к действиям, постоянно проявляя себя, выступают качественными характеристиками личности младшего школьника, готовой к созданию исторических представлений. Формирование исторических представлений придает образовательному процессу в начальной школе ценностную и воспитательную направленность. Деятельность младших школьников

позволяет преобразовать совокупность внешних педагогических воздействий в изменения ценностно-мотивационной сферы, выраженные в личностных отношениях.

Критерий функциональной готовности учителя к решению творческих задач отражается в таких показателях, как научно-теоретическая, методическая подготовка и личностная готовность учителя к творческой деятельности. Критерий определяет уровень отбора содержания образования, уровень, имеющихся знаний, фактов об организации творческой деятельности, уровень способностей правильно представлять выбранное содержание с учётом возрастных особенностей младшего школьника. «Младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний, период их усвоения. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются» [73, с. 146]. В этом возрасте дети с готовностью и интересом овладевают новыми знаниями, умениями и навыками, решают ребусы и придумывают и отгадывают загадки. Этому способствует нестандартность мышления, повышенная восприимчивость и эмоциональная впечатлительность младших школьников. Младшие школьники часто затрудняются в выделении существенного, главного, зато рождается множество творческих решений: почему главным считается второстепенное (А.В. Беляев [18, с. 67-73]). Для того чтобы такая работа с учащимися была возможна учитель тщательно отбирает информацию для урока и продумывает методы его представления, что способствует творческому развитию младших школьников. Например, осознание обучающимися информации особым образом сконструированной учителем, и преобразование изучаемого материала обеспечивает активное творческое включение учащегося в продуктивную деятельность.

Конструирование содержания образования начинается с умения

учителя определять направление творческой деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе образовательного процесса, прогнозировать (от греч. слов *pro* – вперед + *gnosis* – знание) ее результаты, т.е. то, чего конкретно хочет достигнуть учитель, какие изменения в формировании и развитии личности учащегося он хочет получить. Например, в классе большинство учащихся предпочитает работу по образцу и не проявляют интерес к созданию (придумыванию) нового, что снижает эффективность образовательного процесса. На основе этого диагноза учитель предлагает информацию в таком виде, когда репродуктивная работа невозможна, и самый первый элемент задания следует найти самостоятельно, исходя из определённых условий. Если речь идет о стимулировании познавательных интересов, он может сосредоточить свои усилия на придании обучению увлекательности и эмоциональности. Подобная творческая деятельность в работе учителя осуществляется постоянно. Без нее не может обеспечиваться динамика и совершенствование целей, методов образования.

В конструировании содержания образования ведущая роль принадлежит конструктивно-проектировочной деятельности учителя. Если, например, учитель прогнозирует рост мотивации в творческой деятельности младших школьников, то перед ним встает задача конструирования сложного для учащихся данного возраста содержания и придания ему увлекательных форм. В зависимости от конкретных условий образовательного процесса учитель может предусмотреть совместную работу учащихся разных классов, подготовку литературно-художественного концерта, проведение собрания-дискуссии, организацию экскурсий с тем, чтобы повысить содержательность и увлекательность творческой деятельности учащихся. Естественно, что для этого учителю необходимо хорошо разбираться в психолого-педагогических аспектах организации творческой деятельности, использовать формы и методы, развивающие творческое воображение, конструктивно-проектировочные способности учащихся. Организаторская деятельность учителя связана с

вовлечением учащихся в намеченную творческую деятельность и стимулированием их активности. Для этого учителю необходимо выработать целый ряд умений. В частности, он должен уметь определять конкретные задачи по развитию инициативы учащихся, планировании совместной деятельности обучающихся, уметь распределять задания, поручения, управлять ходом творческой деятельности. Очень важным элементом этой деятельности является также умение вдохновлять учащихся к работе, вносить в нее элементы романтики и осуществлять тактичный контроль ее выполнения. Доминирование в структуре педагогической деятельности действий учителя, направленных на профессиональное обновление, связанное с конструированием информации, изменение своих способов деятельности, постановку и решение педагогических, психологических, организационных, предметных задач, тесно связано с умением анализировать результаты своей творческой деятельности и творческой деятельности младших школьников, осуществляемых для достижения поставленной цели (В.В. Тигров [128, с. 43-48]).

Критерий вербальной креативности раскрывается через следующие показатели: оригинальность, универсальность, продуктивность. Способность к самоанализу профессионально-педагогической деятельности и своей личности, к рефлексивному анализу процесса самообразования, направленного на формирование творческой компетентности, позволяет учителю начальной школы фиксировать проблемы и этапы саморазвития. Активность и самостоятельность учителя в процессе формирования творческой компетентности зависит от ряда внешних условий, но в большей степени определяется его личными качествами, такими, как осознанность и желание рассматривать информацию с разных точек зрения, открывать в ней новые смыслы и качества. Сформированность оценочно-рефлексивной позиции учителя позволяет корректировать процесс формирования его творческой

компетентности, сориентировав его на поставленные цели (И.Ф. Ильина [58, с. 80-86]).

Формирование творческой компетентности направлено на активизацию внутренних личностных ресурсов учителя с тем, чтобы в полной мере реализовать себя в профессии. Целью формирования творческой компетентности учителя является качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, для достижения качественно нового уровня профессиональной компетенции, профессионального мастерства, обеспечивающего способность совершенствовать педагогическую реальность. В процессе формирования творческой компетентности происходит становление учителя начальной школы, педагога не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как личности. Обнаруживая расхождения между требованиями и своей готовностью соответствовать этим требованиям, между достигнутым и возможными результатами, между своими представлениями о творческой деятельности и реальностью, учитель выявляет свои скрытые внутренние резервы и приступает к работе по совершенствованию.

В процессе формирования творческой компетентности учителя начальной школы происходит изменение стереотипов мышления, сложившихся установок, творческих интересов, мотивов поведения, которые становятся доминирующими в творческой профессиональной деятельности. Оптимальным условием формирования творческой компетентности учителя начальной школы является профессиональная деятельность, которая престижна в среде коллег и родителей учащихся и одновременно представляет возможность самовыражения и применения своих способностей (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, С.С. Кашлев, Т.С. Панина, К.К. Платонов). На протяжении жизни ценность творческой деятельности для личности изменяется «в зависимости от того, насколько с течением времени человек считает, что он уже реализовал себя в профессии..» [2, с. 153]. Для того чтобы творческая деятельность развивала, необходимо, чтобы она была достаточно сложной,

требующей для реализации задуманного мобилизации познавательных сил и опыта человека (Л.С. Выготский, Л.М. Перминова, Е.В. Славутская, К. Обуховский). Основным фактором творческого развития личности выступает ее постоянная устремленность к достижению поставленной цели.

Выделенные в ходе аналитико-синтетической деятельности критерии сформированности творческой компетентности учителя начальной школы стали исходными для изучения их уровневых проявлений. В соответствии с выделенными критериями и показателями определим уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы: низкий, средний, высокий.

Взаимосвязь критериев, показателей и уровней сформированности творческой компетентности учителя начальной школы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни формирования творческой компетентности учителя начальной школы

Критерии и показатели	УРОВНИ			Методики
	Низкий	Средний	Высокий	
Направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя				
Творческая направленность личности	Практически отсутствует внутренняя мотивация. Слабо проявляется и внешняя мотивация. Низкий уровень стремления к участию в творческой деятельности. Отсутствует интерес к творческому саморазвитию в самообразовании. Отсутствует осознанная потребность в творческом самообразовании. Низкая степень удовлетворенности профессиональной деятельностью. Отсутствует потребность в организации творческой деятельности младших школьников	В незначительной степени присутствует внутренняя мотивация. Незначительно проявляется внешняя мотивация. Фрагментарно стремление к участию в творческой деятельности. Присутствует слабый интерес к творческому саморазвитию в самообразовании. Потребности в творческом самообразовании осознаны в малой степени. Невысокая степень удовлетворенности профессиональной деятельностью. Фраг-	В полной мере проявляется потребность в формировании своей творческой компетентности. Присутствует и замечена в деятельности внутренняя мотивация к формированию творческой компетентности. Наблюдается постоянное стремление к участию в творческой деятельности. Интерес к творческому саморазвитию в самообразовании ярко выражен. Осознается необходимость в творческом самообра-	Методика диагностики личностных качеств учителя. Зверев В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. М.:Новая школа, 1997. – С.61-63

		ментарная потребность в организации творческой деятельности младших школьников	зовании. Заметна высокая степень удовлетворенности профессиональной деятельностью. Существует постоянная потребность в организации творческой деятельности младших школьников	
Творческие возможности личности	Реакция в деятельности медленная, отсутствуют любознательность и наблюдательность. Мышление не самостоятельное, ум не глубокий и не критичный. Отсутствует полностью или частично умение объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы	Реакция на происходящее не очень быстрая, нечасто проявляется любознательность. Наблюдательность избирательна (выделение особенно в предметах и явлениях). Мышление не всегда самостоятельное. Не всегда присутствует умение объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы	Ярко выражена быстрота реакций, любознательность, наблюдательность (выделение особенного в предметах и явлениях). Мышление самостоятельное, ум – глубокий, критичный. Присутствует умение объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы	
Ценностные ориентации	Наблюдается небольшое стремление к творческой работе, слабая активность в коллективной работе, некомфортность в работе в парах и группе. Коммуникативные способности не высокие: не достаточно умений в работе с информацией	Присутствует трудолюбие, в то же время недостаточная активность в коллективной работе, умение работать в парах. Не всегда правильно определяет своё место в групповой работе. Коммуникативные способности: умение общаться и работать с информацией выражены не ярко	Наблюдается трудолюбие, активность в коллективной работе, умение работать в парах и группе. Ярко выражены коммуникативные способности: умение общаться и работать с информацией	
Функциональная готовность учителя к решению творческих задач				
Научно-теоретическая подготовка	Знание основ организации содержания творческой деятельности бессистемно. Психолого-педагогические	Поверхностные неглубокие знания основ организации и содержания творческой деятельности	Системные, глубокие знания основ организации содержания творческой деятельности.	Анкета диагностики готовности учителя начальной школы к творческой

	<p>знания не используются в качестве средства собственного творческого профессионального развития. Не проявляется активность и самостоятельность в профессионально-личностном самосовершенствовании. Внешние условия не оказывают заметного влияния на степень активности учителя. Программа самообразования учителя либо отсутствует, либо составлена формально</p>	<p>сти. Психолого-педагогические знания используются в качестве средства своего творческого профессионального развития не в полной мере. Внешние условия оказывают малозаметное влияние на степень активности учителя. Программа самообразования учителя составлена без учёта конкретных условий. У учителя наблюдается стремление к реализации программы самообразования, но реализуется оно слабо</p>	<p>Психолого-педагогические знания используются в качестве средства своего творческого профессионального развития в полной мере. Программа самообразования учителя отличается цельностью, конкретностью и творческим подходом. Учитель активно реализует программу самообразования</p>	<p>деятельности</p>
<p>Методическая подготовка</p>	<p>Не развиты основные умения, связанные с проектированием и конструированием содержания творческой деятельности младших школьников. Педагогическая деятельность учителя малопродуктивна. Отсутствует положительная динамика качества знаний по предмету. Участие учащихся в конкурсах, конференциях, олимпиадах разного уровня эпизодично</p>	<p>Не достаточно полно развиты основные умения, связанные с проектированием и конструированием содержания творческой деятельности младших школьников. Продуктивность педагогической деятельности на среднем уровне. Наблюдается незначительная положительная динамика качества знаний по предмету. Результаты эпизодического участия учащихся в конкурсах, конференциях, олимпиадах разного уровня имеют слабopоложительную динамику</p>	<p>Учитель обладает основными умениями проектирования и конструирования содержания творческой деятельности младших школьников. Продуктивность педагогической деятельности на высоком уровне. Наблюдается положительная динамика качества знаний по предмету. Результаты участия учащихся в конкурсах, конференциях, олимпиадах разного уровня имеют положительную динамику</p>	
<p>Личностная готовность</p>	<p>У учителя отсутствует стремление к реализации программы самообразования. Невысок уровень общей куль-</p>	<p>Проявляется незначительная активность и самостоятельность в своем профессио-</p>	<p>Проявляется значительная активность и самостоятельность в своем профессио-</p>	

	туры и общий кругозор. Невысокие рефлексивно-аналитические качества и креативность	нально-личностном совершенствовании. Не достаточно высок уровень общей культуры и общий кругозор. Средние рефлексивно-аналитические качества и креативность	личностном совершенствовании. Внешние условия оказывают заметное влияние на степень активности учителя. Проявляются яркие рефлексивно-аналитические качества и креативность	
Вербальная креативность				
Оригинальность	Недостаточная для творческой деятельности яркость и оригинальность ассоциаций, неоригинальность в перекомбинировании элементов; неспособность установить между элементами ассоциативную связь; отсутствие богатого креативного потенциала	Не всегда яркость и оригинальность ассоциаций, незначительная оригинальность в перекомбинировании элементов; способность установить между элементами ассоциативную связь; наличие креативного потенциала	Яркость и оригинальность ассоциаций, оригинальность в перекомбинировании элементов; способность быстро установить между элементами ассоциативную связь; наличие богатого креативного потенциала	Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация А.Н. Воронина, взрослый вариант
Уникальность	Постоянная опора на стереотипы, создание часто употребляемых сочетаний слов. Способность нестандартно выразить себя в непривычной деятельности и ситуации практически отсутствует	Не частое использование стереотипов, создание новых сочетаний слов, способность нестандартно выразить себя в непривычной деятельности и ситуации проявляется не всегда	Отсутствие стереотипов, быстрое создание новых сочетаний слов, способность нестандартно выразить себя в непривычной деятельности и ситуации	
Продуктивность	Минимальное количество разнообразных вариантов ответов.	Значительное количество разнообразных вариантов ответов	Максимальное количество разнообразных вариантов ответов	

Экспериментальная работа по формированию творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности с учётом разработанных критериев и показателей сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, рассмотрена в следующей главе.

Выводы первой главы

Проведенный нами теоретический анализ состояния проблемы формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности позволил сделать следующие обоснованные выводы:

1. Для понимания проблемы творческой компетентности мы проанализировали составляющие категории понятия «творчество» с точки зрения таких наук, как философия, психология и педагогика. В контексте данной проблемы мы взяли за основу понятие о творчестве как о деятельности, в которой человек фантазирует, изменяет, комбинирует, преобразует и создаёт новое. И если творчество – особый процесс создания, то отсюда следует, что творческая компетентность – это системное проявление и практическое воплощение знаний, взглядов, убеждений, умений, способствующих возникновению нового (идей, механизмов, технологий).

2. Анализ структуры, компонентов и этапов творческого процесса позволил выделить основные черты творческой личности, такие, как когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях. Ключевой характеристикой творческого поведения человека является творческая активность. Согласно аксиологическому подходу, творчество понимается как человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее и имеющее общественно-историческую ценность.

3. Исходя из проблемы исследования, определяем творческого учителя как личность, имеющую собственные цели, ценности и убеждения, способную самостоятельно решать жизненные проблемы, готовую к самореализации, саморазвитию, самовыражению, самопрезентации, обладающую

нестандартным мышлением, самоидентификацией, навыками интеллектуальной самообразовательной деятельности, способную создавать новые материальные и духовные ценности.

4. Изучение творческой компетентности учителя начальной школы нами проведено с позиций наиболее распространенных в педагогике подходов к пониманию сущности начального общего образования: акмеологического, системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, андрагогического и системно-деятельностного.

5. Творческая компетентность учителя является составляющим звеном его профессиональной компетентности. Одним из основных критериев определения творчески компетентного педагога всегда была успешность его деятельности, высокая результативность работы.

6. Самообразовательная деятельность учителя начальной школы рассмотрена, начиная с понятия «самообразование». Самообразовательная деятельность представлена в работе как целенаправленный процесс созидательного изменения самого учителя начальной школы, как особый вид творческой деятельности, как специфическая самоорганизация педагогом своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития. В процессе самообразовательной деятельности происходит освоение и принятие содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы.

7. Система самообразования учителя начальной школы рассматривается нами с учётом возрастной психологии взрослых. Социальная зрелость – это период активной трудовой деятельности человека, когда происходит формирование личности как субъекта деятельности и проявление его творческих возможностей. Творческая деятельность отличается целенаправленностью на выполнение нестандартной педагогической

деятельности. При формировании творческой компетенции учителя начальной школы, независимо от его возраста, необходимо учитывать состояние умственной творческой деятельности учителя начальной школы, которое зависит от целенаправленности мышления, концентрации и устойчивости внимания, напряжении или ослаблении памяти, а также проявления свойств личности.

8. Исходя из специфики деятельности учителя начальной школы, многообразия отношений и общения, возможностей творческой самореализации были выделены следующие основные функции творческой компетентности: когнитивная, креативная, исследовательская, рефлексивная. Каждая функция отражает многообразие решения педагогических задач, и подчеркивает многоаспектность содержания педагогической деятельности в начальной школе.

9. Выявлены и охарактеризованы структурные компоненты творческой компетентности учителя начальной школы: ценностно-мотивационный, когнитивно-конструктивный, рефлексивно-целевой.

10. На основе проведённого теоретического анализа психолого-педагогической литературы и выделенных компонентов творческой компетентности, мы определяем творческую компетентность учителя начальной школы как личностное новообразование и профессионально значимое качество личности, сформированное в самообразовательной деятельности, соединяющее в себе системное проявление креативности и продуктивной деятельности, создающее базу для осмысления образовательной ситуации с разных точек зрения, способствующее освоению младшими школьниками, с учётом возрастных особенностей и возможностей, новых видов деятельности. Структура творческой компетентности учителя начальной школы включает ценностно-мотивационный, когнитивно-конструктивный, рефлексивно-целевой компоненты.

11. В соответствии с выделенными структурными компонентами

выявлены три критерия сформированности творческой компетентности учителя начальной школы: направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя; функциональная готовность учителя к решению творческих задач; вербальная креативность.

- Критерий направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя характеризуется такими показателями, как творческая направленность личности; творческие возможности личности; ценностные ориентации.

- Критерий функциональной готовности учителя к решению творческих задач отражается в таких показателях, как научно-теоретическая, методическая подготовка и личностная готовность учителя к творческой деятельности.

- Критерий вербальной креативности раскрывается через следующие показатели: оригинальность, универсальность, продуктивность.

12. Выделенные в ходе аналитико-синтетической деятельности критерии сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности стали исходными для изучения их уровневых проявлений. В соответствии с выделенными критериями и показателями определены уровни сформированности творческой компетентности учителя начальной школы: низкий, средний, высокий.

Глава II Эмпирическая проверка модели формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности

2.1 Педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности и педагогические условия её реализации

Анализ педагогической, психологической и философской литературы, учёт педагогического опыта и собственный опыт учителя начальной школы, победителя муниципального конкурса «Учитель года» дает основание заключить, что выделенные в предыдущих параграфах особенности формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности взаимосвязаны и могут изменяться в зависимости от конкретных педагогических условий.

Для успешного формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности нами определены подходы (акмеологический, системный, компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный, андрогогический, целостный, системно-деятельностный).

В соответствии с научной концепцией, разработанной Н.В. Кузьминой, педагогическую модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы рассматриваем как акмеологическую систему, включающую взаимосвязанные структурные и функциональные компоненты, подчинённые достижению конечного результата, которым является личностное

новообразование, отвечающее за творческую деятельность учителя начальной школы.

Разработка педагогической модели формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности – одна из главных задач нашего исследования. В осмыслении понятия «формирование» мы будем использовать определение, предложенное Н.С. Пряжниковым. Формирование – это целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее приобретение педагогами заданных свойств, личностных качеств. Приобретение новых качеств происходит в процессе выполнения соответствующих функций самим педагогом. Поэтому формирование как целенаправленный процесс – это, по сути, психолого-педагогическая организация выполнения педагогом профессиональных функций и своей социальной роли [99, с. 243]. В соответствии с потенциями личности – гносеологическими, аксиологическими, регулятивными – процесс формирования творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности следует рассматривать как целенаправленное развитие персональной активности и ответственности педагога.

Мы рассматриваем педагогическую модель как системно-структурную основу для опытно-экспериментальной работы. «Моделирование – это исследование явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей, использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов, вновь конструируемых объектов (моделей)» [122, с. 816].

Логика моделирования в нашем исследовании такова: теория и предварительное исследование отражаются в виде модели, дающей представление об исследуемом явлении и выступающей в роли своеобразной гипотезы, которая апробируется и уточняется в ходе дальнейшей опытно-экспериментальной работы, что позволяет совершенствовать нашу педагогическую модель. Она представляет собой абстрактный алгоритм

педагогической деятельности и предполагает определенную цель, последовательность, содержательную направленность, критерии и показатели результативности.

Таким образом, моделирование рассматривается в исследовании не только как один из приемов отображения явлений и процессов реального мира, но и объективный способ проверки истинности наших знаний о данном явлении, что способствует созданию инновационного варианта совершенствования процесса формирования творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

«Термин «модель» (франц. *modele*, от лат. *modulus* мера, образец) рассматривается в различных аспектах, а именно, как: образец, стандарт; изображаемый предмет; устройство, воспроизводящее, имитирующее что-либо; любой образ (мысленный или условный: изображение, схема, описание, чертеж, карта и т.д.) объекта, процесса, явления, используемый в качестве его «представителя» [117, с. 374]. При всем многообразии аспектов их объединяет представление о модели прежде всего как орудии познания. «Модель» определяется как система соотношений, описывающих те или иные стороны изучаемого объекта, явления, процесса. Важная познавательная функция педагогической модели, построенной и используемой в рамках данного исследования, состоит в том, что она может служить источником творческого поиска.

Наличие системы характеризует взаимосвязь необходимых и достаточных структурных элементов модели, к которым относятся:

- цель педагогической модели: формирования творческой компетентности учителя начальной школы и вытекающие из неё задачи: развитие ценностных установок на участие в творческой деятельности; освоение продуктивных способов осуществления педагогической деятельности; творческое использование современных форм, средств и методов решения нестандартных педагогических задач;

- принципы реализации педагогической модели:

а) принцип организации самообразовательной деятельности на основе решения творческих задач. Оценивание результатов самообразования осуществляется путем выявления реальной степени сформированности творческой компетентности; осознанность самообразования; сочетание мотивации, саморефлексии и самоконтроля; приоритетность творческого саморазвития в самообразовании (самообразование является основным видом формирования творческой компетентности учителя начальной школы);

б) принцип опоры на собственный педагогический опыт и педагогический опыт коллег. Критический анализ собственного педагогического опыта и опыта коллег в организации творческой деятельности; учёт результатов анализа в организации самообразовательной деятельности при формировании творческой компетентности;

в) принцип индивидуализации самообразовательной деятельности. Разработка индивидуальной программы формирования творческой компетентности, с учётом креативных, познавательных, возрастных, психофизиологических особенностей учителя;

г) принцип актуализации результатов формирования творческой компетентности учителя. Освоение знаний и определения тех ситуаций, без которых невозможно достижение поставленной цели в творческой деятельности; проверка полученного опыта на практике;

- этапы формирования (диагностический, конструктивный, рефлексивный). Характеризуются содержанием самообразования, включающим научную и учебную информацию, необходимую учителю для формирования творческой компетентности, осуществления качественной педагогической деятельности, развития профессиональных, творческих качеств, состав специалистов методического семинара школы (администрация школы, преподаватели системы повышения квалификации, методические службы), состав учителей, посещающих мастер-класс (возраст, образование, уровень профессионализма, состояние здоровья, мотивация, направленность,

доминирующие интересы и склонности, устремленность на творческое саморазвитие);

- формы: самообразование; творческая мастерская;
- методы: частично-поисковые, поисковые, проектные, тренинговые (коучинг), партнёрское взаимодействие, презентация опыта;
- средства (педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности).

Акмеологическая система формирования творческой компетентности учителя начальной школы включает следующие базовые функциональные элементы, которые являются связующими между исходным состоянием структурных элементов системы и конечным искомым результатом. К ним относятся:

- ценностно-мотивационный компонент, включающий действия, связанные с мотивацией учителя на творческое саморазвитие, ценностно-смысловую направленность самообразовательной программы формирования творческой компетентности учителя начальной школы, с «выстраиванием» индивидуальной траектории саморазвития, рассчитанных на период, в течение которого предстоит осуществлять самообразовательную деятельность;
- когнитивно-конструктивный, состоящий из совокупности знаний и умений, осуществлении и организации творческой деятельности в начальной школе. Предполагает опору на преодоление профессиональных затруднений учителя начальной школы в творческой деятельности на основе конструирования и решения проблемных ситуаций, индивидуальной тренировки для достижения значимых целей, партнёрского взаимодействия с учителем-мастером;
- рефлексивно-целевой компонент, включающий определение уровня сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в

процессе самоанализа и диагностирования педагогической деятельности, коррекцию и контроль результатов.

Выделение этих структурных и функциональных компонентов позволяет рассматривать формирование творческой компетентности учителя начальной школы как сложную акмеологическую систему, способствующую развитию профессионализма учителя. Системообразующим фактором в акмеологической системе, согласно теории функциональных систем П.К. Анохина, является результат, который заключается в новообразованиях в личности и творческой деятельности учителя. Эти новообразования обеспечивают педагогам более высокий уровень креативности, продуктивности, удовлетворенности профессиональной деятельностью и ее результатами.

Работы С.В. Беловой, В.В. Зайцева, А.В. Зеленцовой, В.В. Серикова [17, с. 278-321; 49, с. 28; 53, с. 43; 112, с. 254-261] показывают, что наиболее продуктивным является такой процесс достижения конечного результата (проектирования формирования или развития того или иного качества), в котором четко определён набор новообразований творческой компетентности, которые должны появиться у учителей по окончании проведенного исследования. Проведя мониторинг педагогической деятельности, мы выяснили, что учителя начальной школы, работающие над формированием творческой компетентности, испытывают затруднения, связанные с отсутствием потребности в творческой деятельности; несформированностью ценностного отношения к результатам творческой деятельности; сниженной познавательной активностью учителя с высшим педагогическим образованием; отсутствием поддержки коллег в формировании творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Из вышеизложенного следует, что учителя начальной школы, владея достаточно серьезным арсеналом педагогических форм и средств самообразования, испытывают трудности в формировании творческой компетентности в самообразовательной деятельности, построенной на идеях

внедрения инноваций в образовательный процесс начальной школы и ценностном отношении к творческой деятельности и её результатам. Таким образом, формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности предполагает интегративное психолого-педагогическое новообразование личности учителя, которое характеризуется:

- сформированной потребностью в осуществлении творческой профессиональной деятельности;
- ценностным отношением к творческой самообразовательной деятельности;
- познавательной активностью;
- установкой на освоение инноваций;
- глубиной и гибкостью аналитического мышления;
- установками на сотрудничество с коллегами.

Перечисленные новообразования могут появиться у учителя начальной школы, если будут определены и соблюдены педагогические условия формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности. Термин «условие» как философская категория выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие, составляет ту среду, обстановку, в которой явление или процесс возникают, существуют и развиваются. Люди, познав законы природы, могут создать благоприятные и устранять неблагоприятные условия своей деятельности. Влияя на явления и процессы, условия, сами подвергаются их воздействию [128, с. 497-498].

В педагогике «условия» определяют как факторы, обстоятельства, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы [98, с. 201]. Н.В. Бордовская, А.А.Риан трактуют понятие «условия» как

совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения [26, с. 32].

С точки зрения исследуемого нами вопроса представляется неправомерным сводить условия только к обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, т.к. творческая компетентность учителя начальной школы является новообразованием, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и влияния, возможного и должного.

В нашем понимании, условие – это не только то, что влияет на исследуемое качество, но и то, без чего его не может быть, что служит предпосылкой, основанием его возникновения.

Условие мы понимаем как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановку, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [92, с. 839].

В качестве педагогических условий эффективного формирования творческой компетентности учителя начальной школы нами выделяется ряд положений:

а) отношение учителя начальной школы к самообразовательной деятельности, направленной на формирование творческой компетентности, как к базовому элементу саморазвития;

б) ориентация процесса самообразования учителя начальной школы на дессиминацию педагогического опыта творческой деятельности;

в) единство реализации акмеологического, системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, андрогогического, целостного, системно-деятельностного подходов в самообразовательной деятельности по формированию творческой компетентности;

г) ценностное отношение к развитию субъектности учителя в самообразовательной деятельности, позитивно влияющей на качество

образовательного процесса.

Стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии педагога, включающем способности свободно ориентироваться в сложных педагогических ситуациях, ответственно и профессионально действовать в решении профессионально-педагогических задач. Отсюда – необходимость выделения первого условия эффективного формирования творческой компетенции учителя начальной школы: отношение учителя начальной школы к самообразовательной деятельности, направленной на формирование творческой компетентности, как к базовому элементу саморазвития.

В данном контексте рассмотрим отношение как механизм, характеризующий направленность личности учителя с точки зрения творчества и содержания деятельности: «перераспределяется значимость различных моментов, по-иному как бы расставляются акценты и интонации, иное выделяется в качестве существенного...» [50, с. 106].

Отношение – это общее, глобальное проявление личности через какую-либо частность. Устойчивые отношения к действиям, постоянно проявляя себя, выступают качественными характеристиками личности учителя начальной школы, готовой к саморазвитию. Владение методами самообразования является одним из основных показателей готовности учителя к саморазвитию. Этот вывод сформировался в результате решения противоречия между быстрым темпом приращения знаний и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Приведенное противоречие заставило педагогическую теорию и практику перейти к максимальному развитию способностей человека в процессе саморазвития, потребность в котором и готовность к которому необходимо формировать на протяжении всей профессиональной деятельности. Самообразование – это система умственного и мировоззренческого самовоспитания, влекущая за собой волевое и нравственное самосовершенствование, но не ставящая их своей целью [126]. В данном

контексте самообразование анализируется прежде всего как социальное явление и процесс, оказывающий непосредственное влияние на труд, быт, структуру свободного времени, условия жизни представителей всех возрастных и социальных групп. Такой подход соответствует принятой в отечественной социологии практике рассмотрения постиндустриального общества как самообразующегося и в этом смысле самоорганизующегося [7, с. 42]. Помимо этого, «самообразование выступает источником не только технологических, но и социальных инноваций» [143, с.123], а в более широком контексте самообразование становится одним из средств либерализации всей системы управления образованием [155, с. 72-73]. Как вид деятельности самообразование обладает следующими признаками. Во-первых, это систематическая учебная деятельность при минимальной организации образовательного процесса или при полном отсутствии руководства им со стороны педагогических работников (проект Федерального закона «О дополнительном образовании», ст. 1), возможно, происходящая вне стен учебных заведений. При этом признается, что роль педагога (учителя) постепенно сводится к функциям «ускорителя» или даже «няньки» учебного процесса там, где он задействован [152, с. 72-73].

Во-вторых, это деятельность, связанная с коммуникацией в самом широком смысле, направленная на получение любых новых знаний (необязательно научных или соответствующих утвержденным программам общего или дополнительного образования), навыков и любой систематизированной информации [153, с. 536].

В-третьих, что наиболее существенно, в процессе самообразования индивид самостоятельно решает, в какой степени сочетать собственные предпочтения с требованиями и возможностями обучающей среды и окружения, долгосрочных интересов с ситуативными, внутренних и внешних факторов [151, с. 16-17]. В конечном счете, самообразование предстает как

решение (выбор) на индивидуальном уровне основных коллизий (противоречий) образования [154, с. 37-39].

Главная задача самообразования – самостоятельное развитие и совершенствование личности для максимальной профессиональной самоотдачи. Самообразовательная деятельность – это процесс, направленный на достижение определённой цели. Формированию творческой компетентности, сопутствует процесс самообразования, в котором учитель часто сталкивается с подробно описанным А. Адлером комплексом «недостаточности» – неспособностью преодолеть возникшие проблемы и профессиональные затруднения. С направленности личности на преодоление этого комплекса начинается саморазвитие учителя начальной школы. Первый шаг в саморазвитии – это процесс самопознания. Второй шаг – выявление затруднений в профессиональной деятельности. Третий шаг наступает, когда учитель пытается преодолеть затруднения, ищет способы решения творческих задач. Четвёртый шаг – сравнительный анализ доступных способов решения творческих задач. Решение творческих задач и оценка результата.

Второе педагогическое условие: ориентация процесса самообразования учителя начальной школы на дессиминацию педагогического опыта творческой деятельности предполагает особый способ распространения и освоения педагогического опыта, адекватный конкретным потребностям его реципиентов и имеющий характер «выращивания». Диссеминация позволяет распространить инновационную практику на самые широкие массы, адаптируя, редуцируя, а иногда и развивая различные элементы или систему педагогического опыта в целом.

Выявление существующего уровня решения различных образовательных задач, профессиональных затруднений педагогов, элементов нового, опирающегося на новации или инновации и отличающегося высокими и стабильными результатами в образовательном процессе, того, что рождается в каждодневном творческом поиске коллективов образовательных организаций –

важнейшая цель самообразовательной деятельности. Изучение, анализ и применение педагогического опыта позволяет решать практические, насущные проблемы образования; обеспечить возможность использования в педагогической практике организационных и индивидуальных разработок. Выявленный учителем начальной школы педагогический опыт различается по степени новизны (инновационный, модифицирующий, положительный (традиционный)); по особенностям субъекта опыта (коллективный, групповой и индивидуальный); по сферам образовательного процесса (опыт воспитания, опыт обучения, комплексный); по степени научной обоснованности (научно-исследовательский, опытно-экспериментальный, эмпирический); по длительности функционирования (лонгитюдный, кратковременный, оперативный (формируется при решении задач, не требующих отлагательств, для педагогов, работающих в режиме построения новой образовательной практики)).

В то же время следует учитывать, что продуктивные пути и способы решения образовательных проблем часто имеют форму «неявного» знания, что затрудняет их описание и обобщение. Чтобы, по возможности, избежать ошибок и уменьшить временные затраты учителю начальной школы необходимо познакомиться с уровнем теоретической и методической подготовки коллег; оценить работу коллеги по подготовке к проведению уроков и внеклассных мероприятий на уровне подготовки нормативной документации и методических материалов; посетить серию уроков (занятий, различных видов образовательной деятельности) по одной или нескольким темам; познакомиться с результатами обученности младших школьников.

Анализ и обобщение предполагает группировку изученных факторов, разделение их на типичные и случайные, установление причинно-следственных связей, ранжирование, формулировку выводов. Во время анализа мало показать и оценить каждый элемент в отдельности, важно установить взаимосвязи между ними, показать, как в совокупности они обеспечивают эффективное решение

педагогических задач. В результате анализа фактов и явлений рождаются выводы общего порядка, что и составляет сущность обобщения и дессиминации педагогического опыта.

В работе уже отмечалась многоаспектность понятия «творческая компетентность» учителя начальной школы и невозможно решить проблему исследования в рамках одного какого-либо подхода, следовательно, рассматриваем её с позиций различных подходов. Анализ практики образования, изучение научной психолого-педагогической литературы приводит к выводу о необходимости комплексного использования положений следующих современных подходов к решению проблемы формирования творческой компетентности учителя начальной школы – акмеологического, системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, андрогогического, целостного, системно-деятельностного. Отсюда вытекает третье педагогическое условие: единство реализации акмеологического, системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, андрогогического, целостного, системно-деятельностного подходов в самообразовательной деятельности по формированию творческой компетентности. Для выделения границ применимости подходов, уточним их сущность.

С самого начала одним из главных направлений акмеологии стала разработка подходов и методов, позволяющих решать задачи развития профессионализма. Они объединились под общим названием – акмеологический подход. «Акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека до ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии» (А.А. Бодалев, С.Г. Вершловский, А.А. Деркач, Т.М. Ковалёва). Акмеология изучает развивающегося человека как индивида, субъекта труда и личность. У истоков формирования акмеологических идей в науке стояли выдающиеся

русские ученые Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев и Н.А. Рыбников, предложившие само понятие «акмеология».

В настоящее время акмеология выступает прежде всего как наука о профессионализме. Акмеологический подход является базисным обобщающим понятием, выступающим как совокупность принципов, приемов и методов, позволяющая решать акмеологические проблемы и задачи. Акмеологический подход позволяет рассматривать творческую деятельность учителя начальной школы в общепрофессиональном контексте. Главным системообразующим фактором формирования творческой компетентности учителя начальной школы, с позиций акмеологического подхода, является формирование профессиональной культуры [60, с. 146].

Методология системного подхода даёт возможность рассмотреть формирование творческой компетентности учителя начальной школы через систему целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, А.С. Запесоцкий, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); совокупность взаимодействующих объектов (Л. фон Бергаланфи, Н.В. Молоткова); совокупность сущностей и отношений (А.Д. Холл, Р.И.Фейджин.). Системный подход отражает взаимосвязь и взаимообусловленность процессов и явлений. Он позволяет выявить интегративные качества и системные характеристики компонентов творческой компетентности учителя начальной школы.

Компетентностный подход определяется в педагогической литературе как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. С позиций компетентностного подхода рассматривается самообразовательная деятельность учителя начальной школы, направленная на развитие у учителя способности самостоятельно решать проблемы образовательного процесса на основе использования собственного опыта и опыта коллег. Содержание творческой деятельности учителя исследуется как дидактически адаптированный социальный опыт решения

познавательных, мировоззренческих творческих проблем. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения творческих проблем, составляющих содержание образования [72, с. 3-12]. В качестве цели при реализации компетентного подхода в профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста. С нашей точки зрения, компетентный подход не заменяет и не отрицает традиционный знаниевый подход к образованию и оценке его результатов, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, ибо он предполагает формирование наряду с профессиональными ЗУНами еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовностей (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда, что актуально для всех работающих и учителей начальной школы в том числе.

Компетентный подход, ориентированный на новое видение целей и оценку результатов образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения обучающегося в разные виды деятельности.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева. С позиции этого подхода личность учителя начальной школы рассматривается как субъект самообразовательной деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности. Личностно-деятельностный подход наиболее актуален для рассмотрения самообразовательной деятельности учителя начальной школы с точки зрения его национальных, половозрастных, индивидуально-психологических и статусных особенностей. В

рамках личностно-деятельностного подхода хорошо просматривается субъектно-субъектная позиция учителя начальной школы, которая предполагает свободу выбора обучающимся учебника, форм и методов самообразования.

Концепция контекстного подхода в профессиональном образовании разработана А.А. Вербицким в 1991 году [30, с. 24-30]. Учитывая, что самообразовательная деятельность учителя начальной школы осуществляется в контексте профессиональной деятельности, усвоение творческого опыта происходит в результате проведения мастер-классов, семинаров, творческой мастерской и другой активной, квазипрофессиональной деятельности. В контекстной деятельности находят воплощение следующие принципы: активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования содержания и условий профессиональной деятельности учителя. Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода учителя в самообразовании к базовым формам деятельности более высокого ранга: от открытых уроков до творческой мастерской.

Основными понятиями андрагогического подхода являются образование взрослых, самореализация и самоактуализация преподавателя-андрагога. Определенность понятийной составляющей андрагогического подхода делает возможным осознанное и целенаправленное его применение в нашем исследовании при изучении особенностей формирования творческой компетентности учителей начальной школы в самообразовательной деятельности, относящихся к разным возрастным категориям. Андрагогическая подготовка – это целенаправленный, поэтапный, моделируемый, системный процесс обучения, опирающийся на андрагогические принципы и андрагогические технологии, целью которого является создание определенных условий для реализации потребностей конкретных групп специалистов, а результатом – наличие готовности к андрагогической деятельности. Основным

методом андрагогического подхода, определяющим выбор методов обучения, является «метод анализа опыта», который, в свою очередь, соответствует содержанию образования и принципам обучения взрослых обучающихся. Специфическими методами обучения взрослых являются организационно-деятельностные методы, включающие моделирование, рефлексию, проектирование. Типичными характеристиками методов обучения личностно-ориентированной образовательной парадигмы образования взрослых являются коммуникация как понимание другого, рефлексия как осознание себя, мышление как производство собственных мыслей. К методам организации взаимодействия субъектов образовательного процесса андрагогического подхода относятся методы интерактивного обучения.

Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты самообразовательной деятельности учителя начальной школы в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся. Системно-деятельностный подход предполагает переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся; ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования; признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся; учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности.

Вместо простой передачи знаний, умений, навыков от учителя к ученику

приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, умение учиться. Учителю начальной школы для реализации системно-деятельностного подхода при работе с учащимися необходимо глубоко освоить его в самообразовательной деятельности [132, с. 37].

Исследования (Н.А. Асташова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.) показали, что общественный, научный и социальный прогресс зависит и от сформированности у учителя ценностного отношения к образованию и самообразованию, направленного на удовлетворение потребностей в социализации и самореализации, а также на повышение культурного, образовательного, профессионального и научного уровней. Отсюда четвертое педагогическое условие: ценностное отношение к развитию субъектности учителя в самообразовательной деятельности, позитивно влияющей на качество образовательного процесса. Вначале рассмотрим такое понятие как «отношение» личности. По этому поводу А.А. Бодалев пишет: «Отношения – это всегда более или менее устойчивые для данной личности тенденции характерным образом отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и также характерно в этой действительности вести себя» [22, с. 7]. В.Н. Мясищев и А.А. Бодалев рассматривали отношения человека в качестве внутреннего поведенческого регулятора, как состояния, предшествующие его поступкам не только в простейших естественных, но и социальных ситуациях. Отношение, понимаемое как «система временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или ее отдельными сторонами», объясняет как раз направленность будущего поведения личности [21, с. 150].

«С какой точки зрения не посмотреть на творчество, оно относится к разряду высших ценностей: и в системе иерархии потребностей и способностей, и как проявление индивидуальности, и как метафизический

философский принцип, и как экстатическая вершина психического состояния человека, и как высшая цель педагогики и образовательной политики.

Ценность творчества двуедина: с одной стороны, творчество является безусловной ценностью любого общества во все времена и эпохи, с другой – творчество – это трансцендентная ценность, как с позиции самой творческой личности, так и с позиции окружающих людей»[57].

Формирование творческой компетентности учителя начальной школы придает самообразовательной деятельности ценностную направленность. Самообразовательная деятельность учителя начальной школы позволяет преобразовать совокупность внешних педагогических воздействий в изменения ценностно-мотивационной сферы, выраженные в личностных отношениях.

Образование и самообразование учителя, являясь факторами его личностно-профессионального развития, в то же время рассматриваются как ценности, обусловленные социальным заказом общества. Реализуя образовательную политику государства, учитель призван развивать и в себе и в ученике стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, стимулирующие реализацию персональных потребностей обучаемого.

Анализируя понятие «ценность», остановимся на мнении подавляющего большинства современных исследователей-философов, психологов и педагогов (О.С. Анисимов, В.П. Тугаринов, В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий и др.), которые, выражая единую точку зрения, считают, что ценность является субъектно-объектной категорией и по своей природе объективна. Аксиологический анализ самообразовательной деятельности учителя начальной школы как источника формирования его творческой компетентности позволяет отметить, что её специфика заключается в том, что этот процесс поддерживается внутренней мотивацией, не имеет строгой регламентации. Учитель начальной школы при осуществлении самообразовательной деятельности вправе выбирать ценностные ориентиры, источники информации, формы и методы достижения целей.

Решать проблему формирования творческой компетентности учителя

начальной школы следует, учитывая ценностную составляющую его мотивов, структура и осознание которых формируется в ходе профессиональной деятельности. Большое значение имеют ценности, отражающие потребность в проведении исследований, творчестве как желания самоутвердиться и самореализоваться в профессиональной деятельности. Ценность творческого самообразования выступает одним из факторов стимулирования роста педагогической квалификации учителя начальной школы.

Анализ педагогических идей и ценностей образования позволяет сделать вывод о том, что на протяжении всей истории человеческой цивилизации, начиная со времен античности, общечеловеческие ценности являлись нравственными ориентирами для построения человеком своего Образа мира. Ожидание нового, интерес к нему лежит в основе ценностных ориентаций и мотивации учителя начальной школы в самообразовательной творческой деятельности. На эмоциональных и ценностных ориентациях, формирующих мотивы, базируется творческая деятельность, в которой познавательная потребность учителя «встречается» с отвечающим этой потребности содержанием самообразовательной деятельности. Ценностные ориентации личности связаны с фактами ее реального поведения. С одной стороны, они характеризуют направленность и содержание познавательной активности субъекта, а с другой – выступают как регуляторы его поведения [138, с.16]. В этом качестве психологическое содержание ценностных ориентаций тесно связано с мотивационной сферой личности. При этом ценностные ориентации не адекватны мотивам. В рамках нашего исследования актуальной является проблема выявления ценностных основ, стимулирующих учителя начальной школы к развитию творческих способностей, формированию творческой компетентности в самообразовательной деятельности.

Представленная педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности (рис.1) является целенаправленной, динамичной, целостной и саморазвиваю-

щейся. Для обеспечения успешного достижения цели, поставленной в педагогической модели, необходимо разработать технологическую последовательность перехода от одного этапа совершенствования творческой компетентности учителя начальной школы к другому этапу, создавая условия повышения уровня творческой компетентности в самообразовательной деятельности. Разработке технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности посвящён следующий параграф.

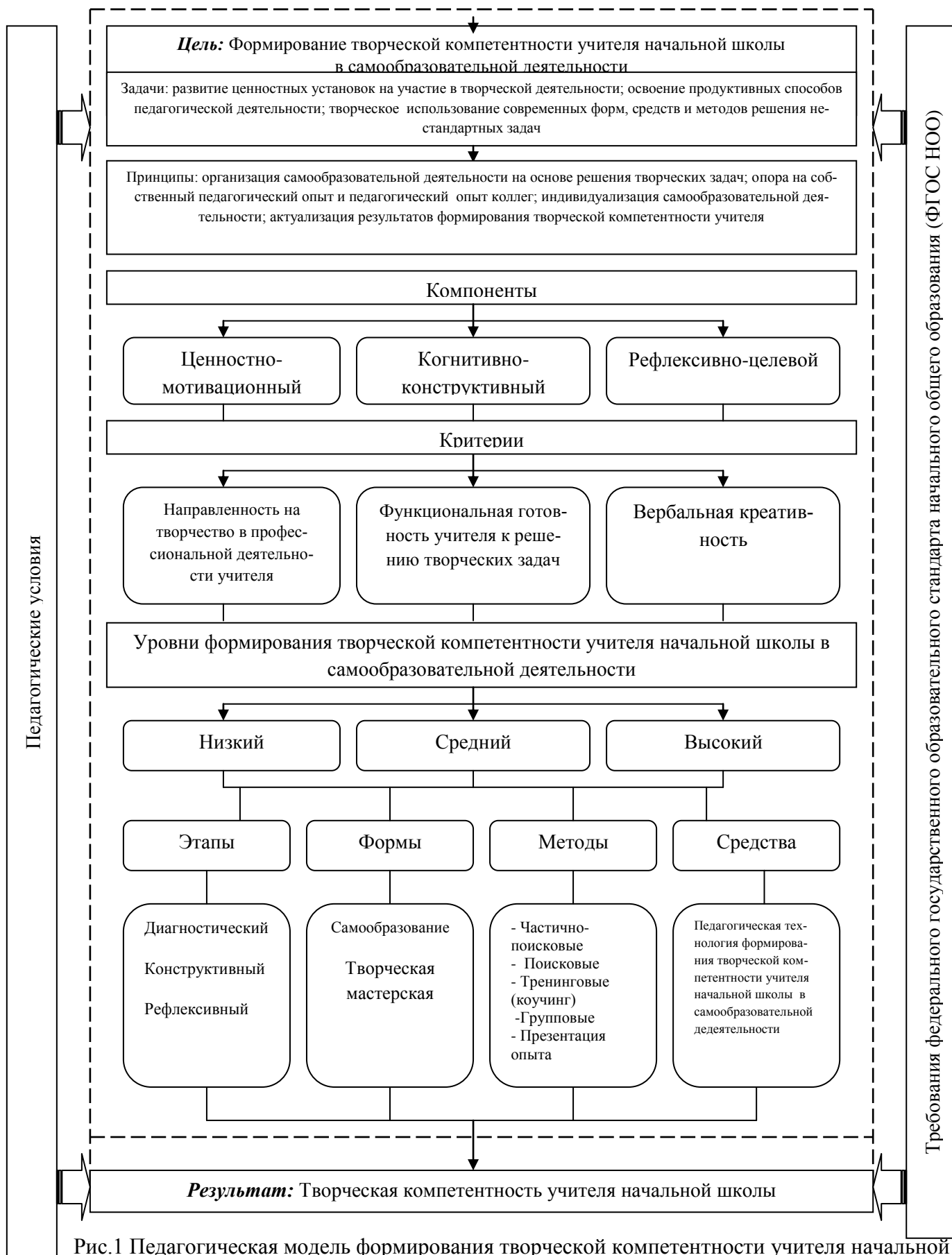


Рис.1 Педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности

2.2 Педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности

В настоящее время исследования ученых убедительно показали, что возможности людей, которых обычно называют талантливыми, гениальными – не аномалия, а норма. Задача заключается лишь в том, чтобы раскрепостить мышление человека, повысить коэффициент его полезного действия, наконец, использовать те богатейшие возможности, которые дала ему природа, и о существовании которых многие подчас и не подозревают. Поэтому особо остро в последние годы стал вопрос о формировании общих приемов творческой деятельности.

Анализ результатов выполнения заданий международного конкурса «Кенгуру» учащимися 4 классов ряда школ Коминтерновского района г. Воронежа позволил нам обозначить проблемы подготовки младших школьников к решению творческих задач. Участники международного конкурса не умеют выделять главное (47,2 %), сравнивать части целого (54,8 %), сопоставлять геометрические фигуры (52,3 %), осуществлять последовательности своих действий (64 %). Эти проблемы связаны с необходимостью практической реализации цели развития творческого мышления младшего школьника в образовательном процессе начальной школы. Один из путей разрешения поставленных проблем мы видим в формировании творческой компетентности учителя начальной школы.

Применение тех или иных форм, методов и средств самообразовательной деятельности учителя начальной школы составляет суть разработанной нами педагогической технологии. Согласно определению ЮНЕСКО (1986 г.), под педагогической технологией следует понимать методологию планирования, реализации и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем

учета технических и человеческих ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. В.М. Монахов, рассматривая инновационные технологии в профессиональном образовании, приводит двенадцать определений технологии, среди них – определение ЮНЕСКО.

Педагогическая технология – это систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. Исследователь дает и собственную трактовку: «Технология – это радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и школьной практики» [108, с.49].

Масштабы создания новой технологии могут быть разными: от урока и системы уроков до крупномасштабной акции пересмотра методической системы обучения, содержания обучения, учебного процесса, проектирования профессиональной школы нового типа.

Анализируя различия технологии и методики, В.М. Монахов уточняет свое понимание педагогической технологии. Если методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: во-первых, она гарантирует конечный результат; во-вторых, является проектом будущего учебного процесса.

Итак, педагогическая технология – это набор технологических процедур, обеспечивающих профессиональную деятельность педагога и гарантированность конечного планируемого результата [108, с.48-51].

В нашем исследовании будем рассматривать целенаправленное применение форм, методов и средств партнёрского взаимодействия педагогов в условиях творческой мастерской как авторскую технологию формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Концептуальной основой педагогической технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности являются методологические подходы, рассмотренные в предыдущем параграфе, и методология фундаментальных теорий: культурно-исторической теории развития личности Л.С. Выготского, психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, концепции детерминированности развития мышления человека С.Л. Рубинштейна, теории проблемного обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. Выход на технологический уровень проектирования самообразовательной деятельности и реализация технологии представляет учителю начальной школы возможности системного повышения квалификации, способствует значительному усилению роли обучаемого и открывает новые горизонты развития творчества учителя – соавтора технологии.

Основные характеристики технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности

Этапы формирования	Цель	Задачи	Партнёрское взаимодействие	
			Учитель-мастер (формы, методы, средства)	Учителя, участники творческой мастерской (формы, методы, средства)
Диагностический	Формирование потребности в развитии творческой компетентности	Самоорганизация на: - понимание творческой компетентности; - осознание значения творческой компетентности для профессиональной деятельности; - преодоление стереотипов в педагогической деятельности	Предлагает тему; сообщает цель; планирует работу по достижению цели; наблюдает; объясняет; консультирует; осуществляет коррекцию совместной деятельности; оценивает результат	Работают по предложенному плану; осуществляют поиск необходимой информации; воспроизводят базовый алгоритм; осуществляют логический анализ процесса; выявляют элементы творчества; сравнивают цель

				и результат
Конструктивный	Формирование активности творческого познания	- Самопознание творческого опыта коллег; - осмысление творческого опыта коллег; - внесение изменений	Предлагает: -внести изменения в тему мастер-класса; -сформулировать цель; -составить план;	Вносят изменения; прогнозируют результат; обсуждают варианты достижения цели; анализируют процесс и результат; вносят коррективы
Рефлексивный	Формирование индивидуального стиля творческой деятельности	- Саморефлексия творческой успешности; - подготовка мастер-класса; - самопрезентация в творческой деятельности	Помогает, консультирует, наблюдает, анализирует ситуации, не предлагая готовых вариантов решения	Самостоятельно определяет тему, цель, составляет план, прогнозирует результат, проводит мастер-класс, анализирует процесс и результат

В основу разработанной нами технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности положен опыт проведения творческой мастерской автора исследования, победителя муниципального конкурса «Учитель года».

Обязательным условием успешной реализации технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности является наличие творчески работающего учителя-мастера, готового презентовать накопленный опыт, или группы учителей, объединившихся в творческую мастерскую и обладающих педагогическим опытом по одной из проблем начального образования. Процесс диссеминации, направленный на то, чтобы донести результаты опыта инновационной деятельности, предполагает накопление, обобщение, экспертизу и трансляцию продуктов передового опыта через различные формы. Организация и проведение анализа и диссеминации педагогического опыта предполагает следующие шаги:

- определение цели изучения педагогического опыта;
- отбор наиболее типичных форм и методов педагогической практики, установление степени их закономерности;

- выбор средств и методов изучения педагогического опыта;
- выдвижение гипотезы, объясняющей эффективность (продуктивность) данного опыта;
- выделение диагностирующих единиц изучения;
- фиксация специфических условий, в которых развивается процесс воспитания/обучения на избранных участках изучения опыта;
- составление плана изучения опыта;
- обобщение сходных форм педагогического опыта и выведение достоверных количественных и качественных характеристик;
- анализ полученных результатов, учёт вклада в полученный результат всех воздействовавших звеньев учебно-воспитательного процесса;
- разработка рекомендаций по диссеминации опыта и определение дальнейших перспектив развития опыта.

Разработка технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности включает в себя определение ее целей, выделение основных этапов, форм, методов и средств достижения цели, определение эффективности результатов. При описании самообразовательной деятельности учителя начальной школы необходимо обратить внимание на особенности взаимодействия ее субъектов, создание благоприятных педагогических условий для реализации плана, сочетание индивидуальной самообразовательной деятельности с работой в творческой мастерской. Ниже, графически, на рисунке 2 представлен технологический процесс формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

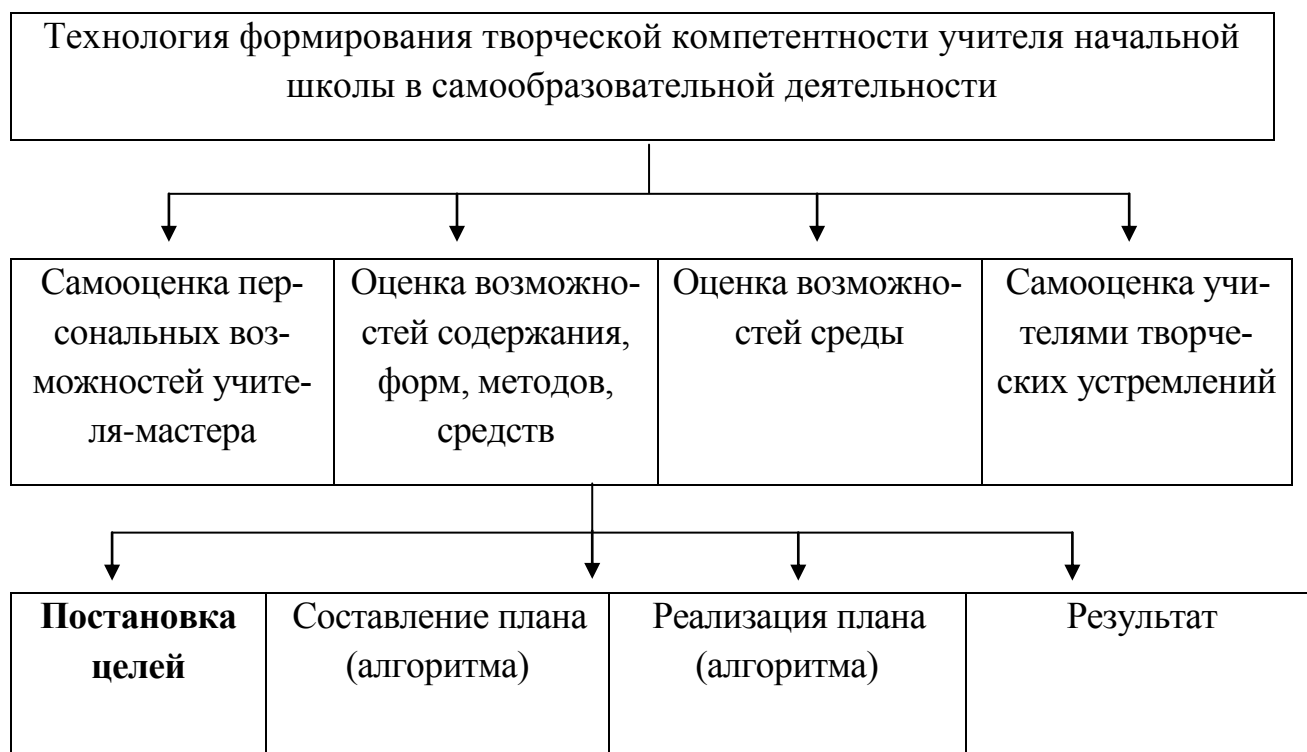


Рис. 2 Технологический процесс формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Для того чтобы уточнить особенности технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, приведем краткую характеристику творческой мастерской. Во главе творческой мастерской стоит учитель-мастер, чей опыт обобщён и эффективен. Участники творческой мастерской знакомятся с достижениями учителя-мастера. Количество участников может быть небольшим. В творческой мастерской происходит постоянный обмен мнениями по поводу педагогических поисков, и выдвигаются гипотезы достижения новых результатов. Творческая мастерская включает технологический компонент акмеологического знания и приравнивается к искусству, мастерству. Технологическая составляющая творческой мастерской заключается в актуализации знаний и практического опыта субъектов деятельности. Функциональное назначение творческой мастерской – упорядочить все «частности» деятельности, перевести их на уровень эффектив-

ного достижения поставленных целей (К.А. Абульханова-Славская, А.С. Запесоцкий, И.Н. Семенов). Партнёрское взаимодействие, объединяющее совокупность форм, средств и методов действия, позволяет эффективно решать творческие проблемы и задачи. В нашем исследовании основной акцент в работе творческой мастерской сделан на творческую индивидуальность учителя-мастера, автора исследования и индивидуальную самообразовательную деятельность учителей начальной школы.

Между обучением, психическим и личностным развитием взрослого человека всегда стоит активная самообразовательная деятельность. В деятельности происходит процесс развития взрослого человека, активный процесс присвоения им педагогических умений, становления мировоззрения личности. В самообразовательной деятельности практико-ориентированной направленности учитель начальной школы, осуществляя познавательные и практические действия, овладевает творческой компетенцией: умениями выдвигать идеи, отклоняться от известных схем мышления, разными способами находить решения в проблемных ситуациях, применяя знания на практике (Ялалов Ф.Г. [149, с. 45-53]).

В этом смысле полезна учительская общность, совместная самообразовательная деятельность в творческой мастерской наглядно обнаруживающая самооценку учителя, понимание себя, своего места в образовательном процессе, своих интересов, знаний, переживаний, потребность в общении с коллегами.

Основу технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, разработанной и реализованной автором диссертационного исследования, составляет специально организованная, систематическая самообразовательная, творческая деятельность, осуществляемая учителем-мастером и учителями, членами творческой мастерской с целью формирования творческой компетентности учителя начальной школы.

Технология формирования творческой компетентности учителя

начальной школы в самообразовательной деятельности требует умелого использования не только разнообразных методов, но и форм организации педагогического процесса. Метод обучения выступает в роли способа организации процессов освоения педагогического опыта, личностного творческого опыта, развития психических и личностных функций. Понятие «метод» характеризует содержательную или внутреннюю сторону учебного процесса.

Форма в обучении обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса и отражает характер взаимосвязи участников педагогического процесса. Форма – не просто оболочка, она часть содержания, методов, технологии обучения, определяет способ взаимодействия деятельностью преподавания и учения, а также управляющего воздействия первой на вторую [120, с. 44-54]. С позиций принципа целостности форма органически должна соответствовать всем остальным составляющим образовательного процесса.

В дидактике в организационных формах выделяются формы организации учебной работы: фронтальная, индивидуальная, парная, групповая; и формы учебных занятий: уроки традиционной структуры, уроки нетрадиционной структуры (урок-игра, урок-путешествие, урок-интервью и т. п.), семинары, конференции, занятия-поиски (уроки-поиски), занятия-исследования (уроки-исследования).

К формам самообразовательной деятельности относится творческая мастерская, которая включает серию мастер-классов одного учителя мастера и творческие педагогические зарисовки фрагментов уроков других учителей, членов творческой мастерской. Используются при нестандартных педагогических системах и педагогических технологиях, присущих мастеру. Они служат открытию концептуальных сторон инновационного опыта.

Процесс формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности предусматривает последовательное развитие всех её структурных компонентов и повышение уровней их сформированности. Технология формирования творческой компетентности учителя

начальной школы в самообразовательной деятельности включает три этапа. В энциклопедическом словаре: этап – (франц. *etape*) – 1) часть пути, дистанции (напр., в эстафете); 2) отрезок времени, озаглавленный каким-либо качественным изменением, событиями; стадия какого-либо процесса (исторический этап, этап работы); 3) в России 1822-1917 гг. отрезок пути и место привала партии арестантов, конвоируемых к местам заключения или ссылки; название партии арестантов, сопровождаемой конвоем. После 1917 название группы заключенных, переводимых на новое место. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой «этап – это отдельная часть пути» или «отдельный момент, стадия какого-нибудь процесса» [90, с. 913].

В нашем исследовании этап рассматривается как последовательная часть самообразовательной деятельности участников творческой мастерской, на котором используются определенные формы, методы и средства формирования творческой компетентности учителя начальной школы.

Для нашего исследования особое значение имеет методология построения этапов. Этапы технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы выстраиваются с учётом профессиональных затруднений, оценки возможностей среды, содержания, форм, методов, средств обучения, потребностей, мотивации к творческой деятельности учителя и развиваются по мере расширения профессионального взаимодействия и повышения его творческой активности. На каждом из последующих этапов стремление к творчеству растёт по мере удовлетворения познавательных потребностей и интересов учителя в творческой деятельности. Результативность творческой деятельности возрастает по мере развития у учителя самообразовательных умений, стимулирующих их совершенствование.

Этапы самообразовательного процесса включают деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и совершенствуется объект воздействия. Эта деятельность не сводится к одноразовому акту, а представляет собой процесс, которому присуща определенная протяженность во времени,

включающая промежуток от формирования цели до ее практического достижения. В философии понятие «процесс» определяется как закономерное, последовательное изменение явления. Изменение осуществляется под влиянием внутренних и внешних факторов. Под внутренними факторами в педагогике понимаются нравственно-психологические ресурсы личности, коллектив или группы, а под внешними – специально созданные педагогические условия.

Этапы формирования творческой компетенции учителя начальной школы (диагностический, конструктивный, рефлексивный) составляют спланированный учителем-мастером совместно с участниками творческой мастерской последовательный процесс самообразовательной деятельности, направленный на активизацию творческого мышления и творческой деятельности. Переход от первого к третьему этапу происходит в последовательном совершенствовании форм, методов и средств самообразования. Все этапы содержательно и методически преемственны между собой, и переход на каждый следующий этап является результатом развития модели. На первом этапе выявляются профессиональные затруднения, причины их возникновения, планируется участие в мастер-классах и самообразовательная деятельность по преодолению затруднений. На втором этапе используются формы, методы и средства самообразовательной деятельности, ориентированные на преодоление профессиональных затруднений. На третьем этапе осуществляется саморефлексия самообразовательной деятельности каждого участника творческой мастерской, анализ уровня сформированности творческой компетенции.

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию творческой компетентности учителя начальной школы при работе с учителями экспериментальной группы на всех трех этапах с разной степенью интенсивности обеспечивались необходимые педагогические условия.

Индивидуальная траектория самообразовательной деятельности каждого конкретного учителя, участника формирующего эксперимента по формированию творческой компетентности учителя начальной школы складывается при

движении от исходной точки, в которой происходит самопознание, определение потребности в творческой деятельности, до самоорганизации на включённость в творческую деятельность и творческое становление. С психологической точки зрения нет принципиальной разницы между творческой деятельностью ученого, открывающего объективно новые, еще не ведомые человечеству закономерности окружающего мира, и продуктивным мышлением ученика, делающего открытие нового лишь для него самого, так как в основе лежат общие психические закономерности. По этой причине в эксперименте формы, методы и средства самообразовательной деятельности учителя начальной школы подобраны аналогичные тем, которые доступны учащимся младших классов. Однако условия поиска новых знаний у них различны, как различен и уровень мыслительной деятельности, приводящей к открытию. Для того чтобы как-то обозначить эти различия, большинство исследователей предпочитают в отношении такого вида деятельности школьников употреблять термин «продуктивная деятельность», а термином «творческая деятельность» обозначать высшую степень мыслительной деятельности, осуществляемую теми, кто открывает принципиально новые для человечества знания, создает нечто оригинальное, не имеющее себе аналога.

Формирование творческой компетентности учителя начальной школы требует введение в самообразовательную деятельность творческих заданий, нестандартных ситуаций и соответствующих им форм, методов и средств самообразования. Важную роль в формировании творческой компетентности учителя начальной школы играют профессиональные творческие потребности и мотивация.

Определяющим для формирования творческой компетентности учителя начальной школы являются: характер творческой деятельности; непосредственное участие учителя в отборе нестандартных задач, использование личностно-значимых ситуаций, в которых актуализируются ценностно-мотивационный, конструктивно-конструктивный и рефлексивно-целевой

компоненты творческой компетентности учителя начальной школы.

Рассмотрим более подробно этапы технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы. На первом – диагностическом – этапе с учителями, изъявившими желание участвовать в творческой мастерской (экспериментальная группа), и группой учителей-добровольцев начальной школы (контрольная группа) работает психолог образовательного учреждения, который выявляет уровень первоначальной сформированности и предпосылки развития творческой компетентности учителя начальной школы по стандартным методикам. Диагностирование позволяет установить соответствие исследуемого феномена определенным нормам и критериям. В процессе диагностирования и оценки уровня сформированности первоначальной творческой компетентности учителя начальной школы определяются и уточняются педагогические условия, необходимые для оптимизации процесса формирования творческой компетентности учителя начальной школы; изучаются особенности и некоторые психолого-педагогические закономерности развития творческой деятельности. В частности, диагностические данные, полученные на данном этапе, являются «входной» информацией для следующего конструктивного этапа.

Цель диагностического этапа – формирование потребности в развитии творческой компетентности учителя начальной школы. На этом этапе осуществляется мультипликация опыта для его анализа и передачи коллегам. На первом этапе приоритет отдаётся частично-поисковым методам, сочетающим частичное разъяснение нового с постановкой проблем-задач; проблемные ситуации создаются в учебно-познавательной работе участников творческой мастерской. Учитель мастер направляет и корректирует деятельность коллег, используя поисковые методы, побуждает участников творческой мастерской к индивидуальному поиску, исследованию, самостоятельной работе с научной литературой, справочниками, таблицами, Интернет. Метод выступает как способ развития атрибутивных функций личности (осмысления действий, избирательности,

рефлексивности, ответственности) и как способ организации процесса творческого взаимодействия. В творческой деятельности поисковые методы занимают достойное место.

В процессе партнёрского взаимодействия ведущая роль принадлежит учителю-мастеру, который проводит мастер-класс и, используя групповые формы взаимодействия с участниками творческой мастерской, вовлекает их в активную творческую деятельность. Учитель-мастер проводит самоанализ и фиксирует возникающие в деятельности участников творческой мастерской профессиональные затруднения. По итогам работы все участники творческой мастерской, включая учителя-мастера, в зависимости от результатов диагностики, потребностей, способностей, подготовленности к самостоятельной творческой деятельности, составляют индивидуальный образовательный маршрут или индивидуальный план самообразовательной деятельности по преодолению возникших профессиональных затруднений. Особое место в технологии отводится созданию условия для самостоятельной постановки целей, формирования планов, стратегий и критериев оценки и самооценки самообразовательной деятельности. Первоначально каждый учитель изучает опыт учителя-мастера на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике, описанных в методических разработках и рекомендациях, использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, он действует «по методичке», «по шаблону», по опыту учителя-мастера.

Затем начинается поиск и нахождение нового: либо для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо для себя и для других (создание новых оригинальных подходов, отдельных приемов, перестраивающих известный педагогический опыт) [78, с. 158-164]. Новизна проблемы диктует новый путь ее решения: скачкообразность, включение эвристических, «поисковых» проб, большая роль семантики, содержательный анализ проблемы. В этом процессе наряду со словесно-логическими, хорошо осознанными обобщениями, очень важны обобщения ин-

туитивно-практические, не находящие сначала своего адекватного отражения в слове. Они возникают в процессе анализа наглядных ситуаций, решения конкретно-практических задач, реальных действий с предметами или их моделями, что значительно облегчает поиск неизвестного, однако сам процесс этого поиска находится вне ясного поля сознания, осуществляется интуитивно. На первом этапе наблюдается положительное отношение к знанию и ситуативное, стихийное самостоятельное удовлетворение возникающей познавательной творческой потребности при отсутствии освоенной технологии самообразовательной деятельности.

Результатом формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности на первом этапе являются: в рамках ценностно-мотивационного компонента – проявление первоначального интереса к творческой деятельности как к ценности; в рамках когнитивно-конструктивного компонента делается попытка конструирования нового знания и преобразования информации. В рамках рефлексивно-целевого компонента выявляются профессиональные затруднения в достижении поставленной цели.

Цель второго конструктивного этапа – формирование активности творческого познания учителя начальной школы. Учитель-мастер проводит запланированный мастер-класс, самоанализ и предлагает учителям поучаствовать в проекте «Мастер-класс +», который заключается в поиске творческих находок для разработки мастер-класса по близкой тематике с использованием идей учителя-мастера и собственных идей.

На втором этапе преимущественно используются исследовательские методы, которые дают более глубокие знания о сущности явлений и свойствах предметов, позволяют установить причинно-следственные связи, организуют работу мысли участников творческой мастерской, и практические методы, осуществляемые через частично-поисковую и проектно-исследовательскую деятельность, источником информации служит наблюдение, опыты, упражнения, творческие работы.

На втором этапе вырабатывается нестандартное видение образовательного процесса, который выстроен и обеспечивает качественные результаты. Основой содержания второго этапа служит совместная познавательная творческая деятельность учителей, участников творческой мастерской, результатом которой является проект нового мастер-класса или урока, подбор новых форм, методов и средств организации образовательной деятельности, соответствующих новой теме или цели, прогнозирование конечных результатов. Работа творческой мастерской включает качественные изменения системы заданий, влекущие качественное изменение процесса и результата деятельности учителя начальной школы. Это обстоятельство обуславливает приоритет инструктивно-практических, объяснительно-побуждающих (развивающих) методов. Вместо образца готового знания в качестве источника новых знаний используется информация, самостоятельно отобранная и обработанная в процессе работы над темой мастер-класса.

На конструктивном этапе технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности участники творческой мастерской становятся равноправными партнёрами с учителем-мастером. Они вносят изменения в каждый структурный элемент мастер-класса и выстраивают новый оригинальный проект. Начинаются изменения с отдельных элементов образовательного процесса, после нескольких занятий появляются локальные системы. Учитель-мастер выступает в роли модератора. Модератор – организатор групповой работы, активизирующий и регламентирующий процесс взаимодействия участников группы или групп. Организация работы в творческой мастерской включает работу в малых группах, самостоятельную работу по конструированию изменённого содержания, краткие выступления по итогам самообразовательной деятельности в периоды между занятиями в творческой мастерской.

Успешность второго этапа определяют полноценная партнёрская работа с учителем-мастером по реализации мастер-класса и самообразовательная дея-

тельность по преодолению затруднений: изучение теории решения творческих задач [78; с. 206-223], основ теории решения изобретательских задач [5, с. 17], применение нового для себя знания в творческой мастерской. Второй, конструктивный, этап реализации технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, отличается от первого творческой свободой партнёрского взаимодействия участников творческой мастерской, в котором рождаются коллективные и индивидуальные творческие проекты, выполненные под руководством учителя-мастера. Качество выполнения проекта зависит от оригинальности, нестандартности изменений и тщательности установления связи между элементами системы.

Творческие проекты, разрабатываемые участниками творческой мастерской, отличаются продуманностью и новизной. Например, учитель-мастер проводит мастер класс на тему: «Развитие творчества младшего школьника в играх и задачах».

Результатом творческих проектов на этом этапе стали рефераты, выступления на заседаниях методических объединений учителей начальной школы.

В систематической работе творческой мастерской и индивидуальной самообразовательной деятельности участников творческой мастерской последовательно без напряжения для учителя начальной школы формируется его творческая компетентность. Успех открытия, познания нового стимулирует творческую активность учителя начальной школы.

На этом этапе большую роль играет творчество учителя-мастера по организации исследовательской деятельности, его способность активизировать творческий потенциал участников творческой мастерской. Пересмотр традиционных взглядов на организацию детского творчества, использование методов различных приемов в непривычном сочетании способствуют формированию и развитию творческой компетентности учителя начальной школы. В творческой мастерской используются следующие формы работы:

1. Конференции. Осуществляется обмен опытом.

2. Выставки. Стимулируют творчество.
3. Конкурсы. Способствуют развитию соревновательности в работе учителя.
4. Семинар-практикум, игра. Проводится членами творческой мастерской по мере их готовности.
5. Аукцион «педагогических идей». Все члены творческой мастерской готовятся к нему. Учителя выбирают тему и демонстрируют опыт. Участники показывают фрагменты занятий, накопленный дидактический материал. Занятие записывается на видео.

На втором этапе самообразование становится более систематическим, целенаправленным и самостоятельным, в то же время самообразовательная деятельность носит дискретный характер.

Результатом формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности на втором этапе являются: в рамках ценностно-мотивационного компонента – появляются новые познавательные мотивы нестандартной оценки процесса и результата образовательной деятельности, восприятие творческой деятельности как ценности; в рамках когнитивно-конструктивного компонента создаются новые элементы образовательного процесса, из которых конструируются новые знания. В рамках рефлексивно-целевого компонента проводится анализ творчества учителя-мастера и самоанализ собственных разработок.

Цель третьего рефлексивного этапа – формирование индивидуального стиля творческой деятельности. На этом этапе наблюдается полностью самостоятельная подготовка и проведение мастер-классов участниками творческой мастерской. Творческий опыт усваивается учителем в контексте решения конкретной педагогической задачи. Самоосвоение опыта осуществляется в презентации материалов опыта через социальные сети Интернет, диалоговом общении. Сотворчество организуется через парные и групповые формы учебной работы (общение в малой группе: паре, общение в парах сменного состава, груп-

повое общение (в тройках, четверках), межгрупповое общение). Пары, группы формируют, если позволяют условия, по желанию участников творческой мастерской, так как фактор контактности играет решающую роль.

Общение между коллегами в малой группе активизирует вербальную деятельность. Правильность, точность, ясность и понятность речи для окружающих способствует осознанию, пониманию, рефлексии обсуждаемого предмета. Поле диалогических взаимодействий может быть построено в разных формах: учебного диалога, содержательного диалога, речевого партнёрства. Роли участников группы могут меняться.

Исследователи обнаружили существенное условие успешности работы группы. И.Ф. Бережная и Н.И. Вьюнова считают, что работоспособность группы с нечётным составом участников выше, чем с чётным, в последней чаще возникают конфликтные ситуации и противоречия, задерживающие принятие решения [16, 35]. Группы целесообразно создавать из учителей, существенно не различающихся между собой по темпу учебной работы. По мнению американских психологов, при любом сочетании участников в группе такой способ организации учебной работы даёт положительные результаты из-за возникновения личных социально-психологических стимулов к достижению результата: стремление завоевать уважение, признание, авторитет у коллег. Групповые формы работы требуют расположения столов полукругом, кругом, треугольником, прямоугольником, так, чтобы члены группы имели возможность видеть друг друга, сопереживать. На поведение личности в группе направляющее и динамическое влияние оказывает социальная установка, которую можно определить как «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта» (Узнадзе Д.Н.), ощущение собственной значимости для других людей, осознание своей ответственности перед другими (Савенков А.И.).

В условиях группового взаимодействия состояние субъекта характеризуется состоянием готовности к определённой активности, состоянием, которое

обуславливается двумя факторами: потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией.

В качестве средств самообразовательной деятельности учителя начальной школы выступают: личностно ориентированные ситуации, межсубъектное общение, педагогические проекты, исследования.

Для достижения положительного эффекта на этом этапе и решения творческих задач в технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности используются современные доступные общедидактические методы, которые выбираются по характеру познавательной деятельности участников творческой мастерской: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, частично-поисковые (эвристические), проблемного изложения, исследовательские, проектные, предполагающие активную творческую деятельность. Мы опираемся при этом на высказывание С.Л. Рубинштейна: «...человек доподлинно владеет лишь тем, что добывает собственным трудом» [105, с. 23] и интерактивные методы или методы диалогического общения (диалог, дискуссия, диспут), включающие учение в структуру совместной деятельности, общения, занимают ведущее место в самообразовательной деятельности (Кашлев С.С. [62, с. 23],). Диалогическое общение является важнейшей составляющей современного обучения, отмечается в учебнике «Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии» под редакцией С.А. Смирнова [120, с. 44-54]. В разработанной технологии эффективность диалогического общения зависит от включения в содержание творческой мастерской проблем, связанных с профессиональным опытом учителей начальной школы. Дискуссия и диспут – методы диалогического общения в малой группе или между малыми группами: каждый участник высказывает свое видение обсуждаемой проблемы и отстаивает способы ее решения. При этом может возникнуть столкновение различных мнений и их аргументаций. Возникшие противоречия – источник творческого развития. Практические творческие проблемы решаются с применением *проектного метода*, созданием социально и

лично значимого образовательного продукта идеального или материального (Тигров В.В. [128, с. 43-48]).

В основе этого метода лежат идеи американских ученых Дж. Дьюи, В. Лая, Э. Торндайка, а также наших отечественных ученых А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.Г. Цыреновой и др. о том, что только в деятельности, свободно выбранной обучающимся, он увлеченно усваивает и присваивает знания (не заучивает), приобретает умение применять и интерпретировать информацию. В такой деятельности происходит его интенсивное развитие: творческого и критического мышления, воображения, практических способностей, умений, сотрудничества, уверенности в себе. Это возможно в ситуациях непрямого обучения, когда окружающая среда является лабораторией, в которой происходит процесс познания. Сама жизнь становится источником знаний, и такой способ учения (обучения) готовит к жизни. На третьем этапе формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности проектный метод становится постоянной частью творческой мастерской.

Работая над проектом, учитель начальной школы включается в реальные процессы, а не учебные, постигает суть и глубину явлений, не только проживает, но и переживает ситуации, связанные с ними. При этом учителю начальной школы открывается новое видение изучаемого, что становится творческим началом в конкретной ситуации. Проект может быть индивидуальным, но чаще – групповым: результатом совместных скоординированных действий всех членов творческой мастерской. Освоив метод проектов в творческой мастерской, учитель практикует его в работе с младшими школьниками. Эта технология нашла воплощение на практике в виде проектно-исследовательской работы в школах Воронежской области.

Работа над проектом состоит из шести этапов.

1. *Постановка проблемы*, цели, темы проекта: учитель знакомит с сущностью проектного метода, возбуждает интерес у учащихся.

2. *Планирование*: обсуждение с учащимися вариантов исследования, источников, способов сбора и анализа информации, форм отчетности, установление критериев оценки, распределение обязанностей (деление на группы). Учитель советует.

3. *Исследования*: учащиеся занимаются сбором информации в виде интервью, опросов, работы с литературой, ведут исследования и наблюдения, ставят опыты, решают задачи и т.п. Учитель консультирует.

4. *Результаты*: учащиеся анализируют информацию, формулируют выводы, готовят таблицы, схемы, модели, плакаты, буклеты, слайды, фотографии и т.п. Учитель наблюдает, советует.

5. *Отчет*: учащиеся отчитываются перед группой (классом) о проделанной работе, демонстрируют плакаты, модели, опыты и т.п., обсуждают. Учитель слушает, задает вопросы в роли рядового участника, представляя в той или иной форме (словесной, наглядной, практической) свой результат работы по данной теме.

6. *Оценка результатов и процесса*: защита проекта, анализ успехов и ошибок, оценивание самого процесса и результатов учащимися в ходе коллективного обсуждения. Учитель оценивает качество отчета, усилия авторов и креативность и т.д.

Неудовлетворительных и удовлетворительных оценок, как правило, не бывает, потому что каждый выбирает себе направление исследования, исходя из своих возможностей и интересов: доклад, сообщение, оформительская работа (рисунки, модели, фотографии и т.п.), опыты.

Проектное обучение является лично ориентированным, так как цели ученик ставит сам, выбирает сам содержание, осуществляет самостоятельный поиск решения поставленных задач, учится и самоутверждается на собственном опыте и опыте других в конкретном деле, получает удовлетворение от продукта собственного труда.

Метод проектов позволяет приблизить образовательный процесс к жизни,

насушным потребностям детей, учебный материал адаптировать к реальным жизненным ситуациям. Проектное обучение следует использовать как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения. Особенно оно эффективно при систематизации и обобщении уже изученного учебного материала.

Учитывая специфическую способность человека к рефлексии (анализу и оценке своих мыслей, эмоциональных состояний, действий и отношений), ведущей к преобразованию и развитию себя, можно отнести рефлексии к основополагающему механизму становления и развития личности, в том числе ее познавательной сферы и творческой деятельности (В. И. Слободчиков, Е.А. Ямбург).

А.Г. Асмолов определяет механизм развития личности как, закрепившиеся в ее психологической организации способы самопреобразования с помощью самопознания, самооценки, самоконтроля [12, с. 19]. Развитие происходит, когда предметом активности учителя начальной школы становятся собственные интеллектуальные, волевые, нравственные усилия, отражающиеся в сознании как самостоятельно поставленная цель. Известно, что самообразовательная деятельность может принимать различные формы и проявляться как самопознание, самооценка, самоконтроль и самопринятие.

На третьем этапе формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности самообразование становится систематическим, непрерывным процессом, регулируемым как мотивацией личного порядка, так и под влиянием осознания общественной значимости самообразовательной деятельности. Результатом формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности на третьем этапе являются: в рамках ценностно-мотивационного компонента – наличие внутренней мотивации к формированию творческой компетентности, постоянное стремление к участию в творческой деятельности и интерес к творческому саморазвитию в самообразовании. Существует постоянная потребность в организации творческой деятельности младших школьников. В

рамках когнитивно-конструктивного компонента отмечаются умения конструировать и организовывать творческую деятельность младших школьников; проявляется значительная активность и самостоятельность в профессионально-личностном совершенствовании. Программа самообразования учителя отличается цельностью, конкретностью и творческим подходом. Учитель активно реализует программу самообразования. Продуктивность педагогической деятельности на высоком уровне: создание творческих проектов, выступление с докладами на конференциях, публикация статей в научных журналах. Наблюдается положительная динамика качества знаний по предмету. Результаты участия учащихся в конкурсах, конференциях, олимпиадах разного уровня имеют положительную динамику.

В рамках рефлексивно-целевого компонента учитель владеет навыками самоанализа своей творческой деятельности и процесса формирования творческой компетентности. Процесс и результат самостоятельной творческой деятельности глубоко осознаны. Учитель начальной школы способен корректировать процесс творческой деятельности. Наблюдаются адекватная самооценка качества своей образовательной деятельности, применение новшеств, ориентация в новых научных достижениях.

Динамика сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности представлена в следующем параграфе.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы

Эффективность формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности определяется нами при анализе и сравнении результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента, предварительной, промежуточной и итоговой диагностики. Прежде чем перейти к описанию эксперимента, рассмотрим некоторые аспекты, связанные с диагностикой, так как она требует осознанности и последовательности в освоении и применении в образовательном процессе.

Диагностика охватывает множество задач, которые возникают в процессе формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности. Задачами диагностики в нашем исследовании являются:

- 1) выявление уровня направленности личности учителя начальной школы на творчество в профессиональной деятельности;
- 2) выявление уровня готовности учителя начальной школы к организации творческой деятельности на уроке;
- 3) определение уровня вербальной креативности учителя начальной школы;
- 4) анализ изменения диагностируемых показателей.

Диагностика осуществляется последовательно: сбор данных, на основе которых делаются выводы о состоянии проблемы, обработка и сравнение данных диагностики на начало эксперимента и его окончание, анализ и интерпретация данных. Не менее важным моментом является прогнозирование, которое позволяет предвидеть результаты формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Исследование процесса формирования творческой компетентности

учителя начальной школы в самообразовательной деятельности осуществлялось на протяжении всего эксперимента и проводилось путём систематических диагностических срезов по каждому из критерию, что позволяет судить о достоверности использования результатов диагностической практики.

Для надёжности данных диагностических срезов мы считаем целесообразным охватить 68 учителей начальной школы (по 34 человека в экспериментальной и контрольной группах). В содержательном и процессуальном плане диагностика осуществляется посредством использования экспериментатором набора диагностических методик (педагогических и психологических), отвечающих требованиям к качественным показателям информации и обеспечивающих возможность оценки эффективности предложенной нами модели.

Для того чтобы диагностика стала реальным фактом управления и представляла определенную систему педагогической деятельности, мы разделили её на следующие этапы:

1. Постановка и уточнение проблемы исследования.
2. Выбор диагностического инструментария.
3. Сбор материала.
4. Обработка данных.
5. Интерпретация результатов и выработка рекомендаций.

К основным качественным показателям информации относятся: объективность – полученные результаты должны отражать реальное состояние дел; валидность – погрешности измерений должны гарантировать значения истинных показателей с приемлемой точностью; полнота – источники информации должны перекрывать возможное поле получения результатов или корректно репрезентировать его; достаточность – объем информации должен соответствовать потребностям исследователя и быть достаточным для анализа ситуации развития, принятия того или иного решения; структурированность – информация, полученная из различных источников относительно одного объекта, должна быть структурирована и систематизирована [29, с. 41].

Исходя из вышеизложенного, следует, что основными характеристиками нашего исследования являются: непрерывность, научность, прогностическая направленность, педагогическая целесообразность, целостность и преемственность. Соответствуя данным характеристикам, диагностика выступает как процесс непрерывной объективизации самых различных сторон деятельности, направленной на создание нестандартного учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении.

Диагностику мы определяем как одну из форм мониторинга по сбору, переработке, хранению и распространению информации об эффективности формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Перейдем к описанию экспериментальной части нашей работы.

Процедура сбора информации включала в себя первоначальную и итоговую диагностику.

Первоначальная и итоговая диагностика были направлены на определение исходных и итоговых результатов в соответствии с выделенными нами в параграфе 1.3 настоящего исследования критериями и показателями. Диагностика учителей начальной школы, направленная на выявление уровня сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, проводилась нами на протяжении 2010-2011 учебного года, 2011-2012 учебного года, 2012-2013 учебного года.

Количественный состав учителей начальной школы контрольной и экспериментальной группы составил 68 человек: 34 учителя – контрольная группа, 34 учителя – экспериментальная группа. В контрольную и экспериментальную группы входили учителя начальной школы МБОУ СОШ № 94 им. Генерала Лизюкова А.И, МБОУ СОШ №1, Гимназии № 2 г. Воронежа.

Условия для проведения обследования учителей начальной школы экспериментальной и контрольной групп были одинаковыми: наличие раздаточного материала, однотипность заданий, анкет, методик, построенных по закрытому

типу, что не предполагало развернутых ответов испытуемых. Для обеспечения достаточной надежности диагностического инструментария к организации проведения методик, обработки данных привлекались специалисты: школьный психолог, учителя основ информатитки и вычислительной техники, математики.

Уровневая дифференциация по выделенным показателям, соответствующая, низкому, среднему, высокому значению находит отражение в представленной ниже таблице 3.

Таблица 3

Уровневая дифференциация

Критерии/ Показатели	УРОВНИ		
	Низкий (баллы)	Средний (баллы)	Высокий (баллы)
Направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя			
Творческая направленность личности	< или = 18	19-36	37-54
Творческие возможности личности	< или = 40	41-78	79-117
Ценностные ориентации	< или = 5	6-10	11-15
Функциональная готовность учителя к решению творческих задач			
Научно-теоретическая подготовка	> или = 5	6 - 8	9-10
Методическая подготовка	> или = 5	6 - 8	9-10
Личностная готовность к творческой деятельности	> или = 5	6 - 8	9-10
Вербальная креативность			
Оригинальность	< или = 0.71	0.72-0.9	0.91-1.00
Уникальность	< или = 2	3-15	16-19
Продуктивность	< или = 10	11-38	39-49

Полученные в результате исследования данные были использованы для подведения итогов формирующего эксперимента.

Оценка результатов эксперимента по первому критерию – направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя

Для оценки показателей направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя начальной школы нами использовалась методика ди-

агностики личностных качеств учителя В.И. Зверева (Приложение 3). Методика позволила оценить такие важные составляющие творческой компетентности учителя начальной школы, как:

а) творческую направленность личности, включающую мотивы и потребности, эмоции, интересы;

б) творческие возможности личности учителя, зависящие от особенностей восприятия, мышления, памяти, гибкости, реактивности и критичности ума, речи, воли и способностей;

в) ценностные ориентации.

Бальная оценка даёт возможность определить уровень развития личностных качеств учителя.

Достоинством методики является ее объективность; возможность уровневой дифференциации данных, соответствующих низкому, среднему, высокому значению.

Баллы, которые складываются в зависимости от ответов учителей начальной школы на вопросы диагностической методики и выбора утверждений, отражают количественную и качественную составляющие направленности на творчество в профессиональной деятельности учителей в контрольной и экспериментальной группах.

Диагностика участников учебно-воспитательного процесса экспериментальной и контрольной группы проводилась нами в начале 2010-2011 учебного года, по времени совпадающего с началом практической реализации эксперимента с целью определения динамики формируемых показателей и коррекции технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности (промежуточная диагностика); в конце 2012-2013 учебного года проводилась диагностика для определения эффективности предложенной нами модели и технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности (итоговая диагностика).

Для обобщения информации и большей наглядности данных предварительной диагностики нами использовалось статистическое усреднение результатов по выделенным показателям, которое рассчитывалось по формуле

$M = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n a_i$. Результаты усреднения («усредненных профилей») занесены в правую часть сводной таблицы 4.

Динамика направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя

Направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя																												
Показатели		Творческая направленность личности						Творческие возможности личности						Ценностные ориентации														
Уровни		Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий										
Годы		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013									
Контрольная группа		%																										
Экспериментальная группа		%																										
		24	14	4	70	72	74	6	14	22	26	14	4	68	74	76	6	12	20	25	14	4	69	73	75	6	13	21
		26	24	18	66	68	72	8	8	10	28	24	20	66	70	72	6	6	8	27	24	19	66	69	72	7	7	9

Дадим описательную характеристику, ссылаясь на данные таблицы 4.

Первоначальная диагностика (2010-2011 уч.гг).

Как видно из таблицы, низкий уровень направленности на творчество в профессиональной деятельности отмечается в ответах 27 % учителей контрольной группы и 25 % учителей экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается в ответах у 66 % учителей контрольной группы и соответственно у 69 % учителей экспериментальной. Высокий уровень имеет место в ответах у 7 % учителей контрольной группы и 6 % учителей экспериментальной. Таким образом, расхождение незначительно и свидетельствует о примерном равенстве результатов участников обеих групп.

Таким образом, расхождение в результатах предварительной диагностики учителей начальной школы контрольной и экспериментальной групп является незначительным, что свидетельствует о равных «стартовых» возможностях участников эксперимента. Невысокий процент учителей со средним и высоким уровнями направленности на творчество в профессиональной деятельности побудил учителя экспериментатора к организации творческой мастерской и разработке технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности. Для оценки промежуточных результатов, возможной корректировки деятельности на изменение направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя нами была осуществлена промежуточная диагностика.

Промежуточная диагностика (2011-2012 уч.гг).

Как видно из таблицы, низкий уровень направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя начальной школы отмечается в ответах 24 % учителей контрольной группы и 14% учителей экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается в ответах у 69 % учителей контрольной группы и соответственно у 73 % учителей экспериментальной. Высокий уровень имеет место в ответах у 7 % учителей начальной школы контрольной группы и 12 % учителей экспериментальной.

Расхождение по низкому уровню составляет 10 % учителей экспериментальной группы (показатель динамики роста в экспериментальной группе). Наблюдается незначительное расхождение по среднему уровню направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя, рост в экспериментальной группе по отношению к контрольной составляет 4 %. Высокий уровень отмечается 7 % учителей контрольной группы, 13 % экспериментальной группы, что вдвое выше, чем в первой группе. Таким образом, расхождение достаточно значительное и свидетельствует о положительной динамике изменения направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя экспериментальной группы и тенденции стагнации изменения направленности на творчество в профессиональной деятельности учителей контрольной группы.

По результатам текущей диагностики нами были внесены коррективы в технологию формирования творческой компетентности учителя начальной школы, которая была обогащена материалами по разработке мастер-классов в самообразовательной деятельности.

Итоговая диагностика (2012-2013 уч.гг).

В конце 2012-2013 учебного года нами проводилась итоговая диагностика.

Как явствует из результатов диагностических исследований, которые отражены нами в сводной таблице, низкий уровень направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя отмечается в ответах 17 % учителей контрольной группы и 4 % учителей экспериментальной группы. Расхождение составляет 13 % в пользу учителей начальной школы экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается в ответах у 73 % учителей контрольной группы и соответственно у 76 % учителей экспериментальной. Высокий уровень имеет место в ответах у 9 % учителей контрольной группы и 20 % учителей экспериментальной. Таким образом, расхождение в 11 % достаточно значительное и свидетельствует о положительной динамике изменения направленности на творчество в профессиональной деятельности учителей экспериментальной группы.

Для большей наглядности мы отразили данные первоначальной и итоговой диагностики на рисунке 3 и 4.

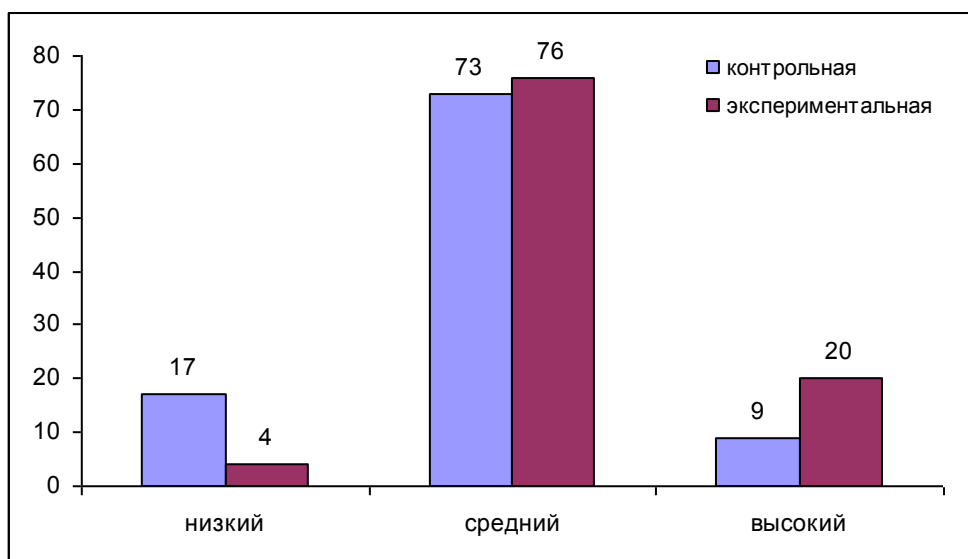


Рис.3. Первоначальная диагностика направленности на творчество в профессиональной деятельности

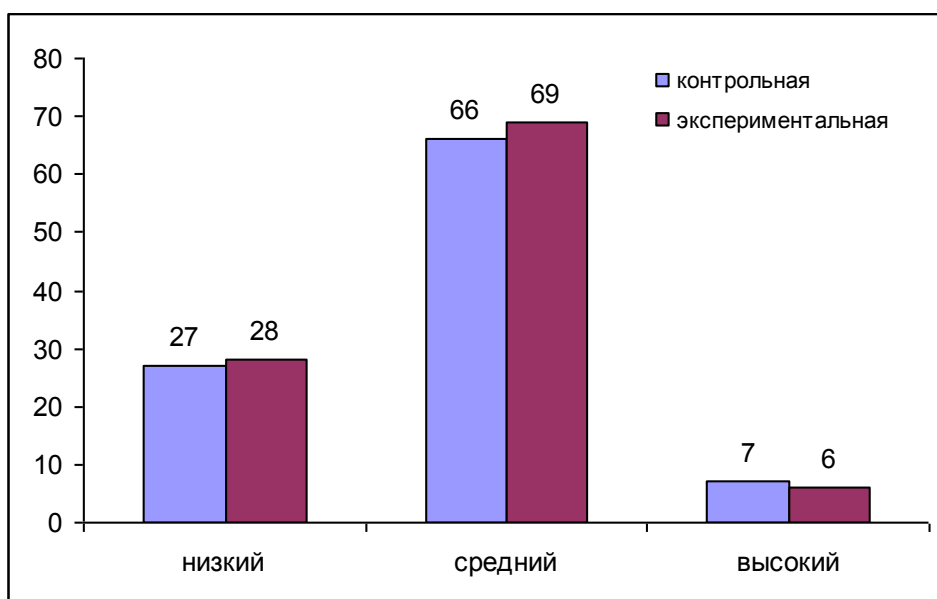


Рис.4. Итоговая диагностика направленности на творчество в профессиональной деятельности

Как видно из рисунков, результаты анкетирования учителей начальной школы экспериментальной группы значительно выше результатов учителей контрольной группы, имеет место ярко выраженная положительная динамика в изменении направленности на творчество в профессиональной деятельности учителей. По сравнению с результатами первоначальной диагностики, которая

проводилась в начале практической реализации модели формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, на окончание эксперимента:

- низкий уровень имеет место у 17 % учителей контрольной группы, рост составил немногим более 8 %, а среди учителей экспериментальной группы лишь 4 % отмечают низкий уровень, тогда как на начало эксперимента (предварительная диагностика) этот показатель составлял 25 %, рост составил 21 %;

- средний уровень обнаруживается в ответах 73 % учителей контрольной группы и 76% учителей экспериментальной группы;

- высокий уровень направленности на творчество в профессиональной деятельности по результатам предварительной диагностики отмечали 7 % учителей контрольной группы и 6 % учителей экспериментальной группы. По результатам итоговой диагностики рост в экспериментальной группе составил 14 %, тогда как в контрольной группе он составил 2 %, наблюдается стагнация развития.

Для окончательного утверждения, что формирующий эксперимент, направленный на формирование творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности по критерию «Направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя» удался, мы сравнили частотные (процентные) распределения данных.

Нами использовался χ^2 -критерий («хи-квадрат критерий»). Его формула выглядит следующим образом:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} ,$$

где P_k – частоты результатов наблюдений до эксперимента;

V_k – частоты результатов наблюдений, сделанных после эксперимента;

m – общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений.

Результаты занесены в таблицу 8.

Таблица 5

Частотные распределения данных

Контрольная группа	Экспериментальная группа
$P_k=27-66-7$	$P_k=25-69-6$
$V_k=19-72-9$	$V_k=4-75-21$
$\chi^2 = 3,5$	$\chi^2 = 55,65$

Воспользуемся теперь таблицей, где для заданного числа степеней свободы можно выяснить степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок.

Таблица 6

Граничные (критические) значения χ^2 -критерия, соответствующие разным вероятностям допустимой ошибки и разным степеням свободы

Число степеней свободы ($m-1$)	Вероятность допустимой ошибки		
	0,05	0,01	0,001
1	3,84	6,64	10,83
2	5,99	9,21	13,82
3	7,81	11,34	16,27
4	9,49	13,28	18,46
5	11,07	15,09	20,52
6	12,59	16,81	22,46
7	14,07	18,48	24,32
8	15,51	20,09	26,12
9	16,92	21,67	27,88
10	18,31	23,21	29,59
11	19,68	24,72	31,26
12	21,03	26,05	32,91
13	22,36	27,69	34,53
14	23,68	29,14	36,12
15	25,00	30,58	37,70

Полученные нами значения χ^2 -критерия в экспериментальной группе значительно выше соответствующего табличного значения $m - 1 = 2$ степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001.

Следовательно, гипотеза о значимых изменениях по первому критерию (направленность на творчество в профессиональной деятельности учителя), которые произошли в оценках учителей начальной школы экспериментальной группы, статистически подтвердилась.

Перейдем к рассмотрению результатов диагностики следующего критерия: уровня функциональной готовности учителя к решению творческих задач, которому соответствуют следующие показатели: научно-теоретическая подготовка, методическая подготовка, личностная готовность к творческой деятельности учителя начальной школы.

Для оценки показателей функциональной готовности учителя к решению творческих задач нами использовалась анкета «Диагностика готовности учителя начальной школы к творческой деятельности» (Приложение 2). Достоинством анкеты является возможность её использования при организации и проведении процедуры групповой диагностики учителей начальной школы; возможность уровневой дифференциации данных, соответствующих низкому, среднему, высокому значению (см. таблицу 10). Баллы, которые складываются в зависимости от ответов учителя, эксперта от администрации школы и одного из коллег на вопросы анкеты, позволяют определить средние показатели и на их основе рассчитать интегративный показатель уровня функциональной готовности учителя к решению творческих задач. Метод экспертных оценок, используемый при обработке анкеты, повышает объективность полученных данных, которые отражают количественную и качественную составляющие функциональной готовности учителя к решению творческих задач в контрольной и экспериментальной группах.

Для обобщения информации и большей наглядности данных диагностики нами использовалось статистическое усреднение результатов. Результаты усреднения занесены в правую часть сводной таблицы 7.

Таблица 7

Динамика функциональной готовности учителя к решению творческих задач

Функциональная готовность учителя к решению творческих задач																											
Показатели	Научно-теоретическая подготовка									Методическая подготовка									Личностная готовность к творческой деятельности								
	Низкий			Средний			Высокий			Низкий			Средний			Высокий			Низкий			Средний			Высокий		
Годы	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Контрольная группа, %	32	28	20	64	65	72	4	6	8	22	16	12	72	74	74	6	10	14	27	23	16	68	70	73	5	8	11
Экспериментальная группа, %	28	16	8	68	74	74	4	10	18	20	12	8	74	74	74	6	14	18	24	14	8	71	74	74	5	12	18

Дадим описательную характеристику, ссылаясь на данные таблицы 7.
Первоначальная диагностика (2010-2011 уч.гг).

Как видно из таблицы, низкий уровень функциональной готовности учителя к решению творческих задач отмечается в ответах 27 % учителей контрольной группы и 24 % учителей экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается в ответах у 68 % учителей контрольной группы и соответственно у 71 % учителей экспериментальной. Высокий уровень имеет место в ответах у 5 % учителей контрольной группы и 5 % учителей экспериментальной.

Таким образом, расхождение незначительно и свидетельствует о примерном равенстве результатов участников диагностического обследования обеих групп.

Для оценки промежуточных результатов, возможной корректировки деятельности, направленной на развитие функциональной готовности учителей к решению творческих задач, нами была осуществлена промежуточная диагностика.

Промежуточная диагностика (2011-2012 уч.гг).

Как видно из таблицы, низкий уровень функциональной готовности учителей к решению творческих задач отмечается в ответах 23 % учителей контрольной группы и 14 % учителей экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается в ответах у 70 % учителей контрольной группы и соответственно у 74 % учителей экспериментальной. Высокий уровень функциональной готовности учителей к решению творческих задач имеет место в ответах у 8 % учителей контрольной группы и 12 % учителей экспериментальной.

Расхождение по низкому уровню составляет 9 % в пользу учителей экспериментальной группы (показатель динамики роста в экспериментальной группе). Наблюдается незначительное расхождение по среднему уровню функциональной готовности учителей к решению творческих задач: рост в экспериментальной группе по отношению к контрольной составляет 4 %. Высокий уровень наблюдается у 8 % учителей контрольной группы и 12 % учителей на-

чальной школы экспериментальной группы, что несколько выше, чем в первой группе.

Таким образом, расхождение имеет место и свидетельствует о незначительной положительной динамике функциональной готовности учителей экспериментальной группы к решению творческих задач.

По результатам текущей диагностики нами были внесены коррективы в содержание и реализацию технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

Итоговая диагностика (2012-2013 уч.гг).

В конце 2012-2013 учебного года нами проводилась итоговая диагностика.

Как явствует из результатов диагностических исследований, которые отражены в сводной таблице, низкий уровень функциональной готовности к решению творческих задач отмечается в ответах 16 % учителей контрольной группы и 8 % учителей экспериментальной группы. Расхождение вдвое больше и составляет 8 % в пользу учителей экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается в ответах у 73 % учителей контрольной группы и соответственно у 74 % учителей экспериментальной группы. Высокий уровень функциональной готовности к решению творческих задач имеет место в ответах у 11 % учителей контрольной группы и 18% учителей экспериментальной группы.

Таким образом, расхождение в 7 % свидетельствует о положительной динамике функциональной готовности учителей к решению творческих задач. Для большей наглядности представим результаты первоначальной и итоговой диагностики учителей начальной школы в рисунках 5,6.

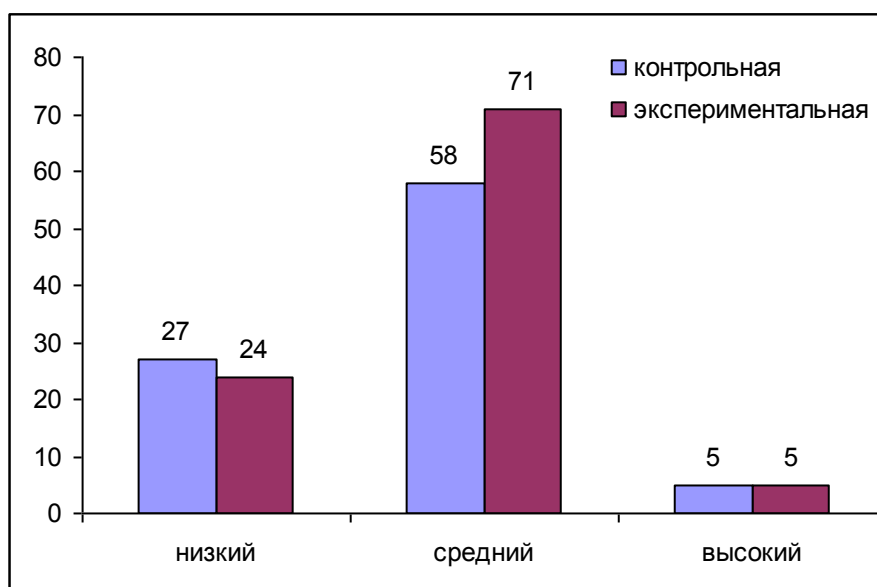


Рис.5. Первоначальная диагностика функциональной готовности учителя к решению творческих задач

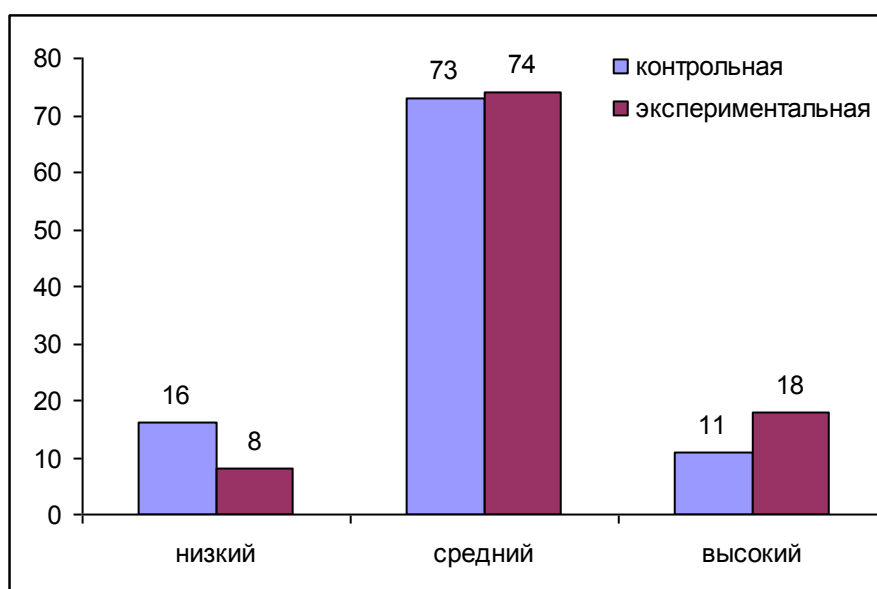


Рис.6. Итоговая диагностика функциональной готовности учителя к решению творческих задач

Как видно из рисунков, результаты анкетирования учителей экспериментальной группы значительно выше результатов анкетирования учителей контрольной группы, имеет место положительная динамика в научно-теоретической, методической подготовке и в функциональной готовности учителя начальной школы к решению творческих задач.

По сравнению с результатами первоначальной диагностики, которая

проводилась в начале практической реализации модели формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, на окончание эксперимента:

- низкий уровень имеет место у 16 % учителей контрольной группы, рост составил 11%, а среди педагогов экспериментальной группы лишь у 8 % отмечается низкий уровень, тогда как на начало эксперимента (предварительная диагностика) этот показатель составлял 24 %, рост составил 16 %;

- средний уровень функциональной готовности учителя к решению творческих задач обнаруживается в ответах 73 % учителей контрольной группы и 74 % педагогов экспериментальной группы;

- высокий уровень функциональной готовности учителя к решению творческих задач по результатам предварительной диагностики отмечался у 5 % учителей как контрольной, так и экспериментальной группы. По результатам итоговой диагностики рост в экспериментальной группе составил 13 %, тогда как в контрольной группе он составил 5 %.

Для окончательного утверждения, что формирующий эксперимент, направленный на развитие функциональной готовности учителя к решению творческих задач, удался, мы сравнили частотные (процентные) распределения данных. Результаты занесены нами в таблицу 11.

Таблица 8

Распределение частотных данных

Контрольная группа	Экспериментальная группа
$P_{k=27-68-5}$	$P_{k=24-71-5}$
$V_{k=16-73-11}$	$V_{k=8-74-18}$
$\chi^2 = 12$	$\chi^2 = 46,3$

Полученные нами значения χ^2 -критерия в экспериментальной группе значительно выше соответствующего табличного значения $m - 1 = 2$ степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001.

Следовательно, гипотеза о значимых изменениях по второму критерию (функциональной готовности учителя к решению творческих задач), которые произошли в оценках учителей экспериментальной группы, статистически подтвердилась.

Для оценки показателей вербальной креативности нами использовалась стандартизированная методика «Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника» (адаптация А.Н. Воронина, взрослый вариант, Приложение 1).

Перейдем к рассмотрению результатов диагностики творческой компетентности учителей начальной школы по третьему критерию, уровню вербальной креативности учителя начальной школы, через показатели: оригинальность, уникальность, продуктивность.

Результаты занесены нами в таблицу 9.

Таблица 9

Динамика вербальной креативности учителя начальной школы

Вербальная креативность																											
Показатели	Оригинальность									Уникальность									Продуктивность								
Уровни	Низкий			Средний			Высокий			Низкий			Средний			Высокий			Низкий			Средний			Высокий		
Годы	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Контрольная группа, %	28	24	20	64	66	70	8	10	10	32	30	24	62	64	66	6	6	10	26	22	18	68	70	72	6	8	10
Экспериментальная группа, %	26	18	8	66	68	80	8	14	22	32	22	10	60	66	72	8	12	18	22	16	8	70	72	76	8	12	16

Дадим описательную характеристику, ссылаясь на данные таблиц.

Первоначальная диагностика (2010-2011 уч.гг).

Как видно из таблицы, низкий уровень вербальной креативности отмечается в ответах 28,7 % учителей контрольной группы и 26,7 % учителей экспериментальной группы. Средний уровень вербальной креативности обнаруживается в ответах у 64,6 % учителей контрольной группы и соответственно у 65,3 % учителей экспериментальной. Высокий уровень имеет место в ответах у 6,7 % учителей контрольной группы и 8 % учителей экспериментальной группы.

Таким образом, расхождение незначительное и свидетельствует о примерном равенстве результатов участников диагностического обследования обеих групп, равенстве их «стартовых возможностей» в развитии и саморазвитии вербальной креативности.

Для оценки промежуточных результатов, возможной корректировки деятельности, направленной на развитие вербальной креативности учителей начальной школы, проявляющихся через выделенные нами показатели: оригинальность, уникальность, продуктивность, была осуществлена промежуточная диагностика.

Промежуточная диагностика (2011-2012 уч.гг).

Как видно из таблиц, низкий уровень вербальной креативности отмечается в ответах 25,3 % учителей контрольной группы и 18,7 % учителей экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается у 66,7 % учителей контрольной группы и соответственно у 68,6 % учителей экспериментальной группы. Высокий уровень имеет место у 8 % учителей контрольной группы и 12,7 % учителей экспериментальной группы.

Расхождение по низкому уровню вербальной креативности составляет 6,6 % в пользу учителей экспериментальной группы (показатель динамики роста в экспериментальной группе). Наблюдается незначительное расхождение по среднему уровню (2,1 %), рост в экспериментальной группе по отношению к контрольной. Высокий уровень наблюдается у 8 % учителей контрольной груп-

пы и 12,7 % экспериментальной группы, что определенно выше, чем в первой группе; расхождение составляет 4,7 %.

Таким образом, результаты промежуточной диагностики свидетельствует о незначительной положительной динамике роста вербальной креативности у учителей начальной школы экспериментальной группы.

По результатам промежуточной диагностики нами были внесены коррективы в реализацию технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности за счёт использования дидактических материалов, способствующих развитию вербальной креативности.

Итоговая диагностика (2012-2013 уч.гг).

В конце 2012-2013 учебного года была проведена итоговая диагностика.

Как явствует из результатов диагностических исследований, которые отражены нами в сводной таблице, низкий уровень отмечается в ответах 20,7 % учителей контрольной группы и 8,7 % учителей экспериментальной группы. Расхождение вдвое больше и составляет 12 % в пользу учителей экспериментальной группы. Средний уровень обнаруживается в ответах у 69,3 % учителей контрольной группы и соответственно у 76 % – экспериментальной. Преимущество учителей из экспериментальной группы составляет 6,7 %. Высокий уровень наблюдается у 10 % учителей контрольной группы и 15,3 % экспериментальной. Таким образом, расхождение в пользу учителей экспериментальной группы составляет 5,3 %, что свидетельствует о значительном росте вербальной креативности учителей начальной школы экспериментальной группы.

Для большей наглядности представим результаты предварительной и итоговой диагностики учителей в рисунках 7, 8.

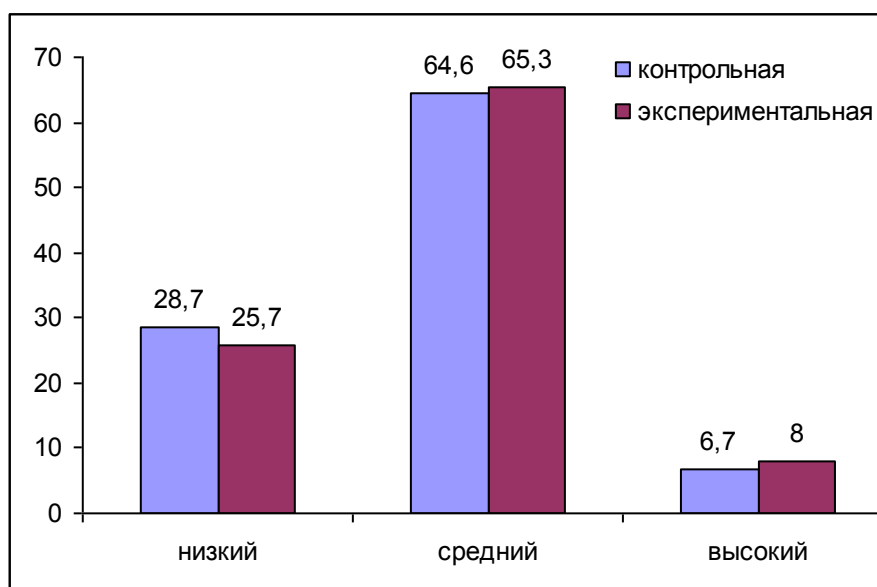


Рис.7. Первоначальная диагностика вербальной креативности

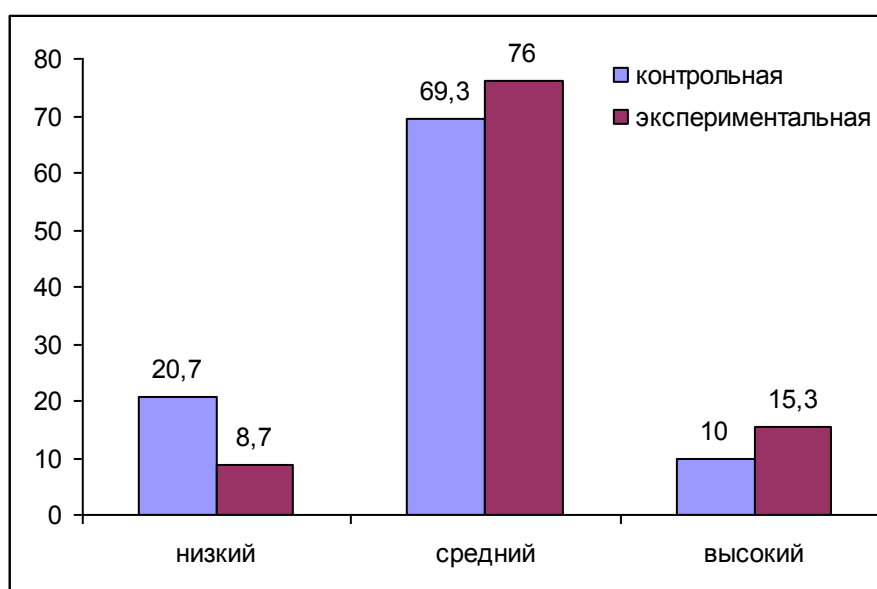


Рис.8. Итоговая диагностика вербальной креативности

Как видно из рисунков 7, 8, результаты тестирования учителей экспериментальной группы значительно выше результатов учителей контрольной группы. Имеет место ярко выраженная положительная динамика роста вербальной креативности учителей экспериментальной группы.

По сравнению с результатами первоначальной диагностики, которая проводилась в начале практической реализации модели формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, на окончание эксперимента:

- низкий уровень имеет место у 28,7 % учителей контрольной группы, рост составил 8,7%, а среди испытуемых экспериментальной группы лишь у 8,7 % отмечается низкий уровень, тогда как на начало эксперимента (первоначальная диагностика) этот показатель составлял 26,7 %, рост – 22 %;

- средний уровень обнаруживается в ответах 69,3 % учителей контрольной группы и 76 % экспериментальной группы, что свидетельствует о преимуществе учащихся последней группы (6,7 %);

- высокий уровень вербальной креативности учителей по результатам предварительной диагностики отмечался у 6,7 % в контрольной группе, у 8 % экспериментальной группы. По результатам итоговой диагностики рост в экспериментальной группе составил 7,3 %, тогда как в контрольной группе он составил всего 3,3 %.

Для окончательного утверждения в том, что формирующий эксперимент, направленный на формирование вербальной компетентности учителей, удался, мы сравнили частотные (процентные) распределения данных и занесли их в таблицу 13.

Таблица 10

Частотные распределения данных

Контрольная группа	Экспериментальная группа
$P_{k=28,7-64,6-6,7}$	$P_{k=26,7-65,3-8}$
$V_{k=20,7-69,3-10}$	$V_{k=8,7-76-15,3}$
$\chi^2 = 4,2$	$\chi^2 = 20,5$

Полученные нами значения χ^2 -критерия в экспериментальной группе значительно выше соответствующего табличного значения $m - 1 = 2$ степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях по третьему критерию, которые произошли в оценках учителей экспериментальной группы, статистически подтвердилась.

Распределение учителей по уровням творческой компетентности

представлено в таблице 11.

Таблица 11

Уровни творческой компетентности на начало и окончание эксперимента

Творческая компетентность учителя	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Низкий %, чел.	Средний %, чел.	Высокий %, чел.	Низкий %, чел.	Средний %, чел.	Высокий %, чел.
Начало эксперимента	27,1	67,4	5,5	25,2	68,8	6
	---	---	---	---	---	---
	9	23	2	8	24	2
Конец эксперимента	19,4	70,8	9,8	6,6	74,3	19,1
	---	---	---	---	---	---
	7	24	3	2	25	7
Расхождение	7,7	3,4	4,3	18,6	5,5	13,1
	---	---	---	---	---	---
	2	1	1	6	1	5

Для обобщения данных диагностики состояния творческой компетентности учителей начальной школы мы воспользовались формулой вычисления среднего арифметического по критериям в контрольной и экспериментальной группе. Так, расхождение результатов предварительной диагностики состояния творческой компетентности учителей начальной школы в экспериментальной и контрольной группе незначительное, а именно: по низкому 1,9 %, по среднему 1,4 %, по высокому 0,5% в пользу экспериментальной группы, следовательно, на этапе констатирующего эксперимента имело место примерное равенство исходного состояния в обеих группах. Результаты итоговой диагностики сформированности творческой компетентности учителя начальной школы свидетельствуют о значительной положительной динамике как внутри экспериментальной группы (рост составил: по низкому 18,6 %, по среднему 5,5 %, по высокому 13,1 %), так и в сравнении с результатами контрольной группы (по низкому 12,8 %, среднему 3,5 %, высокому 9,3 %) (рис. 9, 10).

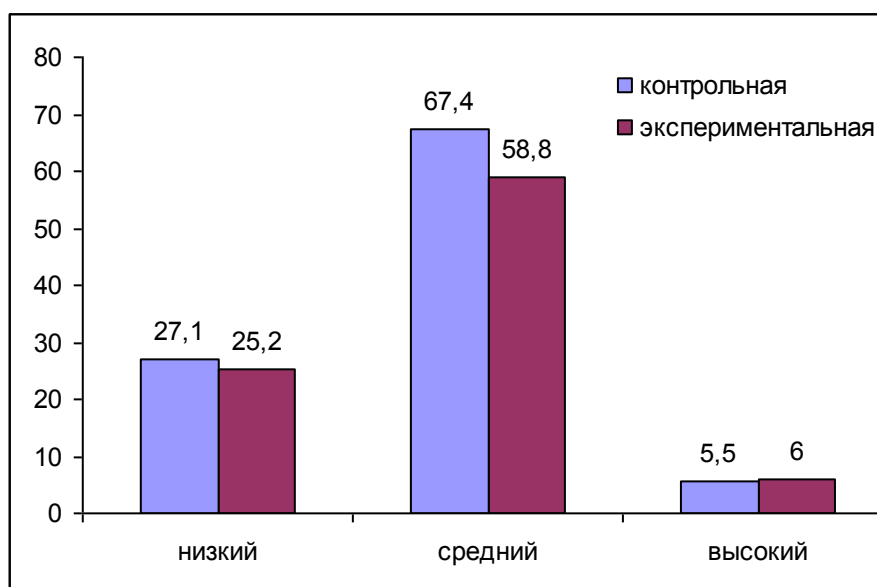


Рис.9. Первоначальная диагностика сформированности творческой компетентности учителей начальной школы

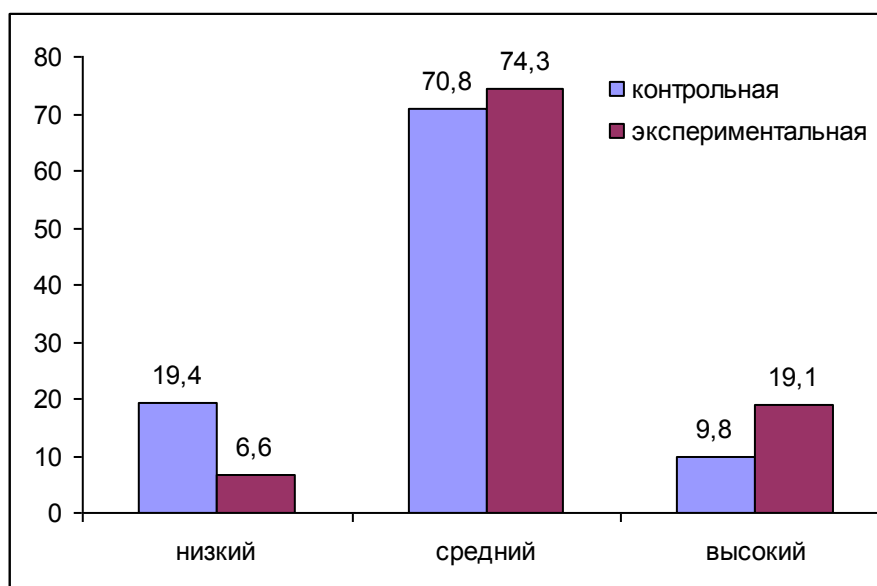


Рис.10. Итоговая диагностика сформированности творческой компетентности учителей начальной школы

На основании вышеизложенного, мы пришли к следующему экспериментально подтвержденному выводу, что результаты диагностики по выделенным нами критериям: направленности на творчество в профессиональной деятельности учителя, показателями которой выступают направленность личности, возможности личности, стиль и особенности поведения учителя начальной школы; функциональной готовности учителя к

решению творческих задач, показателями которой выступают научно-теоретическая, методическая и личностная готовность учителя начальной школы к творческой деятельности; вербальная креативность, проявляющаяся через такие показатели, как оригинальность, уникальность, продуктивность. Педагогическими условиями, способствующими формированию творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, являются: отношение учителя начальной школы к самообразовательной деятельности, направленной на формирование творческой компетентности как готовности к саморазвитию; ориентация процесса самообразования учителя начальной школы на дессиминацию педагогического опыта творческой деятельности; единство реализации акмеологического, системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, андрогогического, целостного, системно-деятельностного подходов в самообразовательной деятельности по формированию творческой компетентности; ценностное отношение к развитию субъектности учителя в самообразовательной деятельности, позитивно влияющей на качество образовательного процесса.

Выводы второй главы

1. С позиций акмеологического, системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, андрогогического, целостного, системно-деятельностного подходов определены педагогические условия формирования творческой компетентности учителя начальной школы: отношение учителя начальной школы к самообразовательной деятельности, направленной на формирование творческой компетентности как к базовому

элементу саморазвития; ориентация процесса самообразования учителя начальной школы на дессиминацию педагогического опыта творческой деятельности; единство реализации акмеологического, системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного, андрогогического, целостного, системно-деятельностного подходов в самообразовательной деятельности по формированию творческой компетентности; ценностное отношение к развитию субъектности учителя в самообразовательной деятельности, позитивно влияющей на качество образовательного процесса.

2. Разработана педагогическая модель формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности как системно-структурная основа для опытно-экспериментальной работы, включающая компоненты, критерии, уровни и этапы формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

3. В результате проверки педагогической модели формирования творческой компетенции учителя начальной школы мы пришли к следующим теоретически обоснованным выводам:

3.1. Эффективность разработанной модели подтверждается положительной динамикой процесса приобретения качественных новообразований в структуре формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

3.2. Разработана технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности и представлена поэтапная её реализация по каждому компоненту творческой компетентности учителя начальной школы: ценностно-мотивационному, когнитивно-конструктивному, рефлексивно-целевому в условиях самообразовательной деятельности в творческой мастерской.

3.3. Диагностика исходного уровня сформированности творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной

деятельности носила комплексный характер и состояла из 3-х групп методик. Первичный срез позволил сделать вывод о том, что учителя начальной школы обладают низким или средним уровнями творческой компетентности.

3.4. Результаты диагностики послужили исходной точкой для реализации модели средствами педагогической технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, состоящей из трёх последовательно выстроенных этапов: диагностического, конструктивного и рефлексивного. Они характеризуются гармоничным сочетанием и взаимодействием ценностно-мотивационного, когнитивно-конструктивного, рефлексивно-целевого компонентов. Каждый этап наделен особым составом задач, факторов и условий, стимулирующих формирование творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

4. Результаты диагностики по выделенным нами критериям, позволяют сделать вывод о том, что формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности происходит эффективнее в самообразовательной деятельности учителя в условиях творческой мастерской по разработанной нами технологии и соблюдении соответствующих педагогических условий.

5. Проведенная статистическая обработка данных позволяет заключить, что положительный эффект экспериментального воздействия сохраняется при переходе в основную школу.

6. Анализ результатов, полученных в ходе экспериментальной работы, дает основание утверждать, что созданные педагогические условия и использованная в ходе формирующего эксперимента педагогическая технология способствуют успешному формированию творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Творческая компетентность учителя начальной школы представляет собой интеллектуальную и педагогическую ценность, уровень ее сформированности является одним из факторов, влияющих на успешность педагогической деятельности. Она включает в себя творческую направленность личности, творческие возможности личности, ценностные ориентации, научно-теоретическую и методическую подготовку учителя, оригинальность и уникальность суждений, продуктивность деятельности в нестандартных ситуациях. Важность и актуальность рассматриваемой проблемы требуют методологического и теоретического обоснования и серьезной методической разработки.

Творческая компетентность, так же как и в целом профессиональная компетенция учителя начальной школы, опирается на знания, умения и навыки. Проявляется творческая компетенция иначе: в особом стиле мышления, подвергающем сомнению имеющиеся знания, умения и навыки. Поэтому процесс формирования творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности направлен на подготовку учителя к инициированию и решению нестандартных оригинальных задач и ситуаций.

Для достижения этой цели нами разработана педагогическая модель и педагогическая технология формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, позволяющая эту модель реализовать. Основу технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности, разработанной и реализованной автором диссертационного исследования, победителем муниципального конкурса «Учитель года – 2005», составляет специально организованная, систематическая, самообразовательная, творческая деятельность, осуществляемая учителем-мастером и учителями, членами творческой мастер-

ской с целью формирования творческой компетентности учителя начальной школы.

В педагогической технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности выделены три этапа. Динамику становления творческой компетентности можно представить как последовательный переход от одного этапа к другому, каждый из которых характеризуется определенной завершенностью, качественными особенностями структурных составляющих творческой компетентности учителя начальной школы и соответствующих форм, методов и средств педагогической технологии формирования творческой компетенции учителя начальной школы в самообразовательной деятельности.

На первом, диагностическом, этапе ведущая роль принадлежит учителю-мастеру, который проводит мастер-класс и, используя групповые формы партнёрского взаимодействия с участниками творческой мастерской, вовлекает их в активную творческую деятельность. На этом этапе осуществляется мультипликация опыта для его анализа и передачи коллегам. Приоритет отдаётся частично-поисковым методам, сочетающим частичное разъяснение нового с постановкой проблем-задач; проблемные ситуации создаются в учебно-познавательной работе участников творческой мастерской.

Результатом формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности на первом этапе являются: в рамках ценностно-мотивационного компонента – проявление первоначального интереса к творческой деятельности как к ценности; в рамках когнитивно-конструктивного компонента делается попытка конструирования нового знания и преобразования информации. В рамках рефлексивно-целевого компонента выявляются профессиональные затруднения в достижении поставленной цели.

Основой содержания второго, конструктивного, этапа служит совместная познавательная творческая деятельность учителей, участников творческой мастерской, проектирование уроков, подбор новых форм, методов и средств организации образовательной деятельности, соответствующих теме,

прогнозирование конечных результатов. Работа творческой мастерской включает качественные изменения системы заданий, влекущие качественное изменение процесса и результата деятельности учителя начальной школы. Результатом формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности на втором этапе являются: в рамках ценностно-мотивационного компонента – появляются новые познавательные мотивы нестандартной оценки процесса и результата образовательной деятельности, творческая деятельность воспринимается как ценность; в рамках когнитивно-конструктивного компонента создаются новые элементы образовательного процесса, из которых конструируется содержание образования. В рамках рефлексивно-целевого компонента проводится анализ творчества учителя-мастера и самоанализ собственных разработок.

На третьем, рефлексивном, этапе наблюдается полностью самостоятельная подготовка и проведение мастер-классов участниками творческой мастерской. Творческий опыт усваивается учителем в контексте решения конкретной педагогической задачи. Самоосвоение опыта осуществляется в презентации материалов опыта через социальные сети Интернет, диалоговом общении. Сотворчество организуется через парные и групповые формы учебной работы (общение в малой группе: паре, общение в парах сменного состава, групповое общение (в тройках, четверках), межгрупповое общение). Пары, группы формируются, если позволяют условия, по желанию участников творческой мастерской, так как фактор контактности играет решающую роль.

Результатом формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности на третьем этапе являются: в рамках ценностно-мотивационного компонента – наличие внутренней мотивации к формированию творческой компетентности, постоянное стремление к участию в творческой деятельности и интерес к творческому саморазвитию в самообразовании. Существует постоянная потребность в организации творческой деятельности младших школьников. В рамках когнитивно-конструктивного компонента отмечаются умения конструировать и организо-

вызывать творческую деятельность младших школьников; проявляется значительная активность и самостоятельность в профессионально-личностном совершенствовании. Программа самообразования учителя отличается цельностью, конкретностью и творческим подходом. Учитель активно реализует программу самообразования. Продуктивность педагогической деятельности на высоком уровне – создаются творческие проекты, готовятся выступления для заседаний методического объединения и конференций, публикуются статьи в научных журналах. Наблюдается положительная динамика качества знаний по предмету. Результаты участия учащихся в конкурсах, конференциях, олимпиадах разного уровня имеют положительную динамику.

В рамках рефлексивно-целевого компонента учитель владеет навыками самоанализа своей творческой деятельности и процесса формирования творческой компетентности. Процесс и результат самостоятельной творческой деятельности глубоко осознаны. Учитель начальной школы способен корректировать процесс творческой деятельности. На завершающем этапе формирования творческой компетентности наблюдаются адекватная самооценка учителем начальной школы качества своей образовательной деятельности, оригинальность суждений и образовательной деятельности.

Реализация предложенной педагогической технологии позволяет сформировать у учителя начальной школы устойчивый интерес к творческой деятельности на уроке и во внеурочных занятиях.

Экспериментальная работа показала высокую эффективность сконструированной модели и разработанной технологии формирования творческой компетентности учителя начальной школы в самообразовательной деятельности и способствовала эффективному развитию данного личностного новообразования. Она позволила придать исследуемому процессу управляемый характер. Вместе с тем возможны и другие варианты моделирования обозначенного процесса.

Данное исследование открывает возможности поиска новых подходов и механизмов в реализации задач формирования творческой компетентности

учителя начальной школы в самообразовательной деятельности и может служить основанием для дальнейших научных исследований в области педагогики, культурологи с целью совершенствования процесса преподавания дисциплин.

Материалы программы спецкурса для учителей начальной школы «Самообразовательная деятельность учителя начальной школы в рамках творческой мастерской» и программы внеурочной деятельности учащихся начальной школы «Нестандартная деятельность – это интересно!» могут быть использованы в процессе разработки новых технологий, методов и приемов обучения с целью формирования и развития творческой компетентности как неотъемлемого качества личности учителя основной и старшей школы, а также в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Поскольку проведенное исследование, имеющее теоретический и практико-ориентированный характер, затрагивает аспекты проблемы творческой компетентности учителя начальной школы. Представляется перспективной дальнейшая разработка следующих проблем: преемственность формирования творческой компетентности учителей начальной и основной школы; смыслообусловленное творческое самосовершенствование учителей начальной школы; взаимодействие школы и семьи в творческом развитии учащихся младших классов.

Материалы диссертационного исследования при творческом их применении могут быть использованы в образовательных учреждениях разного типа и вида с учетом их своеобразия при построении целостной теории творческого образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, Г.Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя / Г.Т. Абдуллина // Педагогика. -2012. -№ 8. – С.61-70.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Айзенк, Г. Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта / Г. Дж. Айзенк. – Кострома : Кострома, 1993. – 168 с.
4. Альтшуллер, Г. С. Как стать еретиком. Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин // Как стать еретиком. – Петрозаводск : Карелия, 1991. – С. 9–184.
5. Альтшуллер, Г. С. Основы изобретательства / Г. С. Альтшуллер. – Воронеж : Центрально-Черноземное книжное издательство, 1964. – 240 с.
6. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.; Т. 2. – 287 с.
7. Андреев, А. Л. Общество и образование: социокультурный профиль России / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 40–45.
8. Андреева, Г. М. Социальная установка / Г. М. Андреева // Социальная психология. – Москва : Аспект Пресс, 1999. – С. 288 - 302.
9. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – Москва : Экономика, 1991. – 416 с.
10. Анисимов, О. С. Педагогическая акмеология : общая и управленческая / О. С. Анисимов. – Минск : Технопринт, 2002. – 788 с.
11. Анохина, Г.М. Образовательные технологии, обеспечивающие достижение требований ФГОС к результатам деятельности общеобразовательной школы/Г.М.Анохина, Т.В. Дубовицкая, Е.А. Лукина, Ю.А.Савинков. – Воронеж: ВОИПКиПРО, 2013. -313с.

12. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов и др. // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 16–23.
13. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие /В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114с.
14. Байкова, Л. А. Опыт преобразования педагогической системы образовательного учреждения на гуманистических принципах /Л. А. Байкова // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 20–49.
15. Барышева, Т. А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых : дисс. ... д-ра психолог.наук : 19.00.13 / Тамара Александровна Барышева. – Санкт-Петербург, 2005. – 360 с.
16. Бережная, И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: монография / И.Ф. Бережная. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная школа», 2012. – 220с.
17. Белова, С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Светлана Владимировна Белова. – Волгоград, 2006. – 338 с.
18. Беляев, А. В. Социализация и воспитание детей опережающего развития /А.В.Беляев// Педагогика. – 2013. - № 2. – С.67 -73.
19. Бердяев, Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – Москва : Международные отношения, 1990. – 336 с.
20. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : РГУ, 1983. – 173 с.
21. Бодалев, А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1988. – 199 с.

22. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Академия педагогических наук, 1968. – 402 с.
23. Болотов, В. А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен : принципы, технологии, управление / В. А. Болотов. – Волгоград : Перемена, 2001. – 290 с.
24. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
25. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 351 с.
26. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебное пособие/ Н.В. Бордовская, А.А.Реан – СПб.: Питер, 2008. – 304с.
27. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 180 с.
28. Бубер, М. Я и ты = Ich und Du / Бубер М. – Москва: Высшая школа, 1993. – 175 с.
29. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Киев : Наукова думка, 1989. – 197 с.
30. Вербицкий, А. А. Основные противоречия на пути становления новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий // Педагогический процесс как культурная деятельность : материалы и тезисы докладов IV Международной научно-практической конференции (29 октября–3 ноября 2002 г.). – Самара, 2002. – С. 24–31.
31. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский [отв. ред. А. Л. Яншин]. – Москва: Наука, 1991. – 270 с.
32. Вершловский, С.Г. Учитель о себе и профессии / С.Г. Вершловский. – Л.: Знание, 1998.- 32с.
33. Вершловский, С.Г. Становление андрагогики как науки / С.Г. Вершловский//Педагогика. – 2012.- № 5. – С.35-43.

34. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Азбука, 2000. – 416 с.
35. Вьюнова, Н. И. Интеграция и дифференциация психолого-педагогического образования / Н. И. Вьюнова. – Москва : Воронеж : МГПУ ; ВГУ ; ВГИ МОСУ, 1999. – 236 с.
36. Генике, Е.А. Активные методы обучения/Е.А. Генике. – М.: Сентябрь, 2013. – 176с.
37. Герасимова, Т. Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Юрьевна Герасимова. – Новокузнецк, 2006. – 24 с.
38. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – Москва: Совершенство, 1998. – 608 с.
39. Гилинский, Я. И. Стадии социализации личности / Я. И. Гилинский // Человек и общество. – Ленинград, 1971. – Вып. 9. – С. 44–55.
40. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – Москва, 1965. – С. 433–456.
41. Гирба Е.Ю. Мониторинг качества процесса педагогической деятельности. Учебно-методическое пособие / Е.Ю. Гирба. – М.: УЦ «Перспектива», 2010.- 152с.
42. Греков, Б.А. Некоторые закономерности памяти в старческом возрасте. Процессы естественного и патологического старения./ Б. А. Греков. – Ленинград, 1964. – 196 с.
43. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/ Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М: Просвещение, 2011. -223с.
44. Диков А.В. Социальные сети на службе педагога./ А.В.Диков// Народное образование. – 2013. - № 9. – С.200-205.

45. Деркач, А. А. Акмеология : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 252 с.
46. Диалог культур в глобализирующемся мире : мировоззренческие аспекты / под ред. В. С. Степина, А. А. Гусейнова. – Москва : Наука, 2005. – 428 с.
47. Ерёмина, В.М. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Виктория Михайловна Ерёмина. – Чита, 2005. – 23 с.
48. Ефремова, Н. Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Надежда Фёдоровна Ефремова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 45 с.
49. Зайцев, В. В. Принцип свободы в построении начального образования : методологические основы, исторический опыт и современные тенденции / В. В. Зайцев. – Волгоград: Перемена, 1998. – 381 с.
50. Запесоцкий А.С. Методологические и технологические основы образовательной деятельности. / А.С. Запесоцкий. - СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. – 452с.
51. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 223 с.
52. Зеер, Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер, А. П. Павлова, Н. А. Садовникова. – Москва : Академический Проект, 2004. – 188 с.
53. Зеленцова, А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анна Владимировна Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 165 с.
54. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя – Москва: издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
55. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – Москва. : ПЭРСЭ : Наука, 2007. – 272 с.

56. Зотова, О. И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения / О. И. Зотова, М. И. Бобнева // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва, 1975. – С. 241–254.
57. Иванова, С. В. Ценность творчества и формирование креативности у школьников как государственная и социально-педагогическая задача : тезисы выступления 8 февраля 2012г. / С. В. Иванова. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-98149.html>... (дата обращения: 07.11.2013).
58. Ильина Н.Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности/ Н.Ф.Ильина// Педагогика. – 2012. - №7. – С. 80-86.
59. Информационная бюллетень. №8. Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. Изд. Институт образования взрослых РАО.- СПб, Новгород, Псков. - 1996.- 60с.
60. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ф. Исаев. – Москва: Академия, 2002. – 208 с.
61. Караковский, В. А. Директор-учитель-ученик: (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 9) / В.А. Караковский - М.: Знание, 1982. – 96 с.
62. Кашлев, С.С, Интерактивные методы обучения: учеб. – метод. пособие / С.С. Кашлев. –Минск:ТетраСистема, 2011. – 224с.
63. Ковалёва, Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности/Педагогика//Т.М. Ковалёва.- 2013.-№5 С.51-56.
64. Кондратьев, П.В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапе зрелого возраста : автореф. дис...канд.психол. наук : 19.00.07 / Пётр Владимирович Кондратьев. – Москва, 2007.-18с.
65. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 176с.

66. Крылова, О.Н. Развитие творческих способностей. Конспекты занятий / О.Н. Крылова, Л.Ю. Самсонова – М.: Издательство «Экзамен», 2009. – 112с.
67. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов : Около 25000 слов и словосочетаний / Л. П. Крысин. – 3-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 2003. – 856 с.
68. Крюкова, Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии : природа, проектирование, реализация. – Волгоград : Перемена, 1999. – 195 с.
69. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
70. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Издательство Гомельского университета, 1976 . – 57 с.
71. Лебединцев, В.Б. Уровни структурной организации обучения/ В.Б.Лебединцев //Педагогика.-2012.-№6. –с.45-54.
72. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
73. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность школьников / Н. С. Лейтес. – Москва: Академия, 2000. – 320 с.
74. Леонтьев, А. Н. Избранные псих.произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392с. – Т.2 – 320с.
75. Лизинский, В.М. Новый учитель для хорошей школы / В.М. Лизинский. – Центр «Педагогический поиск», 2012. – 160с.
76. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров : Человек. Текст. Семисфера. История / Ю. М. Лотман. – Москва: Язык русской культуры, 1999. – 447 с.
77. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального

образования, обучающихся в педагогических училищах и колледжах / В. Г. Маралов. – Москва : Akademia, 2002. – 25 с.

78. Меерович, М. И. Технология творческого мышления : практическое пособие / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – Москва : АСТ, 2000. – 432 с.

79. Мень, А. Тайна Жизни и смерти / А. Мень. – Москва : Фонд им. А. Меня, 2003. – 171 с.

80. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – Москва : Институт содержания образования государственного учреждения: Высшая школа экономики, 2010.– 173 с.

81. Митина, Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – Москва : Флинта : МПСИ, 2001. – 190 с.

82. Молоткова, Н. В. Методологический аспект проектирования педагогических систем в структуре непрерывного профессионального образования / Н. В. Молоткова // Дополнительное профессиональное педагогическое образование: тенденции, проблемы, перспективы: материалы Межрегиональной научно-практической (заочной) конференции. – Тамбов, 2005. – С. 18–22.

83. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М: Просвещение, 2006. – 320 с.

84. Нагель, О.И. Критерии оценки проектной деятельности учащихся / О.И. Нагель // Школа и производство. - 2007. - № 6. – С.12-20.

85. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.: ил.

86. Никандров, Н. Д. Проблема ценностей в российском обществе и цели воспитания / Н. Д. Никандров // Школа. – 1999. – № 4. – С. 6.

87. Новиков, А.М. Методология образования. Издание второе/ А.М. Новиков. – М.: «Эгос», 2006. – 488с.

88. Обухова Л.А. Педагогические условия формирования вариативной деятельности младших школьников в личностно ориентированном обучении/Л.А.Обухова, О.Е. Жиренко, - Воронеж: ВОИПКиПРО, 2008.-172с.
89. Обухова Л.А. Формирование ценностного отношения младших школьников к самостоятельной учебной деятельности/Л.А.Обухова, Е.В. Лапина – Воронеж: ВОИПКиПРО, 2011.-120с.
90. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
91. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологий / В. Г. Онушкин, Е. И Огарёв. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232с.
92. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. – Москва : Академия, 2008. – 368 с.
93. Перминова Л.М. Методологический контур экспериментальной дидактики/ Педагогика.-2013.- № 1.-с.17-24.
94. Петровский, А. В. Социальная психология : учеб. пособие для студентов пед. институтов / А. В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова. Под ред А.В. Петровского – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
95. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2001. – 400с.
96. Полутина, С.П. «О некоторых тенденциях развития самообразования взрослых в современной России» Материалы научно-практической конференции «Образование взрослых в России на рубеже XXI века: проблемы и перспективы» - СПб. – 1995. - С. 104-106.
97. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 280 с.

98. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности : педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Издательство Казанского университета, 1989. – 204 с.
99. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учебно-методическое пособие / Н. С. Пряжников. – Москва; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 392 с.
100. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация = Competence in Modern Society. Its Identification, Development and Release / Дж. Равен; пер. с англ. под общ. ред. В. И. Белопольского. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 394 с.
101. Разумовский, В. Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике : Пособие для учителей / В. Г. Разумовский. – Москва : Просвещение, 1975. – 272 с.
102. Рибо, Т. Г. Творческое воображение / Т. Г. Рибо. – Санкт-Петербург : Типография Ю. Н. Эрлихъ, 1901. – 327 с.
103. Рогов, Е. И. Личность учителя : теория и практика : учебное пособие для студентов вузов / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 508 с.
104. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998 – 672 с. ил. Т-2, 1999.
105. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : СЕТОР, 2007. – 360 с.
106. Савенков А.И. Психодидактика / А.И. Савенков. – М.: Национальный книжный фонд, 2012. – 423 с.
107. Савинков, Ю. А. Функционально-ориентированная модель повышения квалификации многопрофильных педагогов сельской малочисленной школы Воронежской области / Ю. А. Савинков. – Воронеж : ВОИПКРО, 2000. – 106 с.
108. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

109. Сергеев, Н. К. Концепция профессионального воспитания студентов в системе непрерывного педагогического образования / Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2006. – 19 с.
110. Сергеева, В.П. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования (курс лекций)/В.П. Сергеева, - М.: Граф-Прес, 2002. – 144с.
111. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
112. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с.
113. Славутская, Е.В. Гендорные особенности учащихся при переходе из начальной школы в среднее звено./ Е.В. Славутская// Педагогика. - №5. – 2012. – С. 117-119.
114. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – 6-е изд., стер., М. : издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
115. Слостенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15.
116. Слостенин, В. А. Педагогика инновационной деятельности / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.
117. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. /Москва: Русс. Яз., 1988. – 608с.
118. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков. – Москва : Школьная пресса, 1995. – 420 с.
119. Современные образовательные технологии: учебное пособие/коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. -2-е изд., стер. – М.: КНОРУС,2011. -432с.

120. Смирнов, С. А. Формы организации обучения / С. А. Смирнов // Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. – Москва : Логос, 2000. – С. 44–54.
121. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – 4-е изд., измен. – Москва : Советская энциклопедия, 1988. – 1600с.
122. Спирин, Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – 33 с.
123. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Хрестоматия психологии творчества. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
124. Степанова, Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е. И. Степанова. – Санкт-Петербург : Акмеологическая академия, 1995. – 168 с.
125. Субетто, А. И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония. Этюды креативной онтологии / А. И. Субетто. – Москва : Логос, 1992. – 183 с.
126. Сычкова, Н. В. Единство образования и самообразования: методические рекомендации / Н. В. Сычкова, Н. Ю. Андрусак. – URL: <http://do.gendocs.ru ›docs /index-98149.html...> (дата обращения: 07.11.2013).
127. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 и 2012г.г./ М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2014. - 35с.
128. Тигров В.В. Проектная деятельность учащихся в условиях творческой технологической среды./ В.В. Тигров, В.П. Тигров// Педагогика, 2013. - № 10. С.43-48.
129. Философский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
130. Философско-психологические предложения Школы диалога культур / под ред. В. Библера. – Москва : РОСПЕН, 1998. – 216 с.
131. Филонов Г.Н. Ценностные смыслы понимания/Г.Н. Филонов//Педагогика.- 2012.- №10. – С.11-16.

132. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 383 с.
133. Хуторской, А. В. Педагогическая инновация : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А. В. Хуторской. – Москва : Издательский центр Академия, 2008. – 252 с.
134. Хуторской, А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.
133. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 536 с.
135. Цыренова М.Г. Проектная деятельность в процессе формирования компетентностей./ М.Г. Цыренова// Педагогика. -2012. - № 9. – С. 66-70.
136. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. – Москва: Народное образование, 1996. – 157 с.
137. Шадриков, В.Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников /В.Д. Шадриков.- Москва: Логос, 2011. - 107с.
138. Шакеева, Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях: практические рекомендации для разработки программы духовно-нравственного становления и развития новой личности / Ч. А. Шакеева. – Москва:Модэк : ИПП, 1998. – 192 с.
139. Шамова, Т. И. Деятельность учителя по формированию системы качества знаний учащихся как объект функционального управления/Т.И. Шамова.- Москва: Перспектива, 2010. - 56с.
140. Щедровицкий, П.К. Очерки по философии образования (статьи и лекции)/ П.К. Щедровицкий.- Москва: 1993.- с.77-96
141. Школьник, Г. И. От единого мировоззрения к личностным ценностям / Г. И. Школьник // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 34–36.

142. Шмигирилова, И.Б. Школьное образование в контексте компетентностного подхода/ И.Б. Шмигирилова//Педагогика.- 2013. - № 1. –С. 49-53.
143. Щуклина, Е. А. Технологии самообразования: социологический аспект / Е. А. Щуклина // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 140–151.
144. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 387 с.
145. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – Санкт-Петербург : Образование, 2010. – 210 с.
146. Эсаулов, А. Ф. Диалектика технической мысли : закономерности технического творчества / А. Ф. Эсаулов. – Красноярск : КГУ, 1989. – 161 с.
147. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С. 39–45.
148. Ямбург, Е.А. Управление службой сопровождения в школе./ Е.А. Ямбург// Народное образование. – 2013. - № 1. – С.76-86.
149. Ялалов Ф.Г. Многомерные педагогические компетенции./Ф.Г. Ялалов// Педагогика. – 2012. - № 4. – С.45-53.
150. Янушкявичене О.Л. Реформа образования и развитие мышления ребёнка в начальной школе./ О.Л. Янушкявичене// Педагогика. – 2013. - № 8. – С.63-66.
151. Dohmen G. The Future of Continuing Education in Europe (Будущее непрерывного образования в Европе) / G. Dohmen Bonn, 1998. – P. 16–17.
152. Foley G. Radical Adult Education and Learning (Радикальное образование взрослых и учеба) / G. Foley // International Journal of Lifelong Education. – 2001. – Vol. 20, № 1/2. – P. 72–73.
153. Gadamer H.-G. Education is Self-Education (Образование есть самообразование) / H.-G. Gadamer // Journal of Philosophy of Education. – 2001. – Vol. 35, № 4. – P. 531-542.

154. Jarvis P. Paradoxes of Learning (Парадоксы обучения) / P. Jarvis. – London : Routledge, 1992. – 272 p.

155. Rado P. Transition in Education (Трансформации в образовании) / P. Rado. – Budapest : OSI, 2001. – P. 72–73.

ТЕСТ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ (RAT) С. МЕДНИКА
(адаптация А.Н. Воронина, взрослый вариант)

Предложенная методика представляет собой русскоязычный адаптированный вариант теста С. Медника (тест отдаленных ассоциаций). Методика адаптирована в лаборатории психологии способностей Института психологии Российской академии наук на выборке школьников старших классов Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной, на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет - А. Н. Ворониным.

Разработанный тест предназначен для диагностики вербальной креативности, которая определяется как процесс перекомбинирования элементов ситуации. В данном случае испытуемым предлагаются словесные триады (тройки слов), элементы которых принадлежат к взаимно отдаленным ассоциативным областям. Испытуемому необходимо установить между ними ассоциативную связь путем нахождения четвертого слова, которое объединяло бы элементы таким образом, чтобы с каждым из них оно образовывало некоторое словосочетание. В качестве стимульного материала в тесте используются 40 словесных триад.

При разработке данного теста использовались принципы построения методики, не регламентирующей деятельность испытуемого. Так, тестовые задания были максимально освобождены от ориентации на мотивацию достижения, поскольку мотивация достижения является стимуляцией деятельности.

Разработанная же методика направлена на выявление и оценку существующего у испытуемого, часто скрытого, блокируемого креативного потенциала, а не особенностей деятельности испытуемого в данных экспериментальных условиях.

Задания методики не были как-либо ограничены. Она была построена не по принципу теста или задачи, а как неограниченное поле деятельности в виде однотипных задач.

Испытуемого нельзя ограничивать временем решения тестовых заданий. Желательно работать с испытуемым индивидуально, хотя возможен и групповой вариант.

Взрослый вариант методики, адаптированный А. Н. Ворониным представляет собой групповой сокращенный вариант, состоящий из одной серии (20 триад) и не предполагающий разминки, поскольку разминка у взрослых людей в ситуации дефицита времени для выполнения (предприниматели - обычно занятые люди) дает систематический сдвиг в результатах тестирования, определяемый заданиями разминки. Стимульный материал для сокращенного группового варианта методики взят из второй серии подросткового варианта методики.

Особенности проведения:

Проводя тестирование, лучше избегать открытого обсуждения предметной направленности методики, то есть не следует сообщать о том, что изучаются творческие способности, творческое мышление. Тест можно представить как методику на «оригинальность», возможность выразить себя в непривычной деятельности, ситуации. Время тестирования не нужно ограничивать, но ориентировочно испытуемые тратили на каждую тройку слов по 1-2 мин.

Инструкция:

Вам предлагаются тройки слов, к которым необходимо подобрать еще одно слово так, чтобы оно сочеталось с каждым из трех предложенных слов (составляю некоторое словосочетание).

Например, для тройки слов громкая, правда, медленно словом-ответом служить слово говорить (громко говорить, говорить правду, медленно говорить). Вы можете также изменять слова грамматически и использовать

предлогом, например, для слов часы, скрипка, единство ответом может быть слово мастер (мастер по часам, скрипичный мастер, единственный мастер).

Постарайтесь, чтобы те образы и ассоциации, которые приходят вам в голову в ответ на предложенные слова, были как можно оригинальнее и ярче. Постарайтесь преодолеть стереотипы и придумать нечто новое и оригинальное. Попробуйте дать максимальное количество ответов на каждую тройку слов.

Стимульный материал:

1. случайная	гора	долгожданная
2. вечерняя	бумага	стенная
3. обратно	родина	путь
4. далеко	слепой	будущее
5. народная	страх	мировая
6. деньги	билет	свободное
7. человек	погоны	завод
8. дверь	доверие	быстро
9. друг	город	круг
10. поезд	купить	бумажный
11. цвет	заяц	сахар
12. ласковая	морщины	сказка
13. певец	Америка	тонкий
14. тяжелый	рождение	урожайный
15. много	чепуха	прямо
16. кривой	очки	острый
17. садовая	мозг	пустая
18. гость	случайно	вокзал

Обработка результатов в сокращенном групповом варианте:

Оригинальность ответов оценивается исходя из всего массива данных и подсчитывается по формуле:

$$Or = 1 - \frac{x - 1}{X_{\max} - 1},$$

Где:

Or - оригинальность данного типа ответа;

x - количество ответов данного типа;

X_{\max} - максимальное количество ответов в типе.

При этом под типом ответа подразумевались однокоренные слова, несущие примерно одинаковую смысловую нагрузку.

Так, слова стремление, стремиться, устремление, стремлюсь рассматривались как слова однотипные и объединялись в один тип ответов: стремление.

Для оценки результатов тестирования людей, относящихся к контингенту менеджеров или схожему с ним, предлагается следующий алгоритм действий. Необходимо сопоставить ответы испытуемых с имеющимися типичными ответами и при нахождении схожего типа ответа присвоить данному ответу оригинальность, указанную в списке. Если в списке нет такого типа ответов, то оригинальность данного ответа считается 1.

Индекс оригинальности подсчитывается как среднее оригинальностей всех ответов, то есть сумма оригинальностей по всем ответам делится на количество ответов. Количество ответов может не совпадать с количеством «троек слов». На некоторые тройки слов испытуемые дают два, три ответа, на некоторые - ответы отсутствуют.

Индекс уникальности, по Меднику, равен количеству уникальных ответов.

Индексы оригинальности ответов.

Тройка слов № 1
случайная гора долгожданная
Варианты ответов и их оригинальность

Беседа 0,99
Вершина 0,98
Восхождение 0,98
Встреча 0,00
Гроза 0,99
Деньги 0,99
Дождь 0,99
Дорога 0,91
Женщина 0,97
Знакомство 0,98
Лавина 0,99

Любовь 0,95
Мечта 0,97
Находка 0,99
Обвал 0,99
Облако 0,99
Отдых 0,98
Отпуск 0,98
Падение 0,99
Письмо 0,99
Победа 0,92
Подарок 0,99
Поездка 0,79
Покорение 0,99
Помощь 0,98
Поход 0,98
Привал 0,98
Прогулка 0,98
Птица 0,99
Путевка 0,98
Путешествие 0,97
Путь 0,98
Работа 0,98
Радость 0,98
Снег 0,96
Событие 0,99
Тропа 0,96
Удача 0,96
Человек 0,99

Тройка слов № 2
вечерняя бумага стенная
Варианты ответов и их оригинальность

Афиша 0,99
Газета 0,00
Картина 0,98
Красивый 0,99
Объявление 0,99
Печать 0,96
Реклама 0,96
Сенсация 0,99
Сообщение 0,99
Туалет 0,99
Фотография 0,99

Тройка слов № 3
обратно родина путь
Варианты ответов и их оригинальность

Будущее 0,91
Вернуться 0,93
Видеть 0,98
Возвращение 0,00
Граница 0,98
Далеко 0,87
Двинуться 0,98
Дом 0,37
Дорога 0,67
Ехать 0,85
Совет 0,98
Идти 0,83
Мать 0,98
Направление 0,98
Ностальгия 0,98
Отправиться 0,98
Поезд 0,78
Радость 0,91
Самолет 0,96
Собираться 0,76
Солдат 0,98
Стремление 0,98
Сын 0,98
Тоска 0,98
Хотеть 0,98
Эмиграция 0,98

Тройка слов №4
далеко слепой будущее
Варианты ответов и их оригинальность

Беда 0,98
Безнадёжно 0,95
Вера 0,91
Вести 0,98
Взгляд 0,61
Видеть 0,00
Движение 0,95
Дождь 0,89
Друг 0,98
Зрение 0,98
Идти 0,98
Мечта 0,91
Музыкант 0,98
Мысль 0,98
Надежда 0,89
Перспектива 0,98

План 0,98
Поводырь 0,98
Предвидеть 0,86
Путь 0,86
Радость 0,98
Случай 0,98
Смотреть 0,82
Страх 0,91
Судьба 0,98
Счастье 0,95
Удача 0,98
Человек 0,89

Тройка слов № 5
народная страх мировая
Варианты ответов и их оригинальность

Беда 0,97
Битва 0,99
Война 0,00
Воля 0,99
Единство 0,99
Жизнь 0,98
История 0,98
Катастрофа 0,97
Компания 0,99
Кризис 0,99
Легенда 0,99
Медицина 0,92
Молва 0,99
Песня 0,99
Победа 0,99
Политика 0,99
Правда 0,99
Проблема 0,98
Революция 0,93
Сила 0,99
Сказка 0,99
Скорбь 0,99
Слава 0,97
Событие 0,99
Трагедия 0,98
Утрата 0,99

Тройка слов № 6
Деньги билет свободное
Варианты ответов и их оригинальность

Большой 0,97
Взять 0,92
Время 0,03
Вход 0,86
Выигрыш 0,97
Деньги 0,97
Иметь 0,83
Использовать 0,94
Касса 0,86
Кино 0,97
Купе 0,92
Купить 0,94
Лишний 0,97
Место 0,00
Много 0,92
Находить 0,97
Обмен 0,94
Отпуск 0,94
Отсутствие 0,97
Подарить 0,94
Поезд 0,94
Поездка 0,81
Покупать 0,92
Получить 0,89
Посещение 0,83
Потерять 0,95
Приобрести 0,97
Продажа 0,92
Проезд 0,94
Путешествие 0,78
Самолет 0,94
Цена 0,97
Человек 0,92

Тройка слов №7

человек погоны завод

Варианты ответов и их оригинальность

Армия 0,95
Большой 0,91
Важный 0,99
Вахтер 0,97
Военный 0,00
Военпред 0,93
ВПК 0,99
Дисциплина 0,99
Долг 0,98

Золотой 0,95
Идет 0,99
Конверсия 0,99
Красивый 0,94
Купить 0,99
Начальник 0,99
Новый 0,97
Оборонный 0,99
Оружие 0,99
Офицер 0,99
Охрана 0,99
Служить 0,88
Солдат 0,99
Старый 0,99
Увидеть 0,99
Честь 0,98
Ящик 0,99

Тройка слов № 8
дверь доверие быстро

Варианты ответов и их оригинальность

Автомобиль 0,97
Большой 0,97
Взаимопонимание 0,97
Война 0,97
Входить 0,00
Выходить 0,89
Друг 0,97
Завоевать 0,94
Закрыть 0,94
Испортить 0,97
Ломать 0,97
Находить 0,89
Открывать 0,00
Поднять 0,97
Получить 0,97
Пользоваться 0,97
Потерять 0,87
Приобрести 0,94
Пройти 0,97
Распахнуть 0,97
Сломать 0,91

Тройка слов № 9
друг город круг

Варианты ответов и их оригинальность

Билет 0,90

Важный 0,98
Великолепный 0,98
Войти 0,95
Встреча 0,98
Дальний 0,95
Дорогой 0,95
Друг 0,98
Единственный 0,95
Ехать 0,90
Забытый 0,95
Замкнутый 0,90
Знакомый 0,71
Идти 0,98
Интересный 0,98
Красивый 0,90
Лучший 0,95
Любимый 0,74
Маленький 0,98
Метро 0,98
Милый 0,95
Мой 0,79
Наш 0,98
Общение 0,98
Покинуть 0,95
Почетный 0,98
Родной 0,90
Сердце 0,98
Старый 0,88
Хороший 0,95

Тройка слов № 10
поезд купить бумажный
Варианты ответов и их оригинальность

Белый 0,99
Билет 0,00
Близкий 0,99
Дом 0,99
Журнал 0,99
Змей 0,98
Игрушка 0,92
Книга 0,99
Макет 0,99
Пакет 0,93
Полотенце 0,98
Проездной 0,99

Расписание 0,99
Салфетка 0,99
Собака 0,99
Стакан 0,93
Товар 0,98

Тройка слов № 11

цвет заяц сахар

Варианты ответов и их оригинальность

Белоснежка 0,99
Белоснежный 0,99
Белый 0,00
Вредный 0,99
Грязный 0,98
Конфета 0,98
Леденец 0,97
Любимый 0,97
Мокрый 0,99
Морковь 0,97
Нежный 0,99
Приятный 0,99
Серый 0,90
Снежный 0,99
Хороший 0,99
Шоколад 0,99

Тройка слов №12

ласковая морщины сказка

Варианты ответов и их оригинальность

Бабушка 0,00
Дед 0,99
Детство 0,99
Доброта 0,99
Женщина 0,96
Лицо 0,97
Мама 0,62
Няня 0,92
Старая 0,98
Старушка 0,97
Улыбка 0,99

Тройка слов № 13

детство случай хорошее

Варианты ответов и их оригинальность

Будущее 0,97
Было 0,97
Воспоминание 0,00
Впечатление 0,97

Встреча 0,86
Друг 0,89
Знакомый 0,97
Игра 0,94
Любовь 0,97
Море 0,94
Мороженое 0,97
Настроение 0,40
Отец 0,97
Пережить 0,97
Праздник 0,97
Прекрасно 0,97
Происшествие 0,94
Радость 0,86
Ребенок 0,97
Сад 0,97
Счастье, счастливый 0,25
Удача 0,97
Чистый 0,97
Чувство 0,97

Тройка слов № 14
воздух быстрая свежее
Варианты ответов и их оригинальность

Ветер 0,64
Веяние 0,97
Впечатление 0,94
Горы 0,91
Гроза 0,97
Девушка 0,97
Дуновение 0,88
Дыхание 0,73
Еда 0,97
Езда 0,82
Завтрак 0,91
Идея 0,97
Море 0,94
Ночь 0,97
Отдых 0,91
Ощущение 0,97
Погода 0,97
Поездка 0,85
Полет 0,94
Поток 0,55
Прогулка 0,97
Прохлада 0,97

Разум 0,97
Реакция 0,94
Река 0,73
Струя 0,00
Тепло 0,97
Течение 0,76
Ум 0,97
Утро 0,94
Чистый 0,97
Шампанское 0,97
Шар 0,94

Тройка слов № 15
певец Америка тонкий
Варианты ответов и их оригинальность

Вкус 0,91
Галстук 0,97
Голос 0,00
Джаз 0,98
Знаменитый 0,98
Знаток 0,95
Интеллект 0,98
Кантри 0,97
Мужчина 0,98
Намек 0,98
Негр 0,97
Пластинка 0,98
Принц 0,97
Рок 0,98
Слух 0,98
Стиль 0,98
Талант 0,98
Тенор 0,98
Успех 0,98
Ценитель 0,92
Чернокожий 0,98
Юмор 0,85

Тройка слов № 16
тяжелый рождение урожайный
Варианты ответов и их оригинальность

Большой 0,99
Время 0,95
Год 0,00
День 0,91
Закрома 0,99

Колос 0,99
Колосс 0,99
Месяц 0,94
Мысль 0,99
Неделя 0,99
Осень 0,99
Период 0,99
Писатель 0,99
Сезон 0,99
Случай 0,98
Сорт 0,99
Труд 0,99
Тяжелый 0,99
Хлеб 0,99
Час 0,99

Тройка слов №17
много чепуха прямо

Варианты ответов и их оригинальность

Все 0,99
Глупость 0,98
Говорить 0,00
Дело 0,97
Думать 0,99
Ерунда 0,98
Здесь 0,98
Книга 0,99
Нести 0,95
Нос 0,99
Писать 0,97
Путь 0,99
Разговор 0,90
Сказать 0,96
Слово 0,96
Смотреть 0,99
Читать 0,99
Шум 0,98

Тройка слов № 18
кривой очки острый

Варианты ответов и их оригинальность

Взгляд 0,06
Глаз 0,25
Дужка 0,96
Зеркало 0,98
Зрение 0,80
Нос 0,00

Носить 0,96
Оправа 0,96
Рог 0,94
Старик 0,98
Стекло 0,65

Тройка слов №19
садовая мозг пустая

Варианты ответов и их оригинальность

Банка 0,99
Голова 0,00
Горох 0,97
Грядка 0,99
Извилины 0,97
Капуста 0,99
Кладовая 0,99
Клетка 0,98
Кольцо 0,98
Корзина 0,99
Коробка 0,98
Кость 0,99
Линия 0,99
Мысль 0,99
Работа 0,96
Скамейка 0,99
Трата 0,99
Усталость 0,97
Участок 0,97
Центр 0,98
Человек 0,99
Ячейка 0,99

Тройка слов № 20
гость случайно вокзал

Варианты ответов и их оригинальность

Большой 0,97
Визит 0,97
Войти 0,98
Встреча, встретить 0,00
Гость 0,97
Долгожданный 0,98
Зайти 0,97
Знакомство 0,93
Идти 0,98
Нежданный 0,98

Оказаться 0,96
 Поезд 0,98
 Поездка 0,95
 Попал 0,97
 Попутчик 0,97
 Посетил 0,98
 Прибытие 0,98
 Приезд, приезжать 0,43
 Прийти 0,92
 Путь 0,98
 Случай 0,98
 Увидеть 0,98

Интерпретация:

Интерпретация результатов тестирования по данному тесту достаточно сильно зависит от специфики выборки, поэтому адекватные и надежные выводы об отдельном человеке можно получить только в рамках данной выборки или схожей с ней. В данном случае представлены нормы и списки типичных ответов для выборки молодых менеджеров, и соответственно можно достаточно хорошо оценивать вербальную креативность людей такого или схожего контингента. Если выборка сильно отличается от предлагаемой, то анализируют результаты по всей новой выборке и только тогда дают заключения об отдельных людях.

Используя процентильную шкалу, построенную для индекса оригинальности, индекса уникальности и для показателя «количество ответов», можно определить место конкретного испытуемого относительно предлагаемой выборки и соответственно сделать выводы о степени развития у него вербальной креативности и продуктивности.

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	1,00	0,94	0,91	0,86	0,81	0,61
3	19,00	6,00	4,00	3,00	2,00	0,00
4	49,00	20,00	15,00	12,00	10,00	1,00

Примечание:

1 - процент людей, результаты которых превышают указанный уровень,

2 - значение индекса оригинальности,

3 - значение индекса уникальности,

4 - количество ответов.

Так, если у испытуемого X. сумма оригинальностей ответов составила 20,75 и всего в его протоколе 25 ответов, то его индекс оригинальности равен 0,83. Количество уникальных ответов - 16.

Результаты такого протокола показывают, что данный человек находится между 60% и 80% процентами, то есть от 60% до 80% людей в данной выборке обладают вербальной креативностью (по индексу оригинальности) выше, чем у него. Однако индекс уникальности у него выше, и только 40% (даже меньше) имеют индекс более высокий. Для оценки креативности как таковой большее значение имеет индекс уникальности, показывающий, насколько действительно новое может создать человек, но дифференцирующая сила предлагаемого индекса недостаточно велика, и поэтому часто используется индекс оригинальности. Количество ответов показывает прежде всего степень продуктивности и работоспособности. По данным автора, этот индекс в значительной мере коррелирует с мотивацией достижения, то есть чем выше количество ответов, тем выше мотивация достижения.

Анкета

Диагностика готовности учителя начальной школы к творческой деятельности

Цель: определить уровень теоретических знаний и практических умений учителя, уровень развития личностных качеств, необходимых в творческой деятельности.

Оцените в количественных показателях уровень владения указанными аспектами профессиональной деятельности и проявление личностных качеств по 10-ти балльной шкале:

9-10 баллов - указанная характеристика проявляется сильно;

6-8 баллов - в основном проявляется;

0-5 баллов – проявляется слабо, не в полном объеме.

Таблица 17

1	2	3	4
I блок. Научно-теоретическая подготовка			
Знание:			
- теоретических основ педагогики начального образования			
- истории развития науки и современных ее достижений			
- отечественного и зарубежного опыта начального образования			
- нормативно-правовой базы учебно- воспитательного процесса			
- основ экономики и законодательства			

Продолжение табл. 17

1	2	3	4
Владение:			
- методами и приемами самообразования и самовоспитания			
Умение:			
- пользоваться методами исследовательской работы			
- обобщать собственный опыт			
анировать повышение педагогического мастерства			
Средний показатель			
II блок. Психолого-педагогическая подготовка			
Знание:			
- психолого-педагогических основ общей дидактики			
- общей и возрастной психологии			
- психологических закономерностей обучения, воспитания и развития учащихся			
- психологических особенностей учащихся			
- новых педагогических подходов и технологий			
- теории воспитания			
Владение:			
- диагностическими методами оценки развития различных сторон психики личности учащегося			
Средний показатель			
III блок. Методическая подготовка			
Знание:			
- содержания образования по преподаваемому предмету начальной школы			
Умение:			
- правильно и обоснованно формулировать педагогические цели			
- проводить научно-методический анализ учебников и программ			
- составлять и перерабатывать учебные программы по предмету			
- использовать разнообразные методы, приемы и средства обучения			
- дифференцированно подходить к учащимся			
- разрабатывать интегрированные курсы			
- развивать потенциальные способности учеников			
- организовать внеклассную работу по предметам			

Окончание табл. 17

1	2	3	4
Использование:			
- активных форм обучения			
- межпредметных связей			
Владение:			
- приемами педагогической диагностики			
- методикой преподавания предмета			
- компьютером и компьютерными технологиями			
- техническими средствами обучения			
- методикой воспитательной работы			
Средний показатель			
IV блок. Личностная готовность			
Гуманистическая направленность			
Уровень общей культуры, эрудиция, кругозор			
Потребность работать с детьми, позитивная мотивация к профессии			
Социальная зрелость, активность, ответственность			
Креативность			
Коммуникативность			
Перцептивные способности			
Рефлексивно-аналитические качества			
Организаторские способности и качества			
Состояние психического и физического здоровья			
Эстетический вкус			
Развитие нравственно-этических качеств (эмпатия, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность)			
Педагогический такт			
Культура речи			
Культура отношений, искусство общения			
Педагогическая техника			
Средний показатель			
Интегративный показатель			
Обобщенный показатель			

Диагностика личностных качеств учителя

- 1 балл – не проявляется;
 2 балла - часто проявляется;
 3 балла - проявляется в полной мере.

Таблица 18 – Диагностика личностных качеств учителя

Диагностические параметры	Самооценка и оценка (в баллах)
1	2
1. Диагностический блок: творческой направленность личности педагога	
<i>1.1. Мотивы, потребности</i>	
1. Осознание общественных интересов и своих обязанностей по отношению к ним	
2. Ориентация в деятельности на решение творческих задач	
3. Стремление обеспечить развитие личности каждого школьника	
4. Желание творчески самосовершенствоваться, совершенствовать свою деятельность и условия труда	
<i>1.2. Чувства (эмоции)</i>	
1. Направленность эмоций (чувств) на объект педагогических преобразований	
2. Интенсивность эмоций	
3. Устойчивость эмоций	
4. Глубина чувства	
5. Наличие волевого контроля за своим поведением	
6. Адекватность эмоционального состояния учителя педагогической реакции на деятельность учащихся	

См.: Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М.: Новая школа, 1997.-С. **61-63**.

Продолжение табл. 18

1	2
7. Доброжелательность реакции учителя на возбуждение	
8. Уверенность в своих педагогических мыслях и действиях	
9. Удовлетворенность результатами педагогического труда	
1.3. Интересы	
1. Наличие интереса, связанного с предметом педагогической деятельности	
2. Широта (разнообразие) интересов, в том числе профессиональных	
3. Глубина интереса	
4. Устойчивость (длительность сохранения) интереса, в том числе профессионального	
5. Действенность интереса, в том числе профессионального	
2. Диагностический блок: творческие возможности личности педагога	
2.1. Ощущения	
1. Ориентация в деятельности на объект педагогического воздействия	
2. Быстрота реакций на действия и поступки учащихся	
3. Четкость координации педагогических действий	
2.2. Восприятие	
1. Целенаправленность восприятия	
2. Адекватность восприятия целям и задачам педагогической деятельности	
3. Наблюдательность (выделение особенного в предметах и явлениях)	
4. Любознательность (пытливый интерес к предмету восприятия)	
2.3. Память	
1. Целенаправленность внимания	
2. Быстрота и рациональность запоминания	
3. Эмоциональность отношений к запоминаемому и воспроизводимому	
4. Точность воспроизведения	
2.4. Мышление	
1. Самостоятельность мышления (умение выдвигать новые задачи и самостоятельно находить нужные решения)	
2. Широта ума (всесторонность и глубина знаний)	
3. Глубина ума (умение проникнуть в сущность сложнейших вопросов)	

Продолжение табл. 18

1	2
4. Гибкость ума (умение быстро менять свои действия при изменении обстановки, освобождаться от закреплённых в прошлом опыте приемов и способов решения педагогических задач)	
5. Реактивность ума (способность быстро разобраться в сложной ситуации, обдумать и принять правильное решение)	
6. Критичность ума (умение объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы)	
2.5. Речь	
1. Целенаправленность речи	
2. Связность и убедительность изложения мыслей	
3. Развернутость и доступность высказываний	
4. Логическая четкость и завершенность мыслей	
5. Ясность и отчетливость формы их изложения	
6. Выразительность речи	
7. Образность речи	
2.6. Воля	
1. Целеустремленность (подчиненность педагогической деятельности ее целям и задачам)	
2. Самостоятельность (подчиненность поведения собственным взглядам и убеждениям)	
3. Решительность (способность своевременно принимать обоснованные и устойчивые решения и без лишних задержек переходить к их выполнению)	
4. Настойчивость (способность достигать поставленную цель и доводить принятые решения до конца)	
5. Выдержка (способность контролировать свои действия)	
6. Дисциплинированность (сознательное подчинение своего поведения общественным правилам)	
2.7. Способности	
1. Чувствительность к учащимся и их состоянию	
2. Целеустремленность в прогнозировании собственной деятельности и деятельности учащихся	
3. Ориентированность в содержании педагогической деятельности, формах и методах ее организации	
4. Избирательность средств педагогического воздействия с учетом целей деятельности, особенностей учащихся, их состояния и уровня развития, собственных возможностей	
5. Сосредоточенность внимания и педагогическая целесообразность его переключения	

Окончание табл. 18

1	2
6. Способность к педагогическому перевоплощению, артистичность	
7. Увлеченность педагогической деятельностью и ее результатами	
3. Диагностический блок: ценностные ориентации	
3.1. Характер	
Черты характера:	
1. Отношение к коллективу:	
а) коллективизм, активность в делах коллектива	
б) честность, справедливость	
в) общительность, коммуникабельность	
2. Отношение к труду	

Балльная оценка дает возможность определить уровень развития личностных качеств учителя:

$$K = \frac{\text{фактическое количество баллов}_{\text{IAAO}}}{\text{максимальное количество баллов}} * 100 \text{ \%}$$

Если $60\% < K < 100\%$ - уровень оптимальный (высокий),
 $40\% < K < 59\%$ - уровень допустимый (средний),
 $20\% < K < 39\%$ - уровень критический (низкий).