

УДК: 372

Игошина Н. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлен педагогический процесс формирования готовности младшего школьника к саморазвивающей учебной деятельности, направленной на общее развитие ребенка, на продвинутый уровень развития эмоционально-волевой и мыслительной деятельности ученика

Ключевые слова: саморазвитие и самообучение, самодвижение и самоорганизация учебного процесса, «нормализация» ребенка, внимание, концентрация, поляризация.

В современных психолого-педагогических исследованиях появился ряд работ, показывающих необходимость формирования у школьников готовности к саморазвитию, самообразованию, самообучению, самореализации, так необходимых новому времени. Готовность – активное-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность к определенному виду деятельности (игра, учение, труд) предполагает определенные мотивы и способности. Психологическими предпосылками возникновения готовности к выполнению конкретной учебной или трудовой задачи являются ее понимание, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов работы. [8. с. 97] Этой теме посвящены работы М. Т. Громковой, К. М. Дурай-Новаковой, Н. А. Заенутдиновой, И. Б. Котовой, А. А. Леонтьева, В. Т. Пуляева, Е. Н. Шиянова и др. Проведенный нами анализ рассмотрения понятия «готовность» различными учеными позволяет выделить основные подходы к исследованию проблемы педагогической готовности к той или иной учебной деятельности.

В первом подходе внимание исследователей сосредоточено на содержании, формах, методах формирования готовности (Б. Г. Ананьев, Б. Д. Ломов, К. К. Платонов и др.), рассмотрен содержательный аспект, то есть знания, умения, навыки.

Во втором подходе исследуется совокупность профессиональных личностных качеств, которые обеспечивают результаты педагогической деятельности (К. М. Дурай-Новакова, Я. Л. Коломинский, В. А. Сластенин и др.).

Третий подход, который сложился в последнее время, рассматривает готовность к профессиональной деятельности как предпосылку успешности данного вида деятельности и представляющий собой интегрированное качество, включающее в себя мотивационный, содержательный, деятельностный компоненты (О. В. Госсее, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.).

Наряду с названными подходами нами выделен четвертый подход, который сложился в научной школе кафедры психолого-педагогических дисциплин Магнитогорского государственного университета (Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова, Л. Н. Абдуллина, Н. А. Заенутдинова, Т. Г. Неретина, С. А. Циттель и др.). Согласно этому подходу, структурными компонентами готовности студентов педвуза как результата их профессиональной подготовки принято считать потребности («хочу»), способности («могу») и решимость («буду») [4, 11].

По нашему мнению, младшему школьнику особенно необходимо обладать готовностью к саморазвитию, позволяющей создать фундамент будущей жизнедеятельности, дальнейшего образования. В некоторых педагогических исследованиях (Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили) рассматривается понятие «готовность» как свойство, качество человека, которое существует в нем с рождения. На наш взгляд, кроме перечисленных, готовность учащихся, в том числе и младших школьников, синтезирует вышеназванные подходы готовности ребенка к учебной деятельности, но в силу возрастных, психологических, ментальных особенностей детей. Л. С. Выготский [3] считает, что подобная готовность к развитию и саморазвитию не возникает внезапно, а является результатом всего предшествующего развития индивида.

Развитие – философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем. К наиболее характерным чертам развития относятся: возникновение качественно нового объекта (или его состояния), направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, спиралевидность формы, цикличность... «Развитие – универсальное и фундаментальное свойство бытия... Поскольку основным источником развития выступают внутренние противоречия, поэтому данный процесс, по существу, является саморазвитием, осуществляющимся посредством самодвижения» [8, с. 97].

Самодвижение – внутреннее необходимое самопроизвольное изменение системы, которое определяется ее противоречиями, опосредствующими воздействие внешних факторов и условий, составляющих процесс саморазвития. «Источником самодвижения являются внутренние причины. Это, прежде всего, противоречия, свойственные всем объектам с системным строением, либо иные силы – например, взаимодействие отдельных составляющих системы. Влияние внешних условий на конкретную самодвижущуюся систему осуществляется опосредованно, через внутренние источники» [2, с. 534].

Таким образом, педагогический процесс готовности к саморазвитию происходит, исходя из вышесказанного и нашего почти пятнадцатилетнего опыта практической работы в классах начальной школы, на основе самодвижения – спонтанного самопроизвольного изменения любой системы, в том числе и педагогической, на которую влияют внешние условия и изменяющаяся среда. Влияние внешних условий на конкретную самодвижущуюся систему осуществляется через ее отдельные элементы. «Там, где накапливаются спорадически возникающие или направленные изменения, ведущие к трансформации элементов, где усложняются в результате изменений их функции, – возникает особый тип самодвижения – саморазвитие», – утверждает В. И. Андреев [1, с. 432].

Достигнув определенных результатов саморазвития в том или ином направлении на основе пережитого опыта, освоенных навыков, ставших индивидуальным реализационным фундаментом, обучающимся формируется сознательно направляемое, устремление к более совершенной форме знания, чем предыдущая. Как вновь созданный продукт, этот элемент познания более совершенен, чем приобретенный ранее. Он начинает испытываться на практике. В процессе практической эксплуатации и в процессе освоения приобретенного нового знания выявляются достоинства и недостатки этой новой модели познания, возникшей в результате самообучения и саморазвития. Освоенная и воплощенная в той или иной вещи, форме, знании, как продукте саморазвития, эта ступень самодвижения становится новым этапом готовности саморазвития и самообучения. Так формируется каждая новая ступень саморазвивающего поиска. Достигнутая и реализованная идея знания снова удаляется в «мастерскую» саморазвития для дальнейшей переделки и усовершенствования путем самодвижения. Механизм совершенствования не может обойтись без слагающих процесс саморазвития психодинамических сил, функций анализа, саморефлексии, самоорганизации, самообучения, являющих собой своеобразный круг саморазвития, состоящий из секторов (рис. 1; 2).

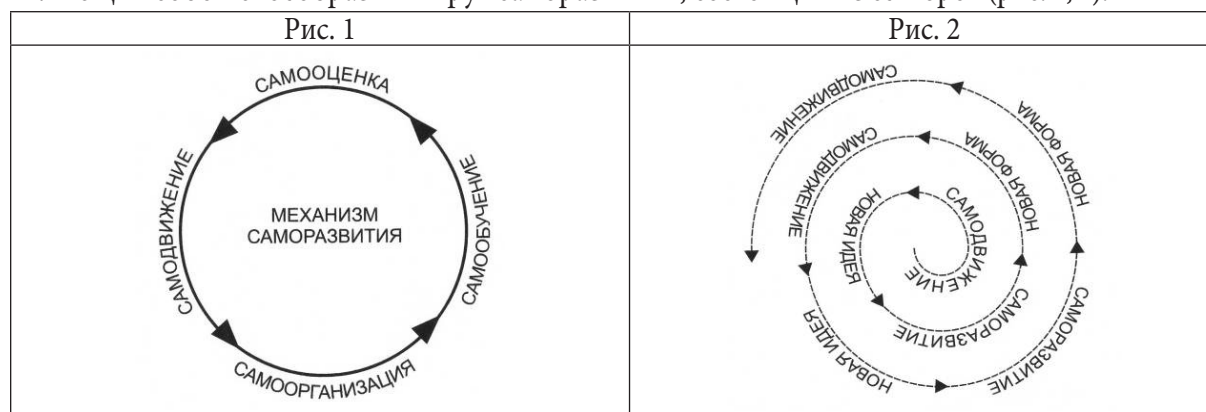


Рис. 1; 2 Самодвижение как циклический процесс непрерывного саморазвития личности

Первая (начальная) фаза самодвижения саморазвивающего процесса – введение в деятельность. Это начало цикла активности и фаза поиска и выбора ребенком интересующего его предмета. Деятельностное начало самодвижения в процессе учебной работы младшего школьника ставит ученика в позицию активного субъекта, способного ставить учебные цели в соответствии с собственной мотивацией, и достигать их, приобретая при этом необходимые знания, развивая умения и навыки, оспосабливаясь их средствами практического воплощения. Субъектная позиция ученика смещает акцент учебной деятельности с проблемы «как надо учить» на проблему «как надо учиться» — и это коренным образом изменяет содержание деятельности и ученика, и учителя. Ведущее место в ней начинает занимать не передача знаний, а развитие мотивационной потребностной сферы учащихся, т.к. именно она является высшим уровнем в структуре субъекта деятельности [10].

Фаза введения в учебную деятельность имеет большое значение для развития основополагающих волевых качеств, которые важны для принятия решения и свободы действия. Ребенок получает опыт относительно своей независимости и свободы, право выбирать и решать связывается им с необходимостью выбирать и решать так, чтобы деятельность могла продолжаться и быть интересной.

Волевое внимание и прилежание – весьма хорошие замены гениальности и часто позволяют школьнику достичь достаточно высокого результата в саморазвитии, самообучении, самосовершенствовании, особенно если волевое усилие используется длительно. Некоторые мыслители определяют гениальность, как результат великих сил внимания, или, по крайней мере, признают, что внимание и гениальность идут рядом. Волевое внимание есть твердое и определенное утверждение ума на каком-нибудь определенном предмете изучения, факте, событии, оно выключает из сознания все другие предметы познания или исследования, стремящиеся туда проникнуть, «где невнимательный ум получит, скажем, три впечатления, внимательный ум воспримет их трижды три» (М. Монтессори).

Сосредоточенная сила внимания помогает видеть центр, ядро объекта наблюдения или размышления, а также все окружающие его обстоятельства в такое короткое время, что это кажется невероятным для человека, не развившего в себе эту могучую силу. И, с другой стороны, нет более спорного указания на слабость ума, чем недостаток внимания. «Мысль, мышление и внимание едины» (М. Монтессори). Волевые упражнения в «наблюдениях» помогут ученику «развить умственные мускулы внимания, а привычка закрепит их» [5]. Вниманию свойственно активное самодвижение, внимание всегда присутствует в месте своей фокусировки и ведет сознание к концентрации и поляризации.

Концентрацию и поляризацию внимания М. Монтессори, доктор философии, медицины, лауреат Нобелевской премии Мира в 1949г., математик и основатель педагогики саморазвития, рассматривает как один из приемов практического применения самодвижения, саморазвивающего процесса и внимания.

«Поляризация внимания», характеризуется М. Монтессори как «интенсивное внимание», «особая сосредоточенность», «восприимчивость», «настоящая сознательность» [10]. «Поляризация внимания» – феномен, открытый ею в экспериментальной работе с детьми дошкольного и школьного возраста, является, по нашему мнению, *второй фазой* процесса саморазвития и самообучения, как практическое осуществление процесса «могу» в учебной деятельности младшего школьника. Поляризация, как показала наша исследовательская деятельность в начальных классах, основана на существовании двух полюсов, двух противоположностей, составляющих процесс мышления-познания: положительного и отрицательного (активного и пассивного), чередования энергичной деятельности мозга и последующего пассивного восприятия, осознания, освоения и анализа этой деятельности мозгом. Осуществление поляризации в процессе саморазвития, как мы убедились, происходит в определенном цикле, ритме и сводится к ярко выраженным двум своеобразным этапам умственной деятельности: сначала ученик должен проявить активность, энергичность, предприимчи-

вость в освоении того или иного знания, чему особо интенсивно и глубоко содействуют предлагаемые дидактические материалы саморазвития и самообучения, освоение которых осуществляется с помощью восприятия, наблюдения и анализа, а также через размышление, внимание, свободный выбор деятельности, концентрацию. Внимание управляет процессом концентрации, которая в свою очередь вовсе не может иметь места без той или иной степени внимания, проявленного школьником к предмету наблюдения, изучения, представляемому в педагогике саморазвития материалами и другим педагогическим инструментарием наблюдения и исследования. Сосредоточение, концентрация помогает фокусировке внимания на предмете изучения путем тренировки, которую школьнику предоставляют дидактические материалы; нетренированное внимание находится в состоянии постоянного колебания. Ребенку обычно трудно сосредоточить внимание на неинтересном предмете – и вначале интерес развивает внимание. Терпеливая практика концентрации разума делает возможным сосредоточение ученика также и на неприятном ему предмете изучения, подобному сосредоточению сможет помочь подготовленное педагогическое пространство за счет искусственно созданного интереса в представляемых учащемуся дидактических материалах и объектах наблюдения. Усиление концентрации внимания при постоянной практике и неослабных усилиях сможет сделать привлекательным и интересным для ученика предмет, кажущийся ему прежде сухим и неинтересным. Только внимательный человек может развить в себе силу мышления и воли.

Высокая концентрация внимания достигается также за счет включения в учебный процесс руки. Не случайно еще великий Гете говорил, что «рука ведет в мир глаза!» Характерным для концентрации является «феномен приковывания внимания к работе на продолжительное время». Манипулирование материалом способствует лучшему пониманию и запоминанию изучаемого. На уроках в традиционной школе, где дети имеют дело с учебниками и наглядными пособиями, которые показывает им учитель, в обучении задействовано лишь две системы ощущений – зрительная и слуховая. Использование дидактического материала саморазвития активизирует и третью – моторную, а вместе с ней в учебный процесс включается и дополнительный вид памяти – моторная, и дополнительный вид мышления – наглядно-действенное. Причем с любым материалом ребенок может заниматься столько времени, сколько ему понадобится. Этим обеспечивается прочность усвоения знаний [9].

Концентрация внимания противопоставляется беспокойству и волнению; непрерывное мышление – рассеянности; целенаправленность мышления – апатии и медлительности. Во время концентрации ум становится невозмутимым, устойчивым, а ребенок «нормализованным» (термин М. Монтессори). Ученику следует знать особенности и способы развития своего ума. Единственный путь для воспитания какой-либо умственной или физической способности – это упражнять ее [16].

Так как «поляризация внимания» представляет собой процесс активной учебной деятельности, длительного приковывания или добровольной концентрации внимания на одном предмете или вещи, «значит, необходимо, чтобы в окружающем ребенка пространстве имелись мотивы, потребности «хочу», способные вызвать его интерес. Важно, чтобы предметы могли быть использованы по своему назначению, это создает некий «умственный порядок». Важно, чтобы они использовались «точно», это развивает «координацию движений». Умственный порядок и координация движений, управляемые в соответствии с критериями науки, готовят способность концентрации, достигнув которой ребенок становится «свободен в своих действиях» [6, с. 142].

Затем, как показали наши наблюдения за младшими школьниками, наступает следующий цикл «поляризации внимания» – осознание и осмысление полученного знания: ученик перестает быть активным, наступает фаза своеобразного покоя умственной деятельности, фаза освоения, осознания, рефлексии, а также синтеза приобретенного знания с сопутствующими данному знанию фактами, событиями и т. п., третья фаза процесса самодвижения, саморазвития: спокойствие, богатый мыслями, идеями перерыв. Ребенок учится на своих

собственных делах, вступает в обновленные отношения со своими товарищами и сравнивает себя с ними. Он социально открыт и уважает труд других. Очевидными феноменами является радость, спокойствие и уравновешенность детей, вследствие отсутствия причин, порождающих комплекс неполноценности (например: неудачный устный ответ перед всем классом, ошибка в упражнении и невозможность ее исправить вследствие отсутствия времени и пр.), а также усиление детской активности. «Чем дальше развивается способность внутренней концентрации и поляризации, тем чаще происходит это спокойное погружение в работу, тем четче становится новый феномен: дисциплина детей» [14]. В самодисциплине проявляется улучшение способности детей уметь поступать по своему усмотрению. Внутренняя самодисциплина становится «обратной стороной саморазвития и свободы», устремлением «стать лучше самого себя прежнего» (термин М. Монтессори), продуктивным самодвижением. Это этап «Осознаю. Понимаю. Созидаю. Делаю. Осуществляю».

Таким образом, активность и пассивность – два состояния, две фазы умственной деятельности, «хочу», «могу» «буду» поляризации и концентрации внимания. В процессе саморазвития и самообучения ученик должен использовать и то, и другое состояние процесса познания [14]. Взаимозаменяемость циклов активности и пассивности мышления движет умственным развитием. Поэтому поляризация и концентрация внимания – основа саморазвития и самодвижения ученика в учебной деятельности явление естественное, изменяемое и перемещаемое. Внимание то и дело поляризуется на чем-то одном.

Ученик должен знать эти особенности мышления, уметь их использовать, работу и действия по их развитию доводить до совершенства. Повторение тренингов по концентрации, поляризации, выработка внимания ведет к совершенствованию ученика, готовности к саморазвитию.

Поляризация и концентрация внимания – эти ключевые открытия фаз ментальной эволюции, которые мы тоже постоянно наблюдали в процессе нашей педагогической деятельности с 1996 г., дали М. Монтессори допуск к действенной поддержке детского саморазвития и открыли пути самодвижения педагогики саморазвития в жизнь.

Таким образом, осуществляемый процесс готовности саморазвития устремляет школьника к постоянному совершенству, образуя на время простейшие формы, которые сочетаясь и вырастая из простых, образуют более сложные и гармоничные. Так процесс саморазвития становится силой самоусовершенствования и самодвижения. Динамика, слияние функций саморазвития порождает новые ступени самодвижения и решимости к творчеству, т.е. к «буду». Чем совершеннее и пластичнее становятся элементы самообучающего процесса, тем более совершенным и гармоничным становится продукт самодвижения процессов познания обучающегося, возрастает готовность школьника к устойчивому саморазвитию. Однако, остающиеся несовершенства делают необходимым поиск новых знаний, идей, создания новых форм, в которых могла бы проявиться более совершенная и гармоничная форма саморазвития. В свою очередь постоянная гармонизация приводит к выявлению высшей гармонии и красоты творчества, его постоянному эволюционному совершенствованию, делает процесс готовности к саморазвитию постоянным свойством личности.

Готовность к саморазвитию, полнота освоения каждого из периодов развития ребенка, самообучение, саморазвитие, адаптация обозначается М. Монтессори термином «нормализация». Именно «нормализация» является эталоном готовности младшего школьника к саморазвитию. «Нормализация» – открытие М. Монтессори, сделанное ею вследствие наблюдения за развитием детей. Нормализованный ребенок – ребенок, развивающийся оптимально, т.е. достигающий наивысших для своего возраста точек развития человеческих тенденций и способностей. Ребенок, который любит продуктивную работу, имеет собственную волю, чтобы реализовать жизненную необходимость в выборе деятельности и места ее осуществления, он координирован и точен в движениях; способен продолжительно заниматься предметной деятельностью; осуществляет контроль ошибок, признает их и сознательно исправляет; друже-

любен, готов помогать другим; осознанно послушен, жизнерадостен [10]. Признаки готовности к саморазвитию и нормализации: позитивность поведения и восприятия мира, внутренняя гармония, уважение других и к другим, поляризация и концентрированность внимания, умение владеть собой, взаимопомощь, социальность и самодисциплина и др. М.Монтессори определила механизмы готовности к саморазвитию посредством нормализации: явление детского сосредоточения назвала концентрацией внимания, а постоянный почти маниакальный интерес к одной и той же деятельности или теме размышления – поляризацией внимания. Период «нормализации» ограничен временными рамками «абсорбирующего впитывающего мышления» – возрастом до 10-11 лет, возрастом ученика начальной школы. Методы ее работы с детьми во многом основывались на этих уникальных свойствах детской психики.

Мы согласны с некоторыми из вышеуказанных философских идей, лежащих в основе образовательной системы саморазвития, открытыми в результате многолетних наблюдений и экспериментальной работы М. Монтессори: каждый ребенок рождается со своим внутренним потенциалом, готовностью к своей эволюции, которая зависит от среды, жизненного, культурного и педагогического пространства, в котором находится школьник [15]. «Впитывающий ум» умеет запечатлевать увиденное, запоминать спонтанно сигналы из окружающей обстановки. Как предполагала М. Монтессори и доказали современные ученые, до 80% всей информации, которую человек осваивает в течение всей жизни, приходится именно на этот период развития ребенка. и лишь 20 % приходится на всю оставшуюся жизнь. Ребенок находится в постоянном взаимодействии с окружающим миром и готов его познавать, следовательно, развивать себя. Задача взрослых – подготовить условия для такого «впитывания», т. е. готовности к саморазвитию. М. Монтессори выделяла следующие фазы эволюционной готовности младшего школьника от рождения до 3-х лет – бессознательное «впитывание»; от 3-х до 6 - 7 лет – осознанное «впитывающее мышление»; от 6 - 7 до 10 лет – исследовательско-опытническое «впитывающее» мышление.

Взрослый (родители, педагоги и др.), который для ребенка является образцом саморазвития, «моделью» для подражания и «впитывания» в каждодневном социальном поведении, в учебной деятельности. При этом характер самодвижения в процессе развития взрослого и ребенка различаются. Оба они действуют с предметами внешнего мира, однако, цель работы взрослого находится извне, а ребенка – внутри него самого. Взрослый сознательно преобразует окружающий мир с целью приспособления его для своих нужд. Готовность к саморазвитию ребенка осуществляется зачастую бессознательно, его работа является проявлением природной потребности саморазвития, и цель ее – в развитии разнообразных функций и построении собственной личности. Если взрослого интересует результат работы, по достижении которого он прекращает деятельность, то для ребенка важен сам процесс работы, и он повторяет действия многократно, пока не удовлетворит внутреннюю потребность в них. Ребенок, в отличие от взрослого, не устает от работы, она лишь увеличивает его энергию. Он не нуждается ни в поощрении, ни в наказании за нее, поскольку удовлетворяет при этом потребность своей эволюции. Для него вопрос стоит так: работать, расти и развиваться или умереть. И если дети увидят в поведении взрослых позитивные проявления, это благотворно скажется на всем их дальнейшем развитии [5]. Поэтому Е. А. Ямбург называет созданную М. Монтессори философию самообразования личности школьника «аффективно-эмоционально-волевой», которая переносит центр тяжести с интеллектуального развития ученика на эмоционально-чувственное, социальное, осознанно управляемое им самим, на развитие сознания ребенка [13].

При этом особенно важен дошкольный и начальный школьный период жизни человека «во время которых формируется характер», которые «требуют особенной помощи», поскольку «всякое препятствие, чинимое ребенку, будет только уменьшать возможности его созидательного труда». Психическое и ментальное развитие ребенка во многом (или согласно М. Монтессори во всём) зависит «от наличия или отсутствия практической готовности к адаптации и саморазвитию» [5].

М. Монтессори называет столь ответственный, «от самых ее истоков», период жизни человека стадией «Психического Эмбриона», либо «Духовного Эмбриона». «...ребенок должен проделать определенную работу по конструированию своей психики и мышления, сходную с той, что он уже проделал со своим телом во внутриутробный период. В этот отрезок жизни, физически уже не являясь эмбрионом, малыш еще ничем не напоминает того человека, которого он создаст..., этот «период формирования», период созидательной жизни, когда ребенок становится «Психическим Эмбрионом». «...Психический эмбрион» может превратиться в гениального художника, в политического лидера, в святого, а может – в обыкновенного человека. Это во многом зависит от того, каким образом и в какое русло будет направлена «огромная созидательная энергия» ребенка его готовность к саморазвитию, с которой он появился на свет, – источник полноты развития его жизненных сил, «жизни с самого рождения» («хорме»). Под термином «*horme*» (от греческого «возбуждать») подразумевается Марией Монтессори сила или жизненный стимул, «жизнь как центр». Однако, эта энергия крайне уязвима, поэтому, «чтобы не ослабить и не повредить ее, ей нужна любящая и умелая защита... Именно этой энергии мы и хотим помочь, а вовсе не маленькому ребенку, не его беспомощности...» [6].

Таким образом, по М. Монтессори, люди рождаются с жизненным стимулом («хорме»), который органически слит с общей структурой «абсорбирующего впитывающего разума», особенности и отличительные черты которых предопределены «туманностями», т.е. энергопотоками. Все эти феномены, которые руководят процессами роста и психического развития ребенка – «абсорбирующий впитывающий разум», «туманности», «периоды восприимчивости» – представляют собой наследственные механизмы, присущие только людям. Однако реализовать их человек может только посредством «свободного взаимодействия с окружающим миром, т.е. саморазвитием», наследственной готовностью к нему и самодвижению [15].

В процессе саморазвития ребенок приобретает не только человеческие способности, силу, разум, умение говорить, развивать себя, наряду с этим он «приспосабливает формирующегося в нем человека к окружающим условиям», которые в свою очередь формируют его. Во многом это осуществляется за счет (посредством) «абсорбирующего разума», «впитывающего сознания», открытие которых у ребенка Марией Монтессори, ученые и последователи сравнивают с «революцией воспитания». «Нет ничего важнее этой абсорбирующей способности детской психики, которая формирует человека и приспособливает его к любым социальным условиям, к любому климату, к любой стране». Эту особую форму жизненной памяти, при которой происходит не сознательное запоминание, но «впитывание образа в психику индивидуума» называют специальным термином – «Мнеме» (греч. «*mneme*»- эволюционная память). М.Монтессори подчеркивает, что так называемые *mneme*, *nebule*, определенные сенситивные периоды присущи лишь человеческой природе, но реализоваться потенциал обучающегося может только в процессе свободного взаимодействия с окружающей средой [6].

Понятие «впитывающий ум» трактуется как бессознательное восприятие и запоминание ребенком всех доступных его восприятию сторон окружающей среды. «Можно также сказать, что мы, взрослые, получаем наше знание с помощью нашего ума, в то время как ребенок абсорбирует его своей психической жизнью. ...Ребенок как будто создает свою «плоть разума» при обращении с предметами окружающей среды. Мы назвали форму его ума «впитывающим мышлением». Нам трудно понять способности детского разума, но речь идет, несомненно, о привилегированной форме ума» [15]. Ребенок способен воспринять («впитать») любые объекты окружающего мира, пространственные и временные отношения среды, ее социокультурные особенности, конкретных людей, так или иначе относящихся к нему, специфику человеческих взаимоотношений, знания, накопленные человечеством, все, что его окружает, включая и язык своей нации. Он одинаково легко, не делая никаких особых различий, «впитывает» и хорошее, и плохое. М. Монтессори сравнивает механизм «впитывающего ума» с работой фотоаппарата,

которые одинаково подробно и четко запечатлевают на пленке все детали пейзажа. И от самого ребенка, и особенно от взрослого зависит форма избираемого обучающимся собственного плана саморазвития, самосовершенствования, рождение индивидуального стиля жизни, деятельности, поведения. Исследуя себя, как и в любом процессе самодвижения, саморазвития, школьник приобретает знания о себе, преобразовывает их, а затем их применяет («хочу», «могу», «буду»). Для реализации данной цепочки действий ему приходится учиться управлять собой, учиться навыкам самоорганизации.

Самоорганизация – природное качество, проявляющееся в естественном стремлении человека к свободе, открытости, интеграции, взрослению, развитию, к поиску смысла, к проявлению своего внутреннего потенциала; это процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленной на организацию и управление самим собой. Самоорганизация проявляется в познавательной активности школьника, в творческом отношении к любому виду деятельности, ответственности за себя и свою деятельность, в рефлексивности, в стремлении личности к самосовершенствованию и развитию, к свободе и ориентации личности на САМО (развитие, образование, воспитание, управление, познание и т.д.) [7]. Личность, индивидуальность становятся взаимосвязанными, самоорганизующимися и саморазвивающимися открытыми системами. Взгляд на человека, на человеческую общность как на сложную самоорганизующуюся систему был предложен в синергетике (теории самоорганизующихся систем).

Самоорганизация системы – сложная способность развитых систем сохранять и совершенствовать свою собственную целостность с учетом накопления информации, опыта, а также в автономном режиме. Термин самоорганизующаяся система был введен Эшби для объяснения кибернетических систем, однако, вскоре он начал употребляться на общенаучном уровне, что было реакцией на открытие широко распространенного свойства систем самонастраиваться и самообучаться, самокорректироваться и саморегулироваться, т.е. самоорганизовываться, наращивая число функций саморазвития [12]. Личность, ее индивидуальность – это такие взаимосвязанные самоорганизующиеся и саморазвивающиеся открытые системы, которые обладают в высшей степени гибкой способностью накапливать опыт самодвижения и самоадаптации и функционально его использовать [1].

Воздействие внешних факторов на готовность к саморазвитию самодвижущейся системы познания тем значительнее, чем она меньше самоорганизована. Хорошо самоорганизованная система более свободна. Повышение уровня самоорганизации усиливает автономность системы, возрастает роль внутренних источников приспособления к изменениям среды. Система готовности к саморазвитию приобретает большую устойчивость, в ней начинают работать механизмы саморегулирования, самореализации, саморазвития с использованием культурных норм и образцов [1]. Это позволяет нам на основе анализа и интеграции понятий «саморазвитие» и «готовность» сформулировать понятие «готовность к саморазвитию» как интегральное качество личности, проявляющееся в потребности, способности, решимости младшего школьника осуществлять упорядоченную деятельность по познанию себя, включающую самонаблюдение, самоанализ, самоизучение и самодвижение.

Список использованных источников

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. / Андреев В.И. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. – 586 с.
2. Большая Советская Энциклопедия / Под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – М. : Советская Энциклопедия, 1975. – Т.22. – С. 534.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский. – Собрание сочинений. – Т.4. – Детская психология. – М. : Педагогика, 1984. – С. 242.
4. Заенутдинова, Н. А. Формирование готовности самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе. Дисс. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук / Н. А. Заенутдинова, МаГУ.– Магнитогорск, 2000 – 145 с.

5. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / Мария Монтессори. – М. : Астрель : АСТ, 2006. – 349.
6. Монтессори, М. Разум ребенка (главы из книги). / М. Монтессори – М. : Изд-во «ГРААЛЬ», 1997, 175 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448с.
8. Психологический словарь. / Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 640 с. С. 97
9. Сорокова, М.Г. Сенсорное воспитание по методу Монтессори в детском саду и школе. Учебное пособие. / М.Г. Сорокова – М. : Изд-во МПГУ. – 1997 – 520 с.
10. Сорокова, М.Г. Система, М. Монтессори: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Г. Сорокова. – 3-е изд., стер.– М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.
11. Циттель, С. А. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к самопознанию. Дисс. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук / С.А. Циттель, МаГУ.– Магнитогорск, 2001 – 183 с.
12. Эшби, У.Р. Принципы самоорганизации. / У.Р. Эшби – М.: Мир., 1996.
13. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). / Е.А. Ямбург – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
14. Montessori, M Kosmische Erziehung. – Freiburg; Basel; Wien, 1993. Montessori M To educate the human potential. – Oxford, 1989.
15. Montessori, M Das kreative Kind. – Freiburg; Basel; Wien, 1992, p.23.
16. Montessori M Kinder sind anders. – Munchen, 1994

In article is presented pedagogical process of the shaping to readiness of the younger schoolboy to саморазвивающей scholastic activity, directed on the general development of child, on advanced level of the development emotional-volitional and mental activity of the pupil.

Key words: self-development and self-training, self-motion and self-organization scholastic process, “normalization” of child, attention, concentration, polarization.

УДК: 37.018.43

Кендзьор П. І.

СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СТРИЖЕНЬ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкривається проблема полікультурного виховання як педагогічної діяльності, спрямованої на формування в особистості здатності до пізнання культурної багатоманітності. Це виявляється у різноманітних моделях мислення, символах, цінностях та моральних нормах, що формують ідентичність молодого покоління.

Ключові слова. Ідентичність, особистість, полікультурне виховання, культурна різноманітність.

Полікультурне виховання особистості, формування толерантного ставлення до ідентичності іншої людини в різних її виявах є надзвичайно актуальним соціокультурним запитом сучасній системі виховання в Україні. Сучасні суспільно-політичні реалії формують важливе суспільне і педагогічне завдання – підготовку громадян, здатних мирно співіснувати, поважати право кожного на вибір та збереження своєї ідентичності, толерантне сприйняття соціальних відмінностей, знаходження порозуміння.