

3. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: учеб. пособие / Л.М. Митина [и др.]; под ред. Л.М. Митиной.– М.: Московский психолого-социальный институт, 2001.

4. Льюис, Г. Менеджер-наставник / Г. Льюис // пер с англ. А.В. Ирхина. – Минск: ООО «Амалфея», 1998.

5. Чепкова, О.Н. Андрагогический процесс в системе повышения квалификации: каким ему быть? / О.Н. Чепкова, М.Ю. Елагина // Методист. – 2005. - № 5. – С. 9-14.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.Н. Тимашкова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Потребность в самообразовании характеризуется диалектическим единством двух компонентов: потребностью в знаниях и потребностью в познавательных действиях. Потребность в углублении и расширении знаний будет лишена практической значимости в жизни личности, если она не будет подкреплена потребностью в познавательной деятельности системой умений ее организации. Формируется же эта потребность непосредственно в самом процессе деятельности, а применительно к обучающимся – независимо, в каком звене системы образования они находятся, – в процессе их учения. Систематическое привлечение студентов к активной самостоятельной познавательной работе способствует обогащению их опыта самообразовательной познавательной деятельности и создает необходимые предпосылки для возникновения потребности в самообразовании.

Мы рассматриваем потребность в самообразовании как эмоционально-положительное отношение студента к знаниям и познавательной деятельности, определяющее систему его действий и переживаний в самообразовании.

Успех самообразования в современных условиях зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности будущего учителя, среди которых первостепенными являются:

- осознание персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации и придания этому личного смысла;

- обладание необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решения;

- умение мобилизовать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов.

Усиление значимости самостоятельной работы студентов, увеличение ее объема в структуре учебных планов и программ обуславливается рядом научно-педагогических и организационно-методических требований к модернизации образовательного процесса.

Во-первых, организация самостоятельной работы студентов, которая выступает важнейшей формой учебного процесса в вузе, способствует личностно ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, превращению обучающихся в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности, что обеспечивает развитие у студентов способности к самообучению и самообразованию.

Во-вторых, расширение доли самостоятельной работы студентов в большей мере придает учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное решение целостной системы заданий, имеющих профессиональную (прикладную) направленность и возрастающий уровень сложности и неопределенности.

В-третьих, именно самостоятельная работа студентов, являясь основной формой его мыслительной деятельности, обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника к более сложным, полифункциональным видам деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться или осваиваться по образцам.

В-четвертых, повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает создание соответствующих условий для ее организации, усиление ответственности как студентов, так и преподавателей за результат своей деятельности, учебного процесса в целом.

В этой связи самостоятельная работа студентов как сложная составляющая учебно-воспитательного процесса вуза требует объединенных усилий всех участников образовательного процесса по ее организации и созданию ее комплексного обеспечения (нормативного, научно-методического, дидактико-технологического, компьютерного, материально-технического и др.).

Различные аспекты самообучения и самостоятельной работы учащихся и студентов отражаются в работах Бабанского Ю.К., Беспалько Ю.К., Епишевой О.Б., Казимирской И.И., Пидкасистого П.И., Пунчик В.Н., Скаткина М.Н., Торховой А.В., Цыркуна И.И. и др.

Значительный вклад в решение проблемы рационализации самостоятельной работы, ее проектирования с учетом специфики мотивационного, целевого,

содержательного, процессуального компонентов педагогического процесса и ориентации на продуктивную деятельность при минимальных затратах времени и сил преподавателя и студента внес Цыркун И.И., разработавший теоретико-методические аспекты организации самостоятельной работы будущих учителей [2; 3]. В данных научных исследованиях затронуты следующие проблемы: формирование у студентов умений и навыков самостоятельной работы; обеспечение преемственности между школой и высшим учебным заведением в организации самостоятельной работы; рассмотрение самостоятельной работы как средства самообразования педагога; рациональная организация самостоятельной работы студентов на основе применения компьютера; формирование у студентов культуры умственного труда; развитие субъектности педагога в процессе организации самостоятельной работы; сочетание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы будущих учителей и др.

Под руководством И.И. Цыркуна на кафедре педагогики БГПУ разработана и внедряется с 2001 года система организации самостоятельной работы студентов. Создан программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов «Генеративное обучение педагогике» (2005), выполнена научно-исследовательская работа по проблеме формирования опыта самообразовательной деятельности будущих педагогов.

Исследуя развитие самообразования студентов педагогического университета, мы выделили три критерия сформированности у будущих учителей готовности к самообразовательной деятельности:

Личностный (мотивационно-ценностный) критерий, предполагающий наличие комплексов мотивов к самообразованию в связи с постижением основ профессии и развития общего культурного кругозора будущего специалиста;

Деятельностный критерий, означающий комплекс умений осуществления самообразовательной деятельности, куда входят как количественные, так и качественные показатели. К количественным показателям относятся: систематичность, способность к самоорганизации, объем времени, затрачиваемого на самообразование. К качественным показателям можно отнести: содержание самообразовательной деятельности, умение ставить цели самообразования, степень профессиональной направленности самообразования;

Технологический критерий означает наличие общих умений самообразовательной деятельности у студентов (умение работать с библиографическими источниками, с книгой, с интернет-источниками; составление опорных конспектов и т.п.).

Модель готовности педагога к самообразовательной деятельности можно представить тремя интегративными компонентами:

1) Эмоционально-ценностный компонент самообразования, предполагающий наличие комплекса мотивов к самообразованию в связи с постижением основ профессии и развития общего культурного кругозора будущего специалиста, который влияет на систематичность и последовательность осуществления процесса самообразовательной деятельности.

2) Информационно-познавательный компонент, включающий систему знаний и умений, отражающую меру интеллектуального развития личности и обобщенные умения личности работать с основными источниками социальной информации.

3) Организационно-управленческий компонент включает умение намечать и принимать к исполнению задачи самообразования, основные пути поиска и усвоения социального опыта.

Процесс оптимизации управления самообразованием личности будущего учителя включает в себя следующие этапы:

1. Выявление межпредметных связей и уровня готовности ее к самообразованию. 2. Конкретизация задач самообразования применительно к учебной дисциплине и их постепенная, но неуклонная профессионализация; уточнение объема, способов представления и порядка организации самообразования по усвоению ее конкретного содержания. 3. Выбор рациональных форм, методов и средств организации самообразования. 4. Разработка методик контроля (самоконтроля), анализа (самоанализа) результатов самообразования.

Анализ теории и практики организации самостоятельной работы студентов позволил определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих её рациональность: проблемное изложение материала; применение активных методов и форм обучения; обучение студентов методам СР (самостоятельной работы), ознакомление их со структурой метазнания; привлечение студентов к исследовательской работе; индивидуализация СР с учётом учебных возможностей и запросов будущих учителей; оптимальное сочетание контролируемой и внеаудиторной СР; организация регулярного контроля (машинного, традиционного, рейтингового и др.) для успешности выполнения СР; комплексное использование традиционных форм обучения и возможностей новых информационных технологий; включение в учебную нагрузку преподавателя КСР студентов; разработка комплексных учебных пособий для СР, сочетающих теоретический материал, методические указания и средства контроля; создание материально-технической базы – специальных аудиторий, оснащённых ТСО, компьютерных классов с выходом в Интернет и др., их доступность для студентов.

Список использованных источников:

1. Пидкасистый, П.И. самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980.
2. Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск, БГПУ, 2008.
3. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике. Программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Минск, 2005.

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЛИСТИЛЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

А.В. Торхова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Индивидуальный стиль педагогической деятельности и опыт его формирования обеспечивает учителю успешную самореализацию в профессии и компетентную поддержку индивидуального развития учащихся. Поэтому создание в университете образовательного пространства, ориентированного на развитие у будущих учителей индивидуального стиля профессиональной деятельности, может рассматриваться социальным заказом общества вузу.

Образовательное пространство создается в результате синтеза всех компонентов образовательной системы в совместной деятельности участников образовательного процесса. Принадлежность образовательного пространства к тому или иному типу определяет, прежде всего, характер межличностного взаимодействия субъектов.

Взаимодействие субъектов может быть представлено как единство управления и самоуправления в системах «преподаватель – студент», «преподаватель – студенты», «студент – студенты», «преподаватель – преподаватели», «преподаватели – администрация» и т.д. Если для субъектов управления выделить полярные критериальные характеристики «творчество – догматизм», а для субъектов самоуправления «автономность – зависимость», то на векторном пересечении позиций, характерных для управления и самоуправления можно получить типологию образовательных пространств со свойственными им особенностями.

Условно выделено четыре типа образовательных пространств: полистилевое, моностилевое, манипулятивное и стихийное. Все эти типы имеют место в реальном образовательном процессе, но доминирование одного из них позволяет выявить общую тенденцию в развитии образовательного пространства и наметить стратегии по его совершенствованию.

Мы исходили из того, что изучение образовательных пространств с точки зрения крайне противоположных характеристик, позволит ярче выделить признаки типов. Полистилевое образовательное пространство имеет место при совмещении