

37
М-028

На правах рукописи

Маш

МАТВИЕНКО Татьяна Игоревна

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО
САМОВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Оренбург 2009

СК

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор
Назаров Николай Васильевич

Официальные оппоненты:- доктор педагогических наук, профессор
Тихомирова Евгения Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
Михайлова Наталья Михайловна

Ведущая организация - ГОУ ВПО «Магнитогорский государствен-
ный университет»

Защита состоится «16» октября 2009 г. в 11 часов на заседании
диссертационного совета по защите докторских и кандидатских дис-
сертаций Д 212.181.01 при Оренбургском государственном универси-
тете, по адресу: 460018, г. Оренбург, пр. Победы, 13, ауд. 170215

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО
«Оренбургский государственный университет».

Текст автореферата размещен на сайте ГОУ ВПО «Оренбургский
государственный университет»: www.osu.ru «11» сентября 2009 г.

Автореферат разослан «7» сентября 2009 года

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор



И. Д. Белоновская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

37

M-338

Актуальность темы исследования. Общество всегда нуждалось в людях, способных самосовершенствоваться, быть субъектами собственной жизнедеятельности. Подготовка индивида к самореализации является не только социальным заказом общества, но и основной целью современной системы образования. Достижение данной цели возможно, если воспитание переходит в самовоспитание личности, способной самостоятельно проектировать свое развитие на перспективу.

Самовоспитание будущих учителей значимо для общества, поскольку, обеспечивая личностное и профессиональное развитие индивидов, позволяет реализовать их творческий потенциал в качестве субъектов и образовательного процесса, и социума. Самовоспитание студентов вуза, как сознательная деятельность, направленная на развитие социально одобряемых положительных качеств личности, необходимых для более полной ее самореализации, востребована в изменяющемся мире.

Педагогическая наука, ориентируясь на социальные потребности общества, заинтересована в дальнейшем исследовании процесса самовоспитания студентов, который связан не только с наличием у будущих педагогов ясно осознанных жизненных целей, идеалов, личностных смыслов, но и с постоянным их переосмыслением. Нуждается в уточнении характер соотношения процесса самовоспитания студентов с их самосознанием, степенью развития критического мышления, готовностью к самоопределению и самовыражению. Педагогическая наука ощущает дефицит информации о средствах и методах активизации у будущих педагогов процесса самовоспитания.

В педагогике преобладает трактовка самовоспитания студентов как волевого процесса, осуществляемого на основе самоприказов и самостиमुлирования. На практике участие преподавателя в организации процесса самовоспитания студентов как самостоятельно сконструированного, а затем и инициативно реализуемого, проекта самостроительства личности ограничено, либо даже связано с преодолением скрытого или прямого отторжения будущими педагогами внешней помощи. Студенты не всегда склонны обсуждать результативность процесса самовоспитания, критически оценивают собственную программу самовоспитания. В педагогической теории и практике преобладает взаимосвязь самовоспитания с воспитанием, а не с образовательным процессом в целом.

Самовоспитание рассматривается в педагогике преимущественно как аналог воспитания, структурно и содержательно копирующий этот

процесс. Именно поэтому система средств самовоспитания отождествляется педагогами со средствами воспитания (принуждение, преодоление, подчинение, приказ, внушение, наказание, поощрение, убеждение, инструктирование), которые в процессе самовоспитания иницируются и осуществляются студентами самостоятельно. Вместе с тем такие средства недостаточно изучены в аспекте взаимосвязи с личными потребностями субъектов самовоспитания. Такая взаимосвязь, необходимая при моделировании человеком процесса познания самого себя, наиболее очевидна в интерактивном обучении, значение которого для процесса самовоспитания пока не раскрыто.

Возникают педагогические **противоречия** между возможностями:

- повышения эффективности процесса самовоспитания будущих учителей и ограниченности влияния преподавателей на данный процесс, ввиду его закрытости и индивидуально-личностного характера;
- применения интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза для самовоспитания студентов и недостаточной изученностью их реализации в образовательном процессе вуза;
- осуществления самовоспитания будущих педагогов в процессе интерактивного обучения и фрагментарностью методического обеспечения этого процесса.

Эти противоречия порождают **педагогическую проблему**: при каких условиях интерактивные методы обучения способствуют самовоспитанию студентов педагогических специальностей.

Решение данной проблемы подготовлено предшествующим развитием научного знания в философии, психологии, педагогике.

В философии самовоспитание и связанные с ним явления самопознания и саморазвития личности рассматриваются со времен античности. Особый интерес представляют положения о социальной обусловленности активности личности в собственном совершенствовании, которые выдвинули И. Кант, Г.Ф. Гегель, Ф. Ницше, В.С. Соловьев, И.Г. Фихте, Н.Ф. Федоров.

В психологии процесс самовоспитания изучался в разных аспектах.

Вопросы самосовершенствования личностью собственного характера и воли исследовали: Т.И. Агафонов, А.В. Веденов, В.А. Крутецкий, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Ю.А. Самарин, В.И. Селиванов.

В работах А.И. Высоцкого, С.Б. Елканова, И.И. Кушцова, Л.С. Сапожниковой рассматриваются особенности использования учеником средств воздействия на самого себя в подростковом возрасте. В трудах П.М. Якобсона анализируется проблема самовоспитания чувств индиви-

да, психологические особенности саморегулирования в сфере эмоций. Особенности самовоспитания в юношеском возрасте характеризуются в исследованиях М.М. Ковалевой, В.А. Полетаевой, А.Е. Соловьевой.

Вопросы самовоспитания анализируются в работах зарубежных авторов. Среди них: осознание своей личности (Р. Габае, Л. Кронбах, Б. Матуриц, Ф. Шлейермахер, Ф. Ферстер); стремление к самосовершенствованию (Д. Карлсон, С. Смайлс, Ф. Ферстер); способность к волевому поведению (А. Дюбуа, Ж. Маритен, Э. Кей, К. Радо, М. Фасбендер); способы и приемы выработки воли (Г. Дияил, К. Радо, Ж. Маритен).

Зарубежные исследователи рассматривают процессы воспитания самообладания и самоконтроля (И. Либман, М. Фасбендер, С. Паршмент), умственного самовоспитания и самообразования (С. Смайлс, М. Монтессори, Д. Блекки), выработки практических умений и навыков самовоспитания (А. Абенхеймер, Х. Брюс, К. Радо, Д. Карнеги), применения присмов самоубеждения и самовнушения (И. Либман, Н. Пиль, К. Радо, Ф. Ферстер).

Процесс самовоспитания в педагогическом плане изучали А.А. Бодалев, Д.М. Гришин, В.Г. Куденко, В.А. Л.И. Рувинский, В.А. Сухомлинский, М.С. Тайчинов, Е.В. Тонков.

Понятие интерактивности возникло в «символическом интеракционизме» (Г. Блумберг, Дж. Г. Мид, Р. Сирс), рассматривающем взаимодействие людей «как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них» (Н. Смелзер).

Интерактивные методы обучения способствуют переходу от транслирующих (передаточных) форм к диалоговым формам взаимодействия, основанным на взаимопонимании. При этом в групповой совместной деятельности осуществляется процесс научения индивида. Группа по отношению к каждому её члену становится микрокосмосом, своеобразным обществом в миниатюре, отражающим весь внешний мир. «Интерактивное обучение» является переводом англоязычного термина *interactive learning*, который обозначает одновременно научение (стихийное или специально организованное), основанное на взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии. К интерактивным методам относят, в первую очередь, игры, дискуссии, различные виды тренингов.

Применение интерактивных методов обучения в самовоспитании будущих учителей ранее специально не изучалось. Вместе с тем при подготовке будущих учителей интерактивные методы обучения получают все большее распространение. Проведены исследования (В.А. Канн-

Калик, Н.В. Ключева, Е.В. Сидоренко, Л.А. Петровская), свидетельствующие о влиянии интерактивных методов обучения на самооценку, самочувствие, потребности, установки субъектов образовательного процесса.

С учетом актуальности, недостаточной разработанности, теоретической и практической значимости поставленной проблемы избрана **тема исследования**: «Интерактивные методы обучения как средство самовоспитания будущих учителей».

Объект исследования: процесс самовоспитания студентов педагогических специальностей.

Предмет исследования: комплекс интерактивных методов обучения в самовоспитании будущих педагогов.

Цель исследования: определить педагогические условия реализации интерактивных методов обучения в самовоспитании будущих учителей.

Гипотеза исследования. Процесс самовоспитания будущих учителей будет успешным, если в образовательной деятельности применяются такие интерактивные методы обучения, как игра, дискуссия, тренинг, в ходе которых:

- стимулируется мотивация самовоспитания студентов при интерактивном взаимодействии субъектов совместной деятельности;
- создаются ситуации осознания студентами несовпадения собственного реального и идеального образа личности;
- осуществляется обмен опытом студентами по организации самовоспитания;
- обсуждаются структура и содержание индивидуальных программ самовоспитания.

Задачи исследования.

1. Выявить структуру и содержание самовоспитания студентов вуза педагогических специальностей.
2. Раскрыть возможности реализации интерактивных методов обучения в самовоспитании будущих педагогов.
3. Разработать модель процесса самовоспитания будущих педагогов в интерактивном обучении.
4. Обосновать результативность реализации интерактивных методов обучения в самовоспитании студентов педагогического вуза.

Методологическую основу исследования составляют научные положения о самостоятельности и свободе личности в индивидуальном развитии, ценности проектирования субъектом собственной жизнедеятельности, рефлексивной природе сознания человека.

Теоретические основы исследования включают положения о закономерностях:

- соотношения развития и саморазвития личности в совместной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

- усиления гуманистической направленности образовательного процесса (В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Ю.М. Сенько, В.В. Сериков);

- самоопределения личности в социуме (А.С. Белкин, О.А. Конопкин, С.Е. Матушкин);

- подготовки студентов к педагогической деятельности (В.И. Андреев, Л.М. Митина, А.А. Орлов, В.А. Слястенин).

В исследовании применен комплекс методов, включающий:

- аналитические (анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы, систематизация и классификация данных о процессе самовоспитания, моделирование процесса реализации интерактивных методов обучения в самовоспитании студентов);

- формирующие (игровые методы, тренинг, анализ ситуаций, консультирование, создание проектов);

- диагностические (наблюдение, тестирование, интервьюирование);

- статистические (математическая обработка данных).

База исследования: исследование проводилось на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет».

Исследование осуществлялось в три этапа в 2000 – 2009 гг.

На первом этапе (2000 – 2003 гг.) изучался процесс самовоспитания студентов, определялись тема исследования, его объект, предмет, была сформулирована гипотеза и избрана логика ее обоснования.

На втором этапе (2003 – 2005 гг.) обосновывалась целесообразность применения интерактивных методов обучения в качестве средства самовоспитания будущих учителей и разрабатывалась программа тренинга для студентов, включающая диагностику их готовности к самостоятельному проектированию индивидуального развития личности.

На третьем этапе (2005 – 2009 гг.) осуществлялась опытно-экспериментальная проверка гипотезы исследования, проводилось обобщение и систематизация полученных результатов, проверка их достоверности и оформление текста диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- выявлена структура процесса самовоспитания студентов вуза как последовательности действий (восприятие образа собственного «Я», выявление его недостатков, осознание ценности личностного преобразования, принятие желаемых изменений личности как индивидуальной потребности, проектирование деятельности по саморазвитию) и содержание данного процесса, включающее ориентировочную, исполнительную и контролирующую части деятельности по осуществлению цели самовоспитания;

- раскрыты основные возможности интерактивного обучения в самовоспитании студентов вуза: актуализация мотивации саморазвития студентов; создание программы самовоспитания как ориентировочной части деятельности по саморазвитию; осуществление фрагментов данной программы в интерактивном взаимодействии; согласование «Я» реального с «Я» идеальным в рефлексивном самоанализе;

- разработана модель самовоспитания студентов при реализации интерактивных методов обучения, основанная на последовательном создании ситуаций осознанного выбора будущими учителями личностных приоритетов в интерактивном взаимодействии на каждом из этапов данного процесса (мотивационный, проективный, результативный) при одновременном снижении значимости их волевых усилий по самосовершенствованию.

Теоретическая значимость результатов исследования в дополнении теории самовоспитания положением о значимости мотивации личности для создания ориентировочной части данного процесса; уточнения концепции образования будущих учителей при выделении интерактивного взаимодействия, направленного на самопознание личности, в качестве ее компонента; совершенствования технологии подготовки студентов педагогических специальностей к самореализации в учебной деятельности.

Практическая значимость результатов исследования определяется разработкой: программы тренинга самовоспитания студентов педагогических специальностей; методических рекомендаций по реализации интерактивных методов обучения в образовательном процессе высшей школы; учебных заданий интерактивного характера, способствующих конструированию индивидуальных программ самовоспитания студентов.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Самовоспитание студентов осуществляется эффективно, если основано на самостоятельно построенной ориентировочной основе са-

моразвития, которая относится к компетенции будущих учителей, а не педагога. Ведущим средством создания ориентировочной основы самовоспитания в интерактивном обучении являются интерактивные методы обучения, уменьшающие в ситуации социальной поддержки группы волевые усилия студентов в достижении желаемого личностного образа «Я».

2. Интерактивные методы обучения способствуют самовоспитанию студента в том и только в том случае, если актуализируют мотивацию самопознания себя в качестве субъекта интерактивного взаимодействия, решающего образовательные задачи.

3. Рефлексия ситуаций самоопределения будущим педагогом в интерактивном обучении через интерактивные методы обучения (игра, дискуссия, тренинг) позволяет осуществить выбор ведущих направлений преобразования реального образа в желаемый образ личности.

4. Обсуждение студентами в интерактивном обучении личностных программ самовоспитания и трудностей, возникающих при их реализации, стимулирует потребность будущих педагогов в самоконтроле и самореализации.

Личный вклад автора состоит: в обосновании интерактивного обучения в качестве фактора самовоспитания студентов, позволяющего реализовать не только ориентировочную, но и исполнительную часть деятельности по саморазвитию; систематизации ситуаций интерактивного взаимодействия субъектов в тренинге по самовоспитанию будущих педагогов; раскрытию принципов интерактивного образования в самовоспитании будущих педагогов.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечивается ретроспективным анализом научной литературы по проблеме исследования, реализацией комплекса методов, адекватных объекту, цели, задачам исследования, обоснованностью исходных позиций, статистической значимостью экспериментальных данных, личным участием автора в экспериментальной работе, апробацией модели самовоспитания студентов в интерактивном образовании.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на Международных, Всероссийских и региональных конференциях по саморазвитию личности в современных условиях (2001 – 2005 гг.), заседаниях кафедры общей педагогики ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, 2002 – 2009 гг.). Результаты исследования внедрены в практику преподавания Орского гуманитарно

- технологический института (филиал) ГОУ ВПО ОГУ, Орского педагогического колледжа.

Структура диссертации соответствует логике научного исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы, определяются объект, предмет, цель и задачи исследования, формулируется гипотеза, конкретизируются методы и этапы опытно-экспериментальной работы, раскрываются новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе «Теоретические предпосылки самовоспитания будущих учителей в интерактивном обучении» раскрываются основные понятия процесса самовоспитания личности и средства его оптимизации в образовательном процессе высшей школы.

В исследовании выявлены особенности понимания самовоспитания субъекта образования как процесса самостоятельной разработки и реализации программы перехода субъекта от «Я» реального к «Я» желаемому, сложившиеся в отечественной и зарубежной науке. В сопоставительном анализе представлены смежные с основным понятием категории - «самостоятельность», «воспитание», «саморазвитие».

В работах западных философов и психологов самовоспитание рассматривается как процесс, независимый от общественных условий, стихийный, синергетический, обусловленный природой человека (А.Бузман, И. Либман, Ж. Маритен, И. Мюллер, С. Смайлс, М. Фасбендер, К. Хорни, В. Штерн). При такой трактовке самовоспитания основное внимание зарубежных ученых концентрируется на изучении последствий этого процесса для индивида и его психики.

Отечественная наука исходит из методологического положения о том, что всестороннему развитию личности способствует осознанная, активная, волевая деятельность по самовоспитанию (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и процессы, происходящие в подсознании человека и объясняющие возникновение мотивов самовоспитания (А. Арет, С.Б. Елканов, А.Г. Ковалёв, Л.И. Рувинский). Не само развертывание психики, а реальная деятельность по самостоятельному преобразованию личности составляет неотъемлемую черту самовоспитания.

Отечественные ученые (С.Ф. Анисимов, Л.И. Игнатовский, А.И. Кочетов, П. Осипов, Г.К. Селевко) рассматривают разные аспекты самовоспитания: акцентируют внимание на связи процесса самовоспитания с уровнем интеллектуального, эмоционального, психологического развития личности, ее сознательности, с чувством ответственности перед обществом; рассматривают самовоспитание как усилия человека, направляемые на усвоение многообразного социального опыта и утверждение себя как личности, на формирование таких нравственных качеств, которые соответствуют общественному нравственному идеалу и способствуют выполнению намеченных жизненных целей.

При всей разносторонности подходов к исследованию этого феномена, ученые придерживаются следующей обобщенной трактовке самовоспитания – это сознательная, планомерная, систематическая работа индивида над собой в целях совершенствования или формирования новых качеств собственной личности, необходимых для плодотворной деятельности в настоящем и будущем, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития. При этом задача педагогов состоит в том, чтобы помочь личности осуществить самовоспитание: осознать происходящие в его психике процессы, научить управлять ими, вызывать их мотивацию, ставить цели своего совершенствования.

Для построения логики развития самовоспитания студента в исследовании были выявлены механизмы самовоспитания как слагаемые деятельности по саморазвитию и самосовершенствованию: «потребность», «рефлексия», «активность», «цель», «мотивация». Определенная их последовательность есть логика выхода человека на самовоспитание. В естественном процессе жизнедеятельности у человека возникают внутренние потребности, на основе которых начинается новая деятельность по их удовлетворению. В процессе этой деятельности человек, получая информацию, приобретает новые знания и определенный опыт и качества, которые в последствии могут использоваться в новой деятельности для удовлетворения новых потребностей. На этой базе имеющегося опыта и развитых качеств человек активно, свободно и самостоятельно выбирает цели и средства деятельности, управляет своей деятельностью, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению, изменяя, развивая, формируя себя, то есть, - воспитывая себя.

В логике самовоспитания не нарушается естественность процессов и механизмов любой человеческой деятельности (противоречие, потребность, мотив, цель, активность, выбор, действия, результат). Принципиальное отличие – объект деятельности. Это не внешний предмет

или явление, это собственное «Я». Анализ и оценка этого объекта, осуществляемая самой личностью, есть рефлексия, а собственно процесс изменения собственного «Я» и его результат - самовоспитание.

На основе теории деятельности и теории личности были выявлены основные этапы процесса самовоспитания: осознание противоречия; формулировка цели; самопрограммирование; самосовершенствование; рефлексия. В работе представлено описание действия механизмов самовоспитания (потребности, противоречия, мотивы, активность, самопознание, целеполагание) на каждом из выявленных этапов. Все описанные закономерности, механизмы, стадии, характеристики и условия самовоспитания имеют место и в процессах самовоспитания, осуществляемых взрослым человеком, студентом, в частности.

В большинстве случаев человек, занимающийся самовоспитанием, переходит к традиционным приемам самовоспитания (самопрограммирование, самоанализ, самоотчет, самоубеждение, самоприказ, самоощереение, самоосуждение), которые не устраняют трудности их самоопределения в приоритетах самосовершенствования. Поэтому необходимы специальные педагогические средства, которые позволили бы студентам осуществить самовоспитание и, одновременно, не ограничивали бы их свободу самовыражения. Такими средствами являются интерактивные методы обучения.

Овладение любой деятельностью происходит только в процессе самой этой деятельности. Не составляет исключения и деятельность студентов по самовоспитанию. Главное условие возникновения у будущего учителя потребности в самовоспитании – переход его с позиции учащегося студента на позицию специалиста. Для такого перехода, как установлено нами, необходимо переживание противоречий между современными требованиями к личности учителя и пониманием собственного несоответствия этим требованиям и неготовности к выполнению функционала учителя. Апробация выполнения этого функционала, проводимая в коллективе (группе) студентов в квазипрофессиональных условиях, не только обостряет переживания этих противоречий, но и оптимизирует начало процессов по самовоспитанию ценностями межличностного взаимоотношения (механизмы взаимной поддержки). Таким образом, коллектив выполняет две основные функции (Ю. К. Бабанский): создает общие предпосылки и условия для самостоятельного и устойчивого процесса самовоспитания; организует этот процесс. Появившаяся потребность в совершенствовании становится движущей силой и источником самовоспитания и в дальнейшем поддерживается личным источником активности - убеждениями, чувст-

вами долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия. Она вызывает систему действий по самосовершенствованию, то есть процесс самовоспитания, характер которого во многом предопределяется содержанием профессионального идеала, ставшего глубоко осознанной ценностью (Е.П. Белозерцев, С.Г. Вершловский, С.Б. Елканов, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина).

Самовоспитание будущего учителя невозможно, если он сам не увидит пробелы в общепедагогических знаниях, в знаниях по преподаваемым основам науки, недостаточность своего педагогического инструментария. Признание этого несоответствия – важный этап интериоризации ценностей профессиональных качеств и начало преобладания действия механизмов самовоспитания над процессами воспитания. Осуществление акта зарождения процесса самовоспитания возможно после специально организованного воспитательного воздействия педагога высшей школы, использующего в качестве воспитательных средств содержание изучаемого материала, традиционные и инновационные формы организации учебного процесса и методы обучения, возможности учебного коллектива сокурсников, личное профессиональное мастерство и опирающегося при этом на специфику возрастных и индивидуальных характеристик студентов.

В ходе исследования была поставлена задача нахождения таких организационно-методических форм работы со студентами. Для исследования особо важными были методы, которые, во-первых, обеспечивали актуализацию самооценки и ее сравнения с оценкой внешней, во-вторых, выводили на констатацию недостающего в данный момент знания умения или личностного качества, в-третьих, ставили перед необходимостью проведения работы по совершенствованию собственных знаний, умений, личностных качеств. Таким образом, результирующим личностным вектором таких методов было направление на самовоспитание. Было установлено, что методы обучения как важная сторона процесса образования, неразрывно связанная с процессом воспитания, явно или опосредованно выводят обучающего на формирование личностных качеств, ценностного отношения к процессу познания и к собственным достижениям. Причем глубина проникновения содержания обучения в личностные структуры зависит от степени переживания студентом успеха или неудач, которые ему сопутствуют в этом процессе.

В работе рассматриваются различные подходы к трактовке методов обучения и их классификациям (С.А. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Б.Ц. Бадмаев, В.В. Гузеев, К.В. Ельницкий, В.П. Каширин, М.В. Кларин, Г.М. Коджаспирова, И.Я. Лернер, И.Л. Наумченко, П.И. Пидкаси-

стый, И.П. Подласый, Н.В. Савин, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Н. Суворова, Д.И. Тихомиров, И.Ф. Харламов). Анализ их существенных характеристик позволил сделать вывод – из всего арсенала имеющихся к настоящему времени методов обучения наиболее адекватными в плане оптимизации процессов самовоспитания студентов являются интерактивные методы. В исследовании раскрывается содержание интерактивного обучения как процесса реализации его методов.

По сравнению с традиционными методами в интерактивном обучении меняется взаимодействие студентов с педагогом (его активность уступает место активности учащихся) и роль педагога (его задача – создать условия для инициативы обучающихся). В таком обучении студенты выступают не пассивными «обучаемыми», но полноправными участниками, их опыт важен не менее чем опыт педагога, который не дает готовых знаний, а побуждает к самостоятельному поиску личностного самоопределения.

Интерактивное взаимодействие субъектов образования в аспекте познания его природы и сущности, функциональных и организационных особенностей, исследовали философы, психологи, педагоги (В.В. Архипова, Ю.К. Бабанский, С.Л. Братченко, Е.Г. Волкова, О.А. Голубкова, И.В. Гравова, В.В. Давыдов, М.В. Кларин, Д. Ли, Т.Л. Чепель, Н.Е. Щуркова, Д.Б. Эльконин, Т.Д. Яковенко). Поэтому интерактивные методы – современные, но уже широко известные и активно исследуемые методы обучения.

Результаты исследований отечественных психологов и педагогов (Б.С. Гершунский, Е.С. Полат, Л.Г. Сандакова, С.А. Христочевский, Е.Н. Ястребцева) показывают, что интерактивное взаимодействие позволяет одновременно решать несколько образовательных задач: помогает установлению эмоциональных контактов между участниками диалогового общения, приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, через взаимопонимание и поощрение творчества студентов, обеспечивает интериоризацию опыта продуктивных взаимодействий друг с другом, регулирует волевою сферу личности.

К методам интерактивного обучения в научной литературе относятся: эвристическая беседа, метод дискуссии, «мозговой штурм», метод «круглого стола», метод «деловой игры», тренинг, «большой круг», «кейс-метод». В диссертации раскрывается содержание и структура интерактивных методов обучения и обосновывается необходимость их реализации в самовоспитании студентов. Последовательное применение интерактивных методов обучения рассматривается в исследовании как процесс интерактивного обучения студентов.

В интерактивном обучении удается усилить как рефлексию, так и осознание студентом различных аспектов процесса самовоспитания. Интерактивные методы не назидательно, а в условиях демократического сотрудничества, решают деликатную проблему субъекта, влияя на его внутренний мир, в отличие от традиционных методов, ориентированных не на переживания человека, а на его действия.

Проведенный анализ процесса самовоспитания студентов в интерактивном обучении позволил построить структурно-функциональную модель данного процесса, представленную на стр. 16. Для удобства оперирования моделью и в целях однозначности толкования слагаемых ее компонентов избрана вербально-графическая форма ее построения и описания.

В модели имеются: описание цели образовательного процесса (Г.К. Селевко: «современное общество и образование выдвигают новую для высшей российской школы модель воспитательного идеала: самовоспитывающуюся, самосовершенствующуюся, саморазвивающуюся личность»); описание педагогических условий, способствующих формированию идеальных характеристик студента; последовательность создания условий на всех этапах развития самовоспитания; личностные достижения как критерии эффективности использования предлагаемых педагогических условий в сравнении с результатами функционирования реальных систем (оригиналов). Для построения модели предложен и описан характерологический ряд возможных уровней самовоспитания: индифферентный (профессионально непригодный); нейтральный (критический); тревожный (допустимый); деятельностный (желательный).

Для отражения в модели логики развития умений студента по самовоспитанию мы внесли в нее выявленные механизмы самовоспитания: рефлексию, потребность, мотивы, активность, реализуемые в самовоспитании, и онтогенетические периоды развития исследуемого качества.

Признавая, что процесс самовоспитания пролонгирован всем периодом осознанной жизни человека, в модели проведена гипотетическая фиксация уровней самовоспитания в каждом возрасте и локально выделен период юности и ранней взрослости - возраст студенчества. Модель включает логику этапов локальных актов самовоспитания: осознание противоречия; формулировка цели; самопрограммирование; самосовершенствование; рефлексия, а также описание качественных характеристик процессов исполнения студентом каждого этапа самовоспитания в зависимости от сформированного у него уровня самовоспитания.



Модель самовоспитания будущих учителей интерактивными методами обучения

10-05422

Дано сравнение естественного пути развития уровней самовоспитания и его идеального аналога в гипотетической проекции с использованием интерактивных методов обучения и соблюдением условий, оптимизирующих процесс самовоспитания. Средством реализации всех выявленных условий являются интерактивные методы обучения.

Проверка данной модели осуществлялась в опытно-экспериментальной работе, результаты которой отражены во второй главе «Методическое обеспечение реализации интерактивных методов обучения в самовоспитании будущих педагогов».

В процессе изучения реального образовательного процесса было установлено, что сама постановка вопроса самовоспитания студентов и использования интерактивных методов фактически выпадает из поля зрения преподавателей. Эпизодическое использование интерактивных методов обучения студентов применяется в практике с другой целью – активизации познавательной деятельности студентов на основе обращения к их личному опыту или их адаптации в учебном и производственном процессе. Вместе с тем, независимо от сложности и содержания образовательного предмета, интерактивные методы обучения могут быть реализованы на любом информационном материале и практически на любом учебном занятии. При организации опытно-экспериментальной работы применение интерактивных методов обучения рассматривалось с позиции их двойного эффекта – для совершенствования самой учебной деятельности и для организации процесса самовоспитания студентов.

Для проведения практической части исследования была составлена программа опытно-экспериментальной работы, которая включала: совещание – семинары с педагогами, изменение рабочих программ части дисциплин учебного плана в аспекте теоретического содержания и методики реализации (интерактивные формы проведения занятий, итоговый контроль); реализацию на практике условий развития самовоспитания студентов с I по V курсы (три цикла по пять лет); диагностику хода и результатов исследования. В опытно-экспериментальной части исследования приняли участие 510 студентов пяти факультетов ОГТИ.

Нами использовались эвристические беседы, ролевые игры, метод дискуссии, тренинг самовоспитания, кейс-метод, подробное описание которых приведено в тексте работы и в Приложениях.

При проведении педагогами занятий с использованием интерактивных методов обязательным требованием была итоговая рефлексия студентами в конце каждого занятия собственной готовности к реализации научного педагогического знания в практике образовательных

взаимодействий в школе, а также составление студентами программы или фрагмента программы самовоспитания. Составление такой программы мы видели возможным при сопоставлении реального «Я» с идеальным «Я». Затем, определяя области самовоспитания как не совпадающие в этих двух образах фрагменты, студент усваивал технологию самостоятельного проектирования личностного развития. Такое завершение каждого занятия способствовало усвоению студентом технологической последовательности педагогической поддержки самовоспитательной работы учащихся, осмыслению собственной готовности к проявлению терпимости к чуждым точкам зрения, оценке степени развития логичности, аргументированности, последовательности изложения информации в полемике с оппонентом. После каждого занятия студенты обсуждали оправданность избранной позиции и качество ее защиты, что приводило к конструктивным предложениям по самосовершенствованию, определению приоритетности и последовательности самовоспитания недостаточно развитых качеств личности. Мы констатировали факты активной рефлексивной работы студентов по ответным реакциям – не всегда это было явное отторжение всех предложений сокурсников, нередко случаи признания их правоты, обсуждались вопросы по содержанию недостатка или необходимого личностного качества, отмечались случаи признательности сокурсникам за высказанные предложения. Проявление таких реакций студентов мы расценивали как факт протекания активной рефлексии и построения программы саморазвития.

Уже при запуске первого цикла опытно-экспериментальной работы удалось установить, что осознанному построению программы самовоспитания препятствует недостаточная информированность студентов о путях и средствах развития у себя того или иного качества. Потребовалась методическая помощь преподавателя в сборе информации такого рода, составлении списков литературы по отдельным направлениям самовоспитания. В качестве не планируемого результата исследования мы констатировали увеличение информационной емкости учебных занятий при взаимообмене студентами знаниями по тому или иному вопросу. Уже тогда было принято решение о включение в вариативную часть учебного плана тренинга по самовоспитанию.

При проведении диагностической части лонгитюдного (три цикла по пять лет) исследования мы воспользовались комплексом диагностических методик (наблюдение, анкетирование, контент-анализ, самоописание, экспертная оценка) для определения динамики слагаемых

самовоспитание компонентов – когнитивного, эмотивного, рефлексивного, деятельностного. Для обобщения полученных данных мы разработали матричную таблицу показателей характерных проявлений для каждого компонента и каждого уровня развития самовоспитания, что позволило наблюдать большую динамику развития компонентов самовоспитания в экспериментальных группах. Результаты диагностики представлены в таблице.

Таблица - Динамика развития компонентов самовоспитания студентов контрольной и экспериментальной групп второго диагностического цикла (2003 – 2009 годы)

| компонент | группа | уровень | Курс | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------------|---------|----------|-----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|----|----|----|
| | | | I | | II | | III | | IV | | V | | | | |
| | | | цело-век | % | цело-век | % | цело-век | % | цело-век | % | цело-век | % | | | |
| КОГНИТИВНЫЙ | ЭГ | I | 22 | 100 | 12 | 55 | 2 | 9 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5 | |
| | | II | - | - | 10 | 45 | 8 | 36 | 5 | 23 | 3 | 17 | 2 | 10 | |
| | | III | - | - | 6 | 18 | 8 | 36 | 8 | 36 | 8 | 48 | 7 | 35 | |
| | | IV | - | - | - | - | 6 | 32 | 7 | 32 | 7 | 23 | 10 | 50 | |
| | КГ | I | 22 | 92 | 18 | 82 | 10 | 45 | 8 | 36 | 5 | 23 | 5 | 23 | |
| | | II | 2 | 8 | 4 | 18 | 10 | 45 | 10 | 45 | 10 | 45 | 10 | 46 | |
| | | III | - | - | - | - | 2 | 10 | 4 | 19 | 4 | 19 | 8 | 36 | |
| | | IV | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | |
| | ЭМОТИВНЫЙ | ЭГ | I | 12 | 50 | 10 | 45 | 3 | 9 | 2 | 12 | 1 | 1 | 5 | |
| | | | II | 12 | 50 | 12 | 55 | 14 | 64 | 14 | 64 | 14 | 64 | 12 | 54 |
| | | | III | - | - | - | - | - | - | 3 | 13 | 3 | 13 | 5 | 23 |
| | | | IV | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| КГ | | I | 22 | 100 | 4 | 18 | 1 | 5 | - | - | - | - | - | - | |
| | | II | - | - | 18 | 82 | 10 | 45 | 8 | 36 | 40 | 40 | - | - | |
| | | III | - | - | - | - | 11 | 50 | 8 | 36 | 40 | 40 | 7 | 35 | |
| | | IV | - | - | - | - | - | - | 4 | 20 | 20 | 20 | 13 | 65 | |
| РЕФЛЕКСИВНЫЙ | | ЭГ | I | 22 | 92 | 18 | 82 | 10 | 45 | 8 | 36 | 2 | 10 | - | - |
| | | | II | 2 | 8 | 4 | 18 | 10 | 45 | 10 | 45 | 10 | 45 | 10 | 45 |
| | | | III | - | - | - | - | 2 | 10 | 4 | 19 | 4 | 19 | 8 | 33 |
| | | | IV | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | КГ | I | 20 | 94 | 10 | 45 | 4 | 20 | 2 | 10 | 10 | 10 | - | - | |
| | | II | 2 | 16 | 10 | 45 | 10 | 45 | 4 | 20 | 4 | 20 | 2 | 10 | |
| | | III | - | - | 2 | 10 | 8 | 35 | 8 | 40 | 8 | 40 | 6 | 30 | |
| | | IV | - | - | - | - | - | - | 6 | 30 | 30 | 30 | 12 | 60 | |
| | ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ | КГ | I | 20 | 83 | 16 | 73 | 14 | 64 | 10 | 46 | 6 | 6 | 26 | |
| | | | II | 4 | 17 | 6 | 27 | 6 | 27 | 6 | 27 | 6 | 27 | 39 | |
| | | | III | - | - | - | - | 2 | 9 | 6 | 27 | 8 | 39 | 8 | 39 |
| | | | IV | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Из таблицы видно, что в результате реализуемых в ходе учебного процесса условий развития самовоспитания студентов с помощью интерактивных методов обучения мы получили позитивную динамику развития всех компонентов самовоспитания, что подтвердили и опытные учителя-методисты тех школ, на базе которых проходила педагогическая практика наших студентов.

В заключении изложены основные результаты и выводы исследования, намечены перспективы изучения в дальнейшем проблемы самовоспитания студентов педагогических специальностей в интерактивном обучении.

Актуальность самовоспитания студентов педагогических специальностей обусловлена необходимостью усиления направленности будущих учителей на самосовершенствование и самореализацию в личностном и профессиональном планах. Интерактивное обучение создает условия для самовоспитания студентов с меньшими временными затратами и большей результативностью данного процесса.

В интерактивном обучении, посредством его методов (эвристическая беседа, дискуссия, «мозговой штурм», деловая игра, тренинг) стимулируется активность студентов как субъектов самопознания и саморазвития, способных к целенаправленному проектированию перспектив развития собственного «Я».

На каждом из выявленных этапов самовоспитания студентов в интерактивном обучении возможна реализация методов интерактивного обучения для актуализации мотивов саморазвития студентов (дискуссия), создания программ самовоспитания (деловая игра), анализа данных программ в интерактивном взаимодействии (мозговой штурм), согласования «Я» реального с «Я» идеальным в рефлексивном самоанализе будущих учителей.

При проведении тренинга, как ведущего метода интерактивного образования, удастся создать ситуации, в которых становятся возможными все структурные элементы самовоспитания студентов (восприятие образа собственного «Я», выявление его недостатков, осознание ценности личностного преобразования, принятие желаемых изменений личности как индивидуальной потребности, проектирование деятельности по саморазвитию).

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Матвиенко, Т.И. Интерактивное образование как фактор самовоспитания будущих учителей / Т.И. Матвиенко // Известия Российского государственного педагогического университет им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2008. – Ч. II. (Педагогика и психология, теория и методика обучения). - № 32 (70). – С. 110-114.(реестр ВАК)

2. Матвиенко, Т.И. Проектирование студентами процесса самовоспитания в интерактивном обучении / Т.И. Матвиенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. - № 12 (Приложение).- С. 64-69(реестр ВАК)

3. Матвиенко, Т.И. Дискуссия и мозговой штурм как пример интерактивных методов обучения : материалы итоговой научно-практической конференции Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» / Т.И. Матвиенко. – Часть III. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2003. – С. 66-68.

4. Матвиенко, Т.И. Тренинг как пример интерактивных методов обучения: материалы всероссийской научно-практической конференции «Качество профессионального образования: обеспечение, контроль и управление» / Т.И. Матвиенко. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2003. – С. 337-339.

5. Матвиенко, Т.И. Группа как фактор самовоспитания личности: сборник статей международной научно-практической конференции «Феномен развития в науках о человеке» / Т.И. Матвиенко. – Пенза: Приволжский Дом изданий, 2004. – С. 21-23.

6. Матвиенко, Т.И. Использование интерактивных методов обучения в самовоспитании будущих учителей : материалы Всероссийского совещания-семинара «Воспитательный потенциал учебных дисциплин предметной подготовки в формировании личности будущего учителя» (21-23 октября 2004 г.) / Т.И. Матвиенко. – Часть 2. – Казань: Изд-во Казан. пед. ун-та, 2004. – С. 424-427

7. Матвиенко, Т.И. К вопросу применения интерактивных методов обучения : материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции «Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека» / Т.И. Матвиенко. – Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2004. – С. 15-17.

8. Матвиенко, Т.И. Цели в самовоспитании: материалы итоговой научно-практической конференции Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» (2005 год) / Т.И. Матвиенко. – Часть 3. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2005. – С. 10-11.

9. Матвиенко, Т.И. Проблемы совершенствования процесса самовоспитания будущих учителей : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» / Т.И. Матвиенко. - Часть 5. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – С: 85-87.

10. Матвиенко, Т.И. Самовоспитание студентов в процессе учебной деятельности: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Личностное развитие специалиста в условиях вузовского обучения» / Т.И. Матвиенко. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2005. – С. 111-112.

11. Матвиенко, Т.И. Применение интерактивных методов обучения в подготовке будущих учителей: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция методической (научно- методической) работы и системы повышения квалификации кадров» / Т.И. Матвиенко. – Часть 5. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – С. 53-56.

12. Матвиенко, Т.И. Проблемы самовоспитания будущих учителей в интерактивном взаимодействии : материалы Всероссийской научно-практической конференции «Образование в XXI векс» / Т.И. Матвиенко, Н.В. Назаров. – Тверь: ООО «Буквица», 2006. – С.105-107.

13. Матвиенко, Т.И. Интерактивные методы обучения: методические рекомендации / Т.И. Матвиенко. – Орск: Изд-во ОГТИ, 2009. – 31с.