

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)

С. В. Юдакова

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
САМООБРАЗОВАНИЮ

Монография

Владимир
ВИТ-принт
2013

УКД 378.937

ББК 74.480

Ю 16

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор ВЮИ ФСИН России, заслуженный учитель Российской Федерации В. В. Виноградов

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор ВЮИ ФСИН России, академик международной академии информатизации Л. К. Фортова

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ
С. И. Дорошенко

Юдакова, С. В.

Ю16 Готовность студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию : монография / С. В. Юдакова ; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Владим. госуд. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых»). – Владимир : ВИТ-принт, 2013. – 148 с.
ISBN

Рассматриваются проблемы самообразования в системе научного знания, раскрываются сущность и содержание педагогического самообразования, представлены данные исследования готовности к педагогическому самообразованию как инвариантной составляющей профессионализма учителя.

Особое внимание уделяется факторам формирования готовности студентов вузов к педагогическому самообразованию, разработке условий решения данной проблемы в период практик в школе, приводятся результаты организации и диагностики педагогического самообразования будущих учителей.

Адресована учителям и руководителям школ, преподавателям и студентам педагогических вузов, может также использоваться в системе подготовки, повышения и переподготовки педагогических кадров.

УКД 378.937

ББК 74.480

ISBN

© Юдакова С.В., 2013

© ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», 2013

© Оформление. ООО «ВИТ-принт», 2013

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	8
§ 1. Самообразование в системе научного знания	8
§ 2. Педагогическое самообразование.....	25
§ 3. Компоненты педагогического самообразования	29
§ 4. Ориентация учителя на педагогическое самообразование и тип профессиональной активности	42
§ 5. Готовность к педагогическому самообразованию как инвариантная составляющая профессионализма учителя	46
§ 6. Модель педагогического самообразования	55
Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ В ПЕРИОД ПРАКТИК В ШКОЛЕ.....	62
§ 1. Педагогическое самообразование в условиях современной школы	62
§ 2. Методическая основа формирования готовности студентов к педагогическому самообразованию.....	67
§ 3. Организация и диагностика педагогического самообразования будущих учителей.....	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	113
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	115
<i>Приложение 1.</i> Программа курса «Педагогическое самообразование студентов в период практик в школе».....	125
<i>Приложение 2.</i> Программа и методические указания по дисциплине «Профессионально-педагогическое самообразование»	133
<i>Приложение 3.</i> Форма авторской программы профессионально-педагогического самообразования.....	146

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические преобразования последних лет в России обусловили глубокие изменения процесса высшего, в том числе педагогического, образования. Высшая педагогическая школа нацелена на подготовку такого профессионала, который способен управлять своими потребностями в знаниях, готов к непрерывному их обогащению, умеющий формировать четкие личные цели, готов к инновациям, способен к творчеству, умеющий всесторонне распоряжаться своими возможностями для достижения успеха в педагогической деятельности. Успешное самоутверждение учителя в профессиональной деятельности, полноценная самореализация в ней во многом обусловлены тем, насколько удастся в годы обучения в педвузе сориентировать будущего учителя в поисках собственного пути профессионального становления, убедить в том, что рост профессионального мастерства зависит от его личностного самосовершенствования, саморазвития и самореализации. Налицо новая тенденция, выделяющая приоритет личностного начала, который требует новых гуманистических подходов к подготовке современных учителей. Одним из условий, при которых образование может проявить свой гуманистический характер, является его ориентация на формирование готовности к самообразованию. Система высшего профессионального образования должна позволить будущему учителю приобрести необходимый ресурс для успеха в профессиональной деятельности. С этих позиций формирование готовности студентов к педагогическому самообразованию в стенах вуза станет «ключом» к его достижению.

Сегодня у большинства студентов вузов отсутствует осознанное стремление к педагогическому самообразованию, наблюдается установка на «зуновскую» парадигму. Студенты испытывают затруднения в организации и реализации самообразовательной деятельности. Самостоятельные усилия, направленные на преодоление этого противоречия малоэффективны. Причин много: от недостатка времени до признания собственной беспомощности в самостоятельной организации самообразования или в отсутствии потребности в нем.

Учебная деятельность студентов состоит из структурных элементов, как и в самообразовании, однако самообразование – познавательная деятельность, которая управляется самим студентом. Следо-

вательно, для формирования готовности к педагогическому самообразованию необходимо наращивание самоуправляющих функций во всех звеньях учебной деятельности. Более активная позиция в самообразовании обеспечивается включением студентов в реальную педагогическую практику. Однако процесс прохождения педагогической практики превращается в копирование деятельности учителя без нужной корректировки в приобретении опыта для себя. Деятельность студента на педагогической практике обладает качеством самоценности, т.е. наряду с другими функциями она является фактором формирования у него готовности к самообразованию.

Теоретическому осмыслению самообразования как педагогической категории посвящены исследования многих ученых (Л. Н. Баренбаум, И. А. Вальковская, А. К. Громцева, И. А. Гурина, Г. Зборовский, А. А. Зиннатнурова, О. Л. Карпова, Т. Е. Климова, Г. М. Коджаспирова, Т. П. Лизнева, Э. Ф. Матвеева, Н. М. Миняева, В. А. Мищенко, Г. А. Омарова, А. С. Павлова, Е. Н. Перевощикова, Б. Ф. Райский, Г. Н. Сериков, Т. С. Скоробогатова, З. С. Шебеко, Т. Я. Яковец и др.).

Теория и практика самообразования обобщена и сегодня переживает этап особой актуальности. Переход к информационному обществу, в котором приоритетными при работе с информацией являются компьютерные технологии, обусловил студенту необходимость уделять больше часов на самостоятельную работу, самообразование, нежели на взаимодействие с педагогами. Поэтому важны разработки инновационных технологий формирования готовности, в частности будущих учителей, к педагогическому самообразованию.

Особую значимость приобретает понятие «самообразование» в системе философского, социологического, психологического и педагогического знания. Выявление его сущности, структуры направлено на установление категориальной принадлежности самообразования, которая является дискуссионной в психологическом и педагогическом научном сообществе.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам самообразования показал, что степень разработанности философских, социологических, психологических, технологических и интегрирующих их педагогических аспектов смысла процесса самообразования не в полной мере соответствует объективной потребности образовательной практики и требует нового уровня доказательности. Со-

временное состояние общенаучной методологии, усиливающей внимание к интеграционным процессам, позволяет доказательно обосновать сущность и структуру целостного самообразовательного процесса, который может обеспечить только сама личность, а результат воплотится в ее развитии.

Определенная позиция в отношении самообразования послужила основой для анализа понятия педагогического самообразования на основе выделения его ведущих характеристик: целостности, многокомпонентности, осознанности, целенаправленности, систематичности, самостоятельности, творческого характера, личностной и профессиональной значимости.

При актуальности педагогического самообразования как механизма личностного и профессионального саморазвития востребованы теоретические и методологические обоснования данного процесса в период практик в школе, разработка которых призвана вооружить педагогическую практику технологиями отношений субъектов учебно-воспитательного процесса, стимулирующими их к профессиональному самосознанию, творческой самореализации, успешной профессиональной социализации.

Одной из важных педагогических задач является формирование готовности студентов к педагогическому самообразованию. В психолого-педагогической литературе «готовность» рассматривается как интегративное профессионально-значимое качество, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностный и профессиональный аспекты (С. П. Архипова, Е. П. Ильина, Т. Е. Климова, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов). Готовность к педагогическому самообразованию следует понимать как целостную характеристику личности учителя, отражающую умения организовывать и осуществлять педагогическое самообразование на основе мотивов личностного и профессионального саморазвития и рефлексивной позиции на каждом этапе данного процесса. Целесообразно различать готовность учителя к педагогическому самообразованию по уровням. Уровни педагогического самообразования рассмотрены в работах Т. М. Бармашовой, В. И. Кучинского, С. В. Паршиной, Г. Е. Рудзитис и др.

Одной из проблем высшей школы является то, что процесс профессионального становления будущего учителя не моделирует

структуру самообразовательной деятельности, что предопределяет ее стихийность и эпизодичность. Эта необходимость особенно остра в период педагогической практики как наиболее ориентированной и особо значимой в профессиональной подготовке учителя.

Анализ представлений о структуре педагогического самообразования позволяет выделить методологические основания построения его модели. Аксиологическое понимание самообразовательной деятельности раскрывает ее как ценностную установку бытия учителя. Системный подход необходим при проектировании этапов самообразовательной деятельности. Рефлексивно-деятельностный подход эффективен в понимании природы самообразовательной деятельности и в определении структурных компонентов. Индивидуально-творческий подход в самообразовательной деятельности учителя предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Особое значение имеет функциональный компонент, который придает целостность самообразовательной деятельности и подготовки учителя к ее осуществлению.

Одной из нерешенных проблем высшей школы является поиск эффективных способов и средств формирования готовности будущих учителей к педагогическому самообразованию в период практик в школе. Данная работа представляет собой исследование этой проблемы.

Глава 1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

§ 1. САМООБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Проблема самообразования относится к числу «вечных», которые никогда не перестают интересовать человека. Термины «самообразование» и «самообразование учителя» часто употребляются в современной научной литературе. Несмотря на это их теоретический статус и специфика определены еще недостаточно полно. Причина в многогранности изучаемого явления. В настоящее время исследованием проблемы самообразования занимаются представители различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики.

Ученые-философы понимают самообразование как индивидуально-личностный процесс познания человеком окружающего мира. Ключом к философскому пониманию объективных предпосылок и закономерностей самообразовательной деятельности является диалектико-материалистическая теория познания. В философии познание рассматривается как процесс отражения и восприятия действительности в мышлении, как взаимодействие субъекта с объектом, результатом которого являются новые знания. Гносеология дает исходные положения для раскрытия процесса самообразования: это познавательный процесс, который следует рассматривать как диалектически развивающееся внутренне противоречивое движение мысли от незнания к знанию, от неполных знаний к более полным, обобщенным. Самообразования опирается на основные принципы теории познания: от живого созерцания (наблюдения единичных фактов) – к абстрактному, обобщенному мышлению (индивидуальный этап познания) и от абстракций, теоретических обобщений – к практике, к использованию методов научного познания (дедуктивный этап познания). Характерной чертой самообразовательной деятельности является и то, что она зависит только от самого субъекта. Эта деятельность не определяется давлением той внешней цели, которая должна быть осуществлена и осуществление которой является естественной необходимостью или социальной обязанностью. В связи с этим осо-

бое значение имеет вопрос о взаимосвязи «внутренней свободы личности» и самообразования.

М. Н. Воложанина отмечает, что свободная деятельность является предпосылкой внутренней свободы личности, поскольку, возникая в структуре познавательной потребности и способности личности направлена на преобразование окружающей действительности. В свою очередь, свобода личности обладает способностью к свободной деятельности. А. Г. Мысливченко выделяет четыре важных компонента внутренней свободы личности, которые представляются в процессе целенаправленной и целесообразной самостоятельной деятельности: 1) познание возможности поступить так, а не иначе; 2) согласование индивидом этой познанной внешней необходимости с внутренним убеждением, совестью, личными интересами; 3) проявление воли; 4) стремление к самоосуществлению, реализации себя в объективном мире.

Главной предпосылкой внутренней свободы личности, следовательно и самообразования, является наличие способности индивида к познанию («теоретическое» обеспечение свободы) и наличие самосознания (М. Н. Воложанина). Н. Д. Брагина, А. А. Гусейнов, А. Е. Евстифеева, А. М. Киссель, В. Д. Пекелис и др., исследуя внутренние механизмы самосознания, рассматривают самосовершенствование (компоненты: самообразование, самовоспитание) как процесс, представляющий собой важный аспект перестройки сознания, суть которого заключается не просто в получении нового знания, в осознании ценности, цели, программы деятельности, а в том, чтобы эти новые знания, умения, навыки питали творческую деятельность. Такая деятельность есть сплав высокого стремления к познанию с творческим деянием (М. А. Киссель). Многие исследователи подчеркивают, что центральным звеном самосовершенствования выступает рефлексия, поэтому данную деятельность определяют как рефлексивную, структурными компонентами которой выступают: саморефлексия (генезис) – самопознание (деятельность) – самореализация (результат). Н. Д. Брагина считает, что без внутренней потребности в самосовершенствовании даже при наличии соответствующей способности и внешних условий осуществления процесс невозможен. Рефлексивный уровень самосознания стимулирует активность и самостоятельность индивида, опосредует формирование соответствующей системы внутренних мотивов, обеспечивает устойчивое включение

«Я» в процесс самопознания, активизируя и направляя самообразовательную деятельность. Именно в акте рефлексивной самооценки осуществляется самопознание личности, результат же имеет корректирующую нагрузку, поскольку непосредственно поддается рефлексии, в которой и через которую происходит сочленение предшествующего цикла с последующим.

Итак, с философской точки зрения, самообразование – это процесс познания, подчиненный основным закономерностям его теории. Результатом данного процесса выступают новые знания (познание сущности, законов и отношений объективного мира), которые питают творческую деятельность (материальную и духовную). Интегральным, структурирующим компонентом самообразования является рефлексия. Основными характеристиками самообразования выступают: внутреннее познание необходимости (внутренняя свобода личности), целенаправленность, самореализация.

В работе В. Л. Нечаева по социологии образования самообразование рассматривается как специфический вид занятий человека вне стационарных форм обучения без постоянного, систематического руководства преподавателя по собственному или кем-то разработанному плану учебы. Автор подчеркивает вспомогательные функции самообразования, его роль элемента, дополняющего процесс обучения. Самообразование, видимо, всегда будет самостоятельным звеном в системе образования, дополняя стационарное обучение, обеспечивая индивидуализацию культурного развития личности.

Е. А. Шуклина представила определение самообразования в рамках социологического анализа как вид деятельности личности (социальной группы), характеризующейся свободным выбором и направленной на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получении удовольствия и наслаждения. Данное определение содержит в себе не только сущностно-содержательную характеристику, но и указание на его функции, субъект, предназначение (цель).

Г. К. Чернявская считает, что самообразованием можно назвать процесс приобретения человеком общих и специфических (профессиональных) знаний по собственной инициативе путем самостоятельно организованных и контролируемых занятий.

В социологических исследованиях самообразование представлено как самостоятельное звено в системе образования и как одна из профессиональных обязанностей человека. Направленное на удовлетворение потребности личности в социализации, оно обеспечивает индивидуализацию культурного развития.

В психолого-педагогической литературе указывается, что цель может быть дана субъекту извне (в виде требований, указаний и т.д.) или продуцироваться им самим. В первом случае эффективность реализации всецело зависит от ее внутреннего принятия личностью, когда предложенная цель совпадает с его мотивационной сферой. В самообразовательной деятельности действует второй вариант постановки цели, поскольку самообразование – это самоорганизованный и самоуправляемый процесс познания. Самоорганизация связана со способностью личности организовать себя и свою деятельность, т. е. самостоятельно поставить цель и задачи деятельности, выбрать способы их достижения, определить свое поведение во времени, осуществить самоконтроль, самоанализ, самокоррекцию.

В психологии получены существенные характеристики самообразовательной деятельности. Так, А. М. Матюшкин рассматривает самообразование как продуктивный процесс развития личности, основу которой составляют познавательные потребности. Они вызывают у человека необходимость постоянного, целенаправленного самообразования, не завершающегося по достижении результата (цели самообразования), а продолжающегося каждый раз на новом витке продуктивной активности, формируя новые мотивы, порождая новые проблемы и поиски их решения. Продуктивная активность является показателем способности человека к саморазвитию и самообразованию, причем возможности саморазвития личности, выступающие как готовность к самообразованию, возникают при достижении достаточно высокого уровня теоретического развития и при наличии мотивации. Общим показателем возможности к саморазвитию и самообразованию является постановка человеком вопроса и проблемы, определяющих необходимость поиска, самостоятельного открытия или приобретения системы новых знаний в форме самообразования.

В. Н. Козиев обращает внимание на две главные характеристики самообразования: во-первых, глубоко личностный характер (что ведет к рассмотрению содержания, структуры и процесса самообра-

зования на уровне структуры личности); во-вторых, целенаправленность и систематичность, что становится возможным лишь в случае осознания значимости процесса самообразования личностью.

Таким образом, с психологической точки зрения самообразование можно представить ее как продуктивную активность личности и понять логику данного процесса (самостоятельные: постановка проблемы – творческий поиск – открытие).

Зборовский Г., Шуклина Е. дают анализ исторического процесса отношений между образованием и самообразованием.

В примитивных обществах самообразование достаточно органично вплетено в ткань всей человеческой деятельности, являясь важным условием ее эффективности.

На последующих этапах развития человечества в рамках доиндустриальных обществ образование, выделившись в обособленный вид деятельности, включает в себя самообразование в качестве неотъемлемой составной части. Как и образование, самообразование реализуется в контексте межличностных отношений. Однако востребуется ограниченно, только как форма самостоятельного закрепления стереотипов поведения соответственно четко определенной социальной роли личности в рамках существующих традиций. Здесь выделяется религиозное самообразование.

Существенные изменения в сфере самообразования происходят с появлением института образования. Проявляется многообразие видов самообразования. Социальная роль образования возрастает. Это приводит к повышению статуса самообразования. Оно принимает форму самостоятельного вида деятельности, которая принимает массовый характер и определяет свойство целых социальных групп. Экономическими и социальными причинами формирования и развития самообразования явились: рост индустриального производства, высокая степень разделения труда, появление огромного количества новых профессий, которые требуют подготовки в специализированных учебных заведениях и напряженной индивидуальной самостоятельной работы субъектов образовательного процесса. Выделяют также формирование национальных культур, дифференциацию духовной жизни общества, усложнение системы коммуникации, появление и быстрое распространение СМИ как факторы, способствующие данному процессу. Образование профессионализируется. Меня-

ется и социальная роль самообразования. Оно напрямую теперь связывается с самореализацией в профессии. Так профессиональное самообразование выделяется как самостоятельный вид деятельности.

В связи с этим говорят о «профессионально-центристской» модели самообразования. Она связана с формированием и социальной регуляцией профессиональной сферы личности и социальной группы. Существует «культурно-центристская» модель самообразования. Самообразование выходит за пределы профессиональной направленности и охватывает сферу культурной жизни (в широком смысле). Оно связывается с самореализацией индивида и группы в рамках освоения культуры. Главным является формирование и развитие индивидуально-личностных качеств «самообразующегося» человека. Говорят о «религиозно-центристской» модели самообразования. Самообразование связывается с процессом внутреннего самопознания человека, поиском им индивидуальных форм спасения и развития. Оно базируется на приоритетах внутренней духовной жизни, отторжении внешней, событийной стороны существования. Эта модель предполагает высокий уровень духовной свободы.

Итак, до появления капитализма развитие самообразование подчинялось задачам обучения и воспитания. Лишь с 20 века самообразование начинает доминировать как вид деятельности в структуре образования. Усложнение содержания и характера знаний требует использования новых современных методик, активизации индивидуальной работы с информацией, самостоятельных занятий, самообразования. В конце 20 – начале 21 веков происходят изменения в сторону информатизации общества, в котором интенсивно применяются информационные технологии. Информационное общество определяется как общество знания и высшего образования. Овладение тем и другим требует активного самообразования.

А. Субето утверждает, что на смену информационному обществу приходит образовательное общество 21 века. Его главная функция – опережающее развитие человека, качества образовательных систем в обществе, качество общественного интеллекта. Безусловно, реализация этой функции невозможна без развития самообразования.

Таким образом, развивавшееся в рамках образования, самообразование постепенно обретает автономию.

В педагогической науке понятие самообразования в его сегодняшнем представлении складывалось долгие десятилетия. Его корни уходят в XVII-XVIII века, когда самосовершенствование, самообразование было уделом и образом жизни просвещенного дворянства в России. Наиболее яркие, одаренные люди простого звания приходили к идеям самообразования, что позволило им реализовать свой потенциал (например, М. В. Ломоносов, И. П. Кулибин). Первые наиболее серьезные педагогические работы, посвященные систематизации сведений о самообразовании в педагогической теории, выполнены Н. А. Рубакиным, поскольку рекомендации, представленные в этих работах, являлись элементом обобщения. Практика самообразования получила развитие в предреволюционной России.

В Советской России самообразование рассматривалось как средство ликвидации полной неграмотности народа. В 20–30-е годы объективно существовали новые условия, позволяющие развивать новые методы и формы организации самообразования. Эти вопросы нашли отражение в работах Н. К. Крупской.

Развитие педагогической практики нашло отражение в педагогической науке. Интересным этапом в поиске новых форм образования, которые на практике оказались аналогичными самообразованию, явилось увлечение советской педагогики Дальтон-планом и методом проектов, заимствованными в зарубежной педагогике. Как формы активного индивидуализированного образования они были весьма эффективными. Недостатки в использовании названных форм были рождены тем, что образовательные программы того времени не отграничивались инвариантными и вариативными частями. Таким образом, делая акцент на индивидуализации образования, педагоги того времени теряли его систематичность. Учащиеся не приобретали целостной системы знаний по каждой дисциплине, которая могла бы уже стать основой для продолжения работы по индивидуальным планам и заданиям.

В 30–40-е годы в явном виде вопросы теории самообразования не разрабатывались, однако проблема существовала. Много внимания уделялось самостоятельной работе, формированию самостоятельных умений.

В 40–60-е годы в работах Б. П. Есипова, Р. Г. Лемберга и др. акцент преимущественно делался на *самостоятельной работе* учащихся. В

более поздние годы большой вклад в разработку понятия и *видов самостоятельной работы* внесли В. К. Буряк, В. Граф, И. И. Ильясов, О. А. Нильсон, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половникова и др. Отдельные аспекты самостоятельной работы и ее организации в последние десятилетия рассматривались в исследованиях Л. П. Аристовой, А. Е. Богоявленской (*воспитание познавательной самостоятельности*), Г. Ф. Васильевой (*самоорганизация в обучении*), И. О. Котляровой (*самостоятельная работа студентов при формировании понятий и исследовательская деятельность студентов*), А. В. Усовой (*система самостоятельных работ при формировании у учащихся научных понятий, формирование общеучебных умений, формы осуществления самостоятельной работы учащихся школ и вузов*) и др. Вопросы *индивидуализации обучения*, которые напрямую подводят к идее самообразования, изучались А. А. Кирсановым и др. Эти исследования не были посвящены непосредственно самообразованию, однако полученные результаты способствовали развитию этого понятия в педагогической науке, например:

- типология самостоятельной работы соответствует структуре познавательной деятельности, имеет единые процессуальные и логико-содержательные стороны (П. И. Пидкасистый);

- высшая ступень самостоятельной работы – подготовка докладов по рефератам (Е. Я. Голант);

- организационные формы самостоятельной работы, работа в библиотеке (И. Я. Лернер, М. И. Скаткин и др.), самостоятельная работа на практических семинарских, учебных лабораторных занятиях, конференциях (В. В. Завьялов, А. В. Усова и др.) и др., аналогичные или тождественные формам самообразования;

- самостоятельная работа способствует развитию личности студентов, повышению уровня сформированности их понятийного аппарата, уровню сформированности умений самостоятельного усвоения знаний, управления им, воспитанию качеств, необходимых для сознательной самостоятельной учебно-познавательной деятельности;

- любая учебная деятельность по овладению новыми знаниями должна сопровождаться овладением умениями и навыками поиска новой информации, работы с источниками информации, управленческими умениями и навыками;

- в систему самостоятельной работы для высшей школы включаются задания исследовательского характера для всех студентов (И. О. Котлярова).

Отражение самообразования в науке было неполным. Представляется справедливым утверждение Б. Ф. Райского и М. И. Скаткина о том, что до последнего времени под самообразованием понималась лишь индивидуальная самостоятельная работа человека над литературными источниками.

В 90-е годы проведены монографические исследования В. Б. Бодаревским, А. К. Громцевой, Г. Н. Сериковым, Г. М. Коджаспировой и др.; защищены кандидатские диссертации, отражающие отдельные аспекты самообразования и способствующие пониманию его сущности (И. Г. Барсуков, М. С. Башкиров, Д. Ф. Ильясова, Н. В. Косенко, А. С. Павлова, С. В. Паршина, Н. В. Терехова, В. А. Худяков и др.).

Педагогическая наука изучает технологическую сторону становления личности в процессе самообразования. Поэтому предметом исследования самообразования в педагогике является сам процесс самообразования.

Исследования самообразования в педагогике позволяют назвать ряд наиболее изученных аспектов: потребности в самообразовании; мотивы самообразования; содержание самообразовательной деятельности; признаки самообразования; уровни самообразования; готовность учащихся к самообразованию; виды самообразования; руководство (управление) самообразованием и др.

Согласно точке зрения А. К. Громцевой, самообразовательный процесс - это вид познавательного процесса, имеющий некоторые характерные признаки:

- осознаваемость учащимися значимости практики в познании, возникновение потребности в «предметном действии»;

- отсутствие специального закрепления усвоенных сведений, наличия прочного «непроизвольного запоминания» (П. И. Зинченко);

- осознание стремления пройти все звенья обычного процесса познания;

- процесс познания в условиях самообразования может строиться как преобразовательно-воспроизводящий или как поисковый;

- избирательность восприятия учащимися;

- актуализация полученных ранее по данному вопросу знаний.

Можно согласиться с выявленными А. К. Громцевой признаками процесса самообразования.

Г. Н. Сериков считает, что своеобразный симбиоз деятельности человека, в которую он вступает добровольно и сознательно, с указанным средством поиска социального опыта фактически составляет процесс самообразования. Автор выявил признаки самообразовательных процессов:

- самообразовательный процесс предопределяется личностью учащегося, это одно из основных его отличий от педагогического процесса;

- ведущая роль в отборе содержания (самообразования), методов, форм его осуществления принадлежит личности учащегося;

- внутреннее состояние личности (потребности, характер, способности, интересы) - определяющий фактор в содержательном наполнении и деятельном осуществлении его личностью.

Большинство исследователей проблем самообразования опираются на определения, близкие сформулированным выше. Так, например, в определении, данном Н. В. Тереховой, самообразование - это целенаправленный, систематический познавательный процесс формирования личности с осознанием средств достижения цели, исходя из общественных интересов и личностных потребностей, с учетом внутренних стимулов студентов, стремящихся к самостоятельному приобретению знаний.

По мнению Н. В. Кузьминой, самообразование - «самостоятельная, целеустремленная, побуждаемая внутренними мотивами, самодетельная работа над повышением образования без прохождения курса обучения в стационарном учебном заведении». Одновременно Н. В. Кузьмина подчеркивает, что обучение в учебных заведениях не исключает самообразование, так как ни одно учебное заведение не может дать всего, что нужно образованному человеку. Таким образом, в одном случае самообразование предполагается лишь вне обучения в учебном заведении, а в другом - выполняет вспомогательные функции в системе деятельности стационарных образовательных учреждений, ставя целью восполнить те или иные неизбежные пробелы.

В. Н. Котляр, усматривая общность задач учения и самообразования, их диалектическую связь и различия как «форм присвоения социального опыта», отводит самообразованию роль «познания особенностей объекта по мере того, как они становятся актуальными в процессе развития индивидуальной практики человека и по собственному решению конкретной задачи его деятельности». Неодинаков и подход человека к учению и самообразованию: учебные интересы и цели определяются характером обучения, а самообразовательные – непосредственным практическим отношением к объекту. Автор относит самообразование ко времени окончания учебного заведения или периоду обучения в нем, но всегда только на те моменты, когда уже накоплен эмпирический опыт.

А. Я. Айзенберг считает, что самообразование – это постоянное обновление интеллектуального арсенала, мощное средство повышения идейно-теоретического уровня и совершенствования профессионального мастерства, источник эстетического наслаждения, неотъемлемый компонент систематического обучения в стационарных учебных заведениях. Одновременно автор подчеркивает, что, несмотря на гибкость и большую индивидуализированность самообразования, его нельзя рассматривать как стихийный процесс овладения знаниями и навыками. Самостоятельно занимающиеся ставят перед собой конкретные цели, принимают во внимание объем изучаемого материала, следуют определенному плану работы, подчас преодолевая значительные трудности, связанные с усвоением новых знаний.

Позиция Т. А. Ильиной состоит в следующем: самообразование предполагает целенаправленную и целеустремленную работу человека, связанную с поиском и усвоением знаний в определенной, интересующей его области, в том числе путем слушания специальных передач по радио и телевидению.

А. К. Бушля в работе «Н. К. Крупская о самообразовании взрослых» дал более точное определение понятия самообразования как особым образом организованного способа приобретения знаний, основанного на систематической самостоятельной работе. Причем в плане уточнения понятия «самостоятельная работа» автор добавляет, что она в ряде случаев может и не перерасти в самообразование.

Представленные выше определения, на наш взгляд, не раскрывают существенных признаков данной деятельности.

Дополняя сказанное, Л. С. Колесник пишет, что под самообразованием она понимает целеустремленную, систематическую, познавательную деятельность человека, в процессе которой он самостоятельно пополняет и совершенствует свои знания и умения. Но в этом определении имеется противоречие. Так, неясно в данном случае, как формируется и направляется познавательная деятельность – самим человеком или учителем, что существенно важно, так как при самообразовании, в отличие от самостоятельной учебной работы, познавательной деятельностью руководит не учитель, а сам ученик.

В. С. Безрукова представляет самообразование как систему внутренней организации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Автор выделяет признаки самообразования: осознаваемость в выборе содержания, методов и форм; добровольность, самостоятельность познавательной деятельности; положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания.

Л. Н. Баренбаум определяет самообразовательную деятельность как деятельность, осуществляемую личностью добровольно, по самостоятельно поставленным или принятым целям, связанным с личностным (в том числе, профессиональным) совершенствованием. Ее признаки и свойства:

- деятельность осуществляется личностью на добровольных началах;
- целью могут быть новые знания, совершенствование личности, в том числе рост ее образованности;
- готовность к самообразованию – условие и результат самообразовательной деятельности;
- самообразовательной деятельности присущи черты, общие с учением, самостоятельной работой, познавательной деятельностью.

В. Шебеко под самообразованием понимает самостоятельное овладение совокупностью профессиональных ценностей, технологий. Содержанием самообразования являются психолого-педагогические, специальные знания, общая культура, специфически спроектированные в сферу деятельности.

Зборовский Г., Шуклина Е рассматривают самообразование как процесс, который приводит к превращению информации в знание. Поскольку информационное общество базируется на трех «китах»: информация, знание, образование, то в нем самообразование играет

доминирующую роль. Авторы рассматривают «книжный» и «экранный» типы самообразования. «Книжный» тип реализуется в рамках текстовой коммуникации (взаимодействие с книгой, печатным или письменным текстами). «Экранный» – комплексный способ общения (экран компьютера помогает осуществить текстовую, графическую, аудиовизуальную, межличностную формы самообразования).

Миняева Н. М. под самообразованием понимает деятельность, в процессе которой субъект имплицитно ориентирован на целеполагание, самосовершенствование личностных позиций, мотивов саморазвития, лично и социально значимых ценностей и умений. Основными характеристиками выделяются: самостоятельный отбор материала; определение стратегии и тактики его изучения; самостоятельное его изучение; решение проблем, познавательных задач, которые возникают при наличии различных точек зрения на один и тот же предмет; самостоятельное преодоление противоречий; формирование своего собственного видения этого предмета, собственного мировоззрения, самоизменение. Виды профессионального самообразования: изучение специальных дисциплин, современной отечественной и зарубежной литературы, научно-исследовательская, проектная и практическая деятельность.

Таким образом, в современной педагогической литературе имеется несколько десятков определений понятия «самообразование», основываясь на которые, можно провести системно-структурный анализ самообразования как целого. В результате элементы самообразования группируются в необходимое и достаточное число подструктур. Каждая подструктура представляет собой процесс, доминирующим фактором которой является обозначенный мотив. Таким образом, выделенные подструктуры отражают весь спектр мотивов самообразования в широком плане.

Мотивы определяют цели самообразования, которые конкретизируются в соответствующем содержании. Способы осуществления самообразовательной деятельности основываются на логике продуктивной активности личности, поэтому необходимо владение соответствующими умениями. Самообразовательная деятельность включает умения организовать себя, которые проявляются в следующем: составлении плана, предусматривающего объем и последовательность работы; сроках, отводимых на ее осуществление; целевой установке

по каждому виду самодеятельности. Самообразовательная деятельность осуществляется на основе самосознания, внутренним механизмом которого является рефлексия. Рефлексия, таким образом, является центральным звеном представленных подструктур. Таким образом, выделяются структурные компоненты самообразовательной деятельности: мотивационный, организационно-процессуальный, рефлексивный.

На основе вышесказанного можно заключить, что самообразование необходимо рассматривать как системную целостность, функционирование которой может обеспечить только сама личность, а результат воплотится в ее развитии.

Самообразование – самостоятельная познавательная деятельность человека, включающая следующие компоненты:

- целенаправленная самореализация на основе внутренней свободы личности, предпосылкой которой являются: наличие способности индивида к познанию и наличие самосознания;
- удовлетворение потребностей в социализации;
- продуктивная активность личности на основе осознания познавательных потребностей (самостоятельные: постановка проблемы – творческий поиск – открытие);
- специально организованная самодеятельная систематическая познавательная деятельность по достижению целей, связанных с личностным (в том числе профессиональным) развитием.

В определении отражено понимание самообразования и в философском, и в социологическом, и психологическом, и собственно в педагогическом аспектах.

Достаточно глубокая разработанность теории самообразования в педагогике служит основой для анализа проблемы самообразования будущего учителя.

Выявленная сущность самообразования в данном контексте претерпевает конкретизацию в следующих направлениях: процесс подготовки студентов к педагогическому самообразованию нуждается в специально организованных условиях в рамках учебно-воспитательного процесса; одним из возможных направлений является использование педагогической деятельности во время практики в школе как модели их педагогического самообразования.

Итак, в чем сущность профессионального самообразования учителя?

Ю. А. Салмин рассматривает пропедевтику самообразования как специфический вид образования, включающий в себя целенаправленную деятельность педагога по формированию умений и навыков самообразовательной деятельности, культуры умственного труда, научной организации всей работы. Давая трактовку самообразованию, Ю. А. Салмин оперирует понятием «непрерывное самообразование» и «самообразование (в широком смысле)». Под первым он понимает целенаправленную и согласованную систему обучения и воспитания в условиях изменяющихся рыночных отношений и социального прогресса, адекватную его современному содержанию. Что касается самообразования (в широком смысле), то это, по мнению Ю. А. Салмина, осознанная, планируемая деятельность личности в целях ее гармоничного развития и непрерывного повышения эффективности профессиональной деятельности.

М. Н. Скаткин сущность самообразования рассматривает, исходя из отношения к теоретическому и педагогическому опыту. Автор впервые высказал мысль о творческом характере самообразовательной деятельности учителя и сделал попытку определить систему принципов самообразования педагогических кадров, выводя их из общепедагогических и общеучебных: целеустремленность, научность, осознанность усвоения, связь самообразования с практической деятельностью, систематичность и планомерность, индивидуализация. По его мнению, основу самообразования учителя составляет не только изучение педагогического опыта других людей, но и самостоятельное исследование в области обучения и воспитания школьников на базе изученного опыта. Именно такую деятельность учителя он рассматривал как самообразовательную, считал ее залогом творческого совершенствования профессиональной деятельности личности специалиста.

В монографии «Мышление учителя», изданной под руководством Ю. И. Кулюткина и Г. С. Сухобской, также подчеркивается, что профессиональное самообразование учителя – вид творческой педагогической деятельности, в процессе которой учитель также, как и в своей профессиональной деятельности, решает определенные педагогические задачи, которые аналитически вычлениваются из общей функциональной системы профессионально-педагогической деятель-

ности для специального изучения. По своему характеру эти задачи являются исследовательскими, в их основе лежит педагогическая проблема по творческому преобразованию учебно-воспитательского процесса и развития личности ученика. Эти общие высокопроблемные задачи учитель решает через систему ежедневных, частных, отдельных профессионально-педагогических задач, возникающих в конкретных ситуациях учебно-воспитательской работы.

Этой же точке зрения придерживается Т. А. Воронова, которая под самообразованием понимает систематическую самостоятельную познавательную деятельность учителя по овладению педагогической теорией и передовым педагогическим опытом, направленную на совершенствование педагогической деятельности.

Мы также придерживаемся мнения о творческом характере самообразовательной деятельности.

Четкость представленным определениям придает понимание Л. И. Мнацаканян о педагогическом самообразовании как логически стройной, четко спланированной системе, цель которой – реализация достижений педагогической науки в школьной практике. Автор подчеркивает определяющую роль личности в данном процессе. Если учитель хочет добиваться успехов в труде, то свое самообразование он должен превратить в творческий и необходимый труд, без которого просто немыслима педагогическая деятельность.

Г. М. Коджаспирова определяет профессиональное самообразование как многокомпонентную и профессионально значимую самостоятельную познавательную деятельность учителя, включающую общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование. Автор подчеркивает следующие функции указанной деятельности: способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности; помогает осмыслению педагогического опыта и собственной самостоятельной деятельности; является средством самопознания и самосовершенствования. В данном определении самообразования отражен его личностный смысл.

Ведущими характеристиками педагогического самообразования являются: многокомпонентность, осознанность, целенаправленность, систематичность, самостоятельность, творческий характер, личностная и профессиональная значимость. Педагогическое самообразование можно представить как процесс творческой самореализации в про-

фессии. Под данным процессом понимается наиболее полное выявление учителем своих индивидуальных и профессиональных возможностей на основе: работы над приобретением глубоких и всесторонних учебных знаний и их критической переработки и осмысления; умения перевести теоретические и методические положения в педагогические действия; разработки новых методик, форм, приемов и средств и их оригинальных сочетаний; способности к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов; формирования индивидуального стиля деятельности; умения видеть «веер» вариантов решения педагогических проблем. Следует отметить, что данная деятельность невозможна без развития педагогического самосознания, комплекса представлений о себе как профессионале.

Педагогическое самообразование связано с профессиональной социализацией учителя, поскольку она есть процесс вхождения учителя в профессиональную среду, усвоения им педагогического опыта, овладения стандартами и ценностями педагогического сообщества, активной реализации накопленного опыта.

Повышение профессионального уровня учителя обеспечивает принцип самообразования. Самообразование относится не только к дидактическому построению педагогической деятельности, но и приводит к социально значимым ее результатам, а также, что не менее значимо, характеризует профессиональный облик учителя. Профессиональная деятельность учителя на принципе самообразования – прежде всего открытость к познанию нового. Речь идет о готовности и умении отнестись к своей позиции в педагогической деятельности не как единственно возможной и единственно истинной. Следующий аспект принципа самообразования – открытость своего «Я», собственного внутреннего мира. Учитель реализует право на индивидуальный творческий вклад и личностную инициативу, право на свободу саморазвития. Профессиональная деятельность учителя отражает индивидуально-личностное своеобразие подхода к педагогическим проблемам и способам их решения.

Педагогическое самообразование – это процесс и результат личностного и профессионального развития учителя, т. е. приобретение новых знаний, умений и навыков, которые будут использоваться в педагогической деятельности; процесс наполнения педагогического

опыта новым, отличным от предыдущего, содержанием; процесс обогащения личностных качеств педагога.

Таким образом, на основе вышеизложенного, профессионально-педагогическое самообразование – это самостоятельная познавательная деятельность учителя, представленная как:

- творческая самореализация на основе профессионального самосознания;
- способ профессиональной социализации;
- принцип профессиональной деятельности;
- самоорганизованное личностное и профессиональное развитие.

§ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ

Достаточно глубокая разработанность теории самообразования в педагогике служит основой для анализа проблемы самообразования будущего учителя.

Выявленная сущность самообразования в данном контексте претерпевает конкретизацию в следующих направлениях: процесс подготовки студентов к педагогическому самообразованию нуждается в специально организованных условиях в рамках учебно-воспитательного процесса; одним из возможных направлений является использование педагогической деятельности во время практики в школе как модели их педагогического самообразования.

Итак, в чем сущность педагогического самообразования?

Ю. А. Салмин рассматривает пропедевтику самообразования как специфический вид образования, включающий в себя целенаправленную деятельность педагога по формированию умений и навыков самообразовательной деятельности, культуры умственного труда, научной организации всей работы. Давая трактовку самообразованию, Ю. А. Салмин оперирует понятием «непрерывное самообразование» и «самообразование (в широком смысле)». Под первым он понимает целенаправленную и согласованную систему обучения и воспитания в условиях изменяющихся рыночных отношений и социального прогресса, адекватную его современному содержанию. Что касается самообразования (в широком смысле), то это, по мнению Ю. А. Салмина, осознанная, планируемая деятельность личности в

целях ее гармоничного развития и непрерывного повышения эффективности профессиональной деятельности.

Г. А. Омарова рассматривает самообразование как важнейшее средство формирования профессионально-личностной компетентности любого специалиста. Автор обосновывает функции самообразования: накопление новых знаний, определение себя в культуре и своего места в обществе, ликвидация «белых пятен» в своем образовании, совершенствование субъективной картины мира, преодоление профессиональной узости, установление связей между науками, профессиями, сословиями, возрастами, содействие творческой работе, сохранения чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества.

Таким образом, самообразование является необходимым компонентом жизни культурного человека, занятием, которое обеспечивает современному человеку самостоятельность и независимость, средством развития личности.

М. Н. Скаткин сущность самообразования рассматривает, исходя из отношения к теоретическому и педагогическому опыту. Автор впервые высказал мысль о творческом характере самообразовательной деятельности учителя и сделал попытку определить систему принципов самообразования педагогических кадров, выводя их из общепедагогических и общеучебных: целеустремленность, научность, осознанность усвоения, связь самообразования с практической деятельностью, систематичность и планомерность, индивидуализация. По его мнению, основу самообразования учителя составляет не только изучение педагогического опыта других людей, но и самостоятельное исследование в области обучения и воспитания школьников на базе изученного опыта. Именно такую деятельность учителя он рассматривал как самообразовательную, считал ее залогом творческого совершенствования профессиональной деятельности личности специалиста.

В монографии «Мышление учителя», изданной под руководством Ю. И. Кулюткина и Г. С. Сухобской, также подчеркивается, что профессиональное самообразование учителя – вид творческой педагогической деятельности, в процессе которой учитель также, как и в своей профессиональной деятельности, решает определенные педагогические задачи, которые аналитически вычлениваются из общей функциональной системы профессионально-педагогической деятель-

ности для специального изучения. По своему характеру эти задачи являются исследовательскими, в их основе лежит педагогическая проблема по творческому преобразованию учебно-воспитательского процесса и развития личности ученика. Эти общие высокопроблемные задачи учитель решает через систему ежедневных, частных, отдельных профессионально-педагогических задач, возникающих в конкретных ситуациях учебно-воспитательской работы.

Этой же точке зрения придерживается Т. А. Воронова, которая под самообразованием понимает систематическую самостоятельную познавательную деятельность учителя по овладению педагогической теорией и передовым педагогическим опытом, направленную на совершенствование педагогической деятельности.

Таким образом, следует выделить творческий характер самообразовательной деятельности.

Четкость представленным определениям придает представление Л. И. Мнацаканян педагогического самообразования как логически стройной, четко спланированной системы, цель которой – реализация достижений педагогической науки в школьной практике. Автор подчеркивает определяющую роль личности в данном процессе. Если учитель хочет добиваться успехов в труде, то свое самообразование он должен превратить в творческий и необходимый труд, без которого просто немыслима педагогическая деятельность.

Г. М. Коджаспирова определяет профессиональное самообразование как многокомпонентную и профессионально значимую самостоятельную познавательную деятельность учителя, включающую общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование. Автор подчеркивает следующие функции указанной деятельности: способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности; помогает осмыслению педагогического опыта и собственной самостоятельной деятельности; является средством самопознания и самосовершенствования. В данном определении самообразования отражен его личностный смысл.

Ведущими характеристиками педагогического самообразования являются: многокомпонентность, осознанность, целенаправленность, систематичность, самостоятельность, творческий характер, личностная и профессиональная значимость. Педагогическое самообразование можно представить как процесс творческой самореализации в про-

фессии. Под данным процессом понимается наиболее полное выявление учителем своих индивидуальных и профессиональных возможностей на основе: работы над приобретением глубоких и всесторонних учебных знаний и их критической переработки и осмысления; умения перевести теоретические и методические положения в педагогические действия; разработки новых методик, форм, приемов и средств и их оригинальных сочетаний; способности к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов; формирования индивидуального стиля деятельности; умения видеть «веер» вариантов решения педагогических проблем. Следует отметить, что данная деятельность невозможна без развития педагогического самосознания, комплекса представлений о себе как профессионале.

Педагогическое самообразование связано с профессиональной социализацией учителя, поскольку она есть процесс вхождения учителя в профессиональную среду, усвоения им педагогического опыта, овладения стандартами и ценностями педагогического сообщества, активной реализации накопленного опыта.

Повышение профессионального уровня учителя обеспечивает принцип самообразования. Самообразование относится не только к дидактическому построению педагогической деятельности, но и приводит к социально значимым ее результатам, а также, что не менее значимо, характеризует профессиональный облик учителя. Профессиональная деятельность учителя на принципе самообразования – прежде всего открытость к познанию нового. Речь идет о готовности и умении отнестись к своей позиции в педагогической деятельности не как единственно возможной и единственно истинной. Следующий аспект принципа самообразования – открытость своего «Я», собственного внутреннего мира. Учитель реализует право на индивидуальный творческий вклад и личностную инициативу, право на свободу саморазвития. Профессиональная деятельность учителя отражает индивидуально-личностное своеобразие подхода к педагогическим проблемам и способам их решения.

Педагогическое самообразование – это процесс и результат личностного и профессионального развития учителя, т. е. приобретение новых знаний, умений и навыков, которые будут использоваться в педагогической деятельности; процесс наполнения педагогического

опыта новым, отличным от предыдущего, содержанием; процесс обогащения личностных качеств педагога.

Таким образом, на основе вышеизложенного, профессионально-педагогическое самообразование – это самостоятельная познавательная деятельность учителя, представленная как:

- творческая самореализация на основе профессионального самосознания;
- способ профессиональной социализации;
- принцип профессиональной деятельности;
- самоорганизованное личностное и профессиональное развитие.

§ 3. КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

Важным основанием осуществления самообразования необходимо выделить наличие мотивов как образа осознанной потребности.

Самообразование носит социальный и информационный характер. Социальные потребности – это психическое отражение нужды личности, ограничивающей ее взаимоотношения с другими людьми и самооценку, отвечающую ее ценностным ориентациям; это не только потребности в труде, познании, красоте, но все социализированные биологические потребности. Информационная потребность – род социальной потребности, выражаемой в запросе тезаурус-интересов потребителя информации. Степень развития информационной потребности педагогов следует оценивать их активностью в информационных процессах: во-первых, фактом участия проводящихся для них информационных мероприятиях, во-вторых, ролью каждого педагога в таких мероприятиях, простого потребителя информации и (или) активного распространителя ее. По мнению Ю. М. Орлова, чтобы появилась потребность, требуются следующие основные условия: а) появление объективной нужды, осознаваемой как определенная потребность; б) образование ситуации, которая вызывает появление в сознании образов, соответствующих данной потребности.

А. К. Громцева выделяет четыре группы мотивов самообразования школьников:

- мотивы, связанные с реализацией жизненных планов, формированием мировоззрения;

– мотивы, связанные с собственно познавательным интересом без ориентации на будущее;

– мотивы, связанные с самосовершенствованием личности;

– мотивы, связанные с любительскими занятиями (хобби).

Г. Е. Рудзитис уделяет определенное внимание изучению, учету и формированию мотивов учения и самообразования учащихся общеобразовательных школ взрослых. Автор условно подразделяет мотивы самообразования в школах взрослых на четыре группы:

1) социально значимые мотивы, обусловленные требованиями, предъявляемыми нашей эпохой, образованием, стремлением осуществить свои жизненные планы (овладение избранной профессией, желание больше заработать, сделать карьеру, подготовиться к поступлению в вуз);

2) мотивы, определенные познавательным интересом к тому или иному учебному предмету или конкретной отрасли науки, техники, искусства;

3) мотивы, обусловленные потребностью в расширении своего кругозора и совершенствовании своего характера;

4) мотивы, связанные с желанием не отставать от своего супруга, с необходимостью содействовать образованию своих детей.

В. Б. Бондаревский считает, что потребность к самообразованию тесно связана с познавательными интересами учащихся. Очевидно, что студент, профессионально-познавательные интересы которого уже определены и (у многих) четко выражены, обладает потребностью заниматься самообразованием с целью удовлетворения этих интересов.

В работах Л. И. Божович, А. К. Марковой, М. В. Матюхиной, Л. М. Фридмана выделяются познавательные социальные и личностные мотивы. Для учителя на первый план выступают социальные мотивы, поэтому ведущие мотивы его учебно-познавательной деятельности связаны с общественной значимостью повышения квалификации, с ролью новых знаний в улучшении общественно-педагогической и учебно-воспитательной практики, в совершенствовании деятельности педагогического коллектива. Среди мотивов личностных наиболее существенны: значимость повышения квалификации для развития личности учителя; для самоутверждения; возможности самореализации, включения в творческую деятельность и т.д.

Зарубежные исследователи, рассматривая осуществление планов образования и самообразования, на первое место ставят те мотивы, которые связаны с желанием больше заработать, обеспечить свое материальное положение.

Мотивы самообразования объективно могут быть общественно значимыми, но действенными стимулами самосовершенствования личностного и профессионального они становятся только в том случае, если исходят из устойчивых субъективных побуждений.

Проблема мотивации самообразовательной деятельности рассматривается нами как проблема обретения субъектом-учителем адекватного личностного смысла профессиональной деятельности. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта учителя приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего в самостоятельную личностную ценность в средство заработка. Таким образом, в структуре самообразовательной деятельности со всей очевидностью выступает мотивационный компонент. Его вычленение позволяет естественным образом учитывать значимость единства различных сторон личности учителя для качества реализации процесса педагогического самообразования на практике.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (Л. И. Божович, А. К. Маркова и др.), имея в виду источник побуждения. Л. И. Мнацаканян к внешним стимулам относит стремление занять определенное место в школе, коллективе, в среде учителей, к внутренним – духовные потребности учителя, в частности потребность в знаниях, желание работать над собой, активность учителя, его убеждения.

Экспериментальные исследования по определению мотивов самообразовательной деятельности учителей г. Владимира и области (217 человек) позволяют выделить следующие группы.

1. *Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением за совершенствование своей педагогической деятельности.* К таким стимулам можно отнести присвоение более высокого разряда, ослабление требований, контроля. Данные мотивы можно назвать внешними стимулами. Работа учителя в данном случае непосредственно связана с результатами профессиональной деятельности. Особенность работы учителя с внешней мотивацией заключается в том, что он

выполняет необходимый и достаточный с формальной точки зрения объем работы. Он ориентирован на внешние показатели своего труда. Практически не стремится к повышению квалификации за исключением обучения с отрывом от работы в школе, без потерь в области материального стимулирования и иных значимых изменений условий работы. Различия в мотивации проявляются не только в общем подходе к самообразовательной деятельности, но и на уровне реализации учителем отдельных приемов и способов педагогической деятельности. Учитель с доминированием внешней мотивации более, чем другие, безразличен к изменениям в своем труде, он, если и вносит изменения, то часто из-за того, чтобы не «отстать от моды», из-за «служебной необходимости». По данным опроса учителей, такие учителя составляют 0,6 %. Их самообразование носит случайный, эпизодический характер, часто тогда, когда нужно дать открытый урок. Такая внешняя непрофессиональная мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.

2. Мотивы *внешнего самоутверждения* учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих). Эти мотивы имеют высокую побудительную силу. Особенность состоит в том, что их достижение существенно зависит от специфики самооценки. Здесь возможны различные варианты: первый имеет место тогда, когда человек осознает зависимость между собственным вкладом в успешность деятельности и внешней оценкой этого вклада. Деятельность в этом случае будет сопряжена с поиском путей внешней оценки повышения ее эффективности. Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без длительной и настойчивой их доработки в соответствии с индивидуальным стилем деятельности.

Возможен иной вариант: учитель осознает, фиксирует отсутствие обязательной, прямой связи между собственным вкладом в профессиональную деятельность и положительной внешней оценкой этого вклада. В этом случае для личности, мотивированной на самоутверждение, данный вид профессионального труда является средством самоутверждения до тех пор, пока не будет найдено другое,

более эффективное средство, реализующее этот мотив. Сформированность умений познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знания не являются главной целью учителя, а средство достижения цели – положительная оценка его работы. В таких случаях наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. Урок переживается с этих позиций, содержательная сторона урока рассматривается с точки зрения открывающихся в ней возможностей для достижения основной цели. По данным опроса, такие учителя составляют около 16,2 %.

3. *Профессиональный* мотив выступает как желание учить и воспитывать детей. Для таких учителей характерен поиск инновационных форм и методов собственной работы, осмысления своей деятельности, создание собственных педагогических концепций. Отвечая на вопрос: «Что побуждает вас заниматься самообразованием?», педагоги с профессиональной мотивацией отмечали следующее: «Ликвидирую пробелы в одном из видов профессиональной (практической и теоретической) подготовки»; «Облегчаю себе подготовку к учебным занятиям»; «Изменяю себя и воспитываю окружающих». По данным опроса, такие учителя составляют 21,6 %.

4. Мотивы *личностной самореализации*. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации, состоящая в стремлении человека «быть тем, чем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности, а тем более осознанно. Самоактуализация рассматривается как непрерывный процесс, выбор из многих возможностей «возможности роста» (А. Маслоу). Стать «второсортным педагогом» – один из отвергаемых мотивов учителя. Моменты самоактуализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимой его частью в силу своей яркой специфичности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития. Каждый урок для такого педагога – это повод к реализации себя как личности и профессионала. Следовательно, каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, осмысленного через осознание своих способностей и педагогических задач. Этот метод может быть не оптимален объективно, но всегда реализуется с учетом интересов детей. Осмыс-

ливаются результаты урока, осуществляются попытки его изменения, модификации, внесения новшества. Такую деятельность отличает высокий уровень самообразования, постоянный поиск себя путем самообразования, потребность в создании новых форм педагогической действительности. Мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов самообразовательной деятельности учителя, их отметили 61,8 % педагогов. Если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоутверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности. Учитель, идущий по такому пути, стремится добиться результата в своей деятельности, получает удовлетворение в самой самообразовательной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл.

Учителя с отрицательной мотивацией в определенной степени подвержены стереотипу, когда, попытавшись решить педагогическую задачу и не сумев это сделать, начинают искать конкретные инструкции в методической литературе. Скопировав урок из такого пособия, педагоги часто отвергают любые замечания и предложения изменить структуру или содержание урока. Стереотип определяется тем, что мышление учителя идет по «накатанному» пути, поиск новых форм, методов и средств педагогической деятельности отвергается.

Мотивы самообразования, которыми руководствуется учитель, проливает свет на его деятельность в целом.

Подчеркивая целостный аспект мотивационного компонента, представляется целесообразным выделить основные элементы этой обобщенной характеристики:

- понимание значимости самообразования для учителя;
- умение мотивировать самообразование;
- факты участия в самообразовании.

На основании подходов исследователей к структуре самообразовательной деятельности важно подчеркнуть, что продуктивность самообразования зависит от степени овладения соответствующими умениями.

С психолого-педагогической точки зрения, умения – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

Умения самообразования являются составной частью педагогических умений. В частности, исследователи, определяя состав этих умений, в качестве основания для классификации избирают операционную структуру деятельности студента (учителя) при изучении источников информации. В соответствии с этим выделяют умения планировать работу по самообразованию, умения находить нужный источник информации, умения фиксировать и систематизировать информацию, умения использовать эффективный педагогический опыт (Т. А. Воронова, Г. И. Гусев, Н. В. Косенко и др.). Среди таких умений чаще всего выделяют работу с книгой, библиографические умения в целом. Разные авторы занимались разработками методик ознакомления с содержанием книги, составлением карточек и других домашних способов хранения новых сведений, полученных из литературных источников. Имеются разработки по приемам скорочтения. Одновременно многие авторы предлагают свои рекомендации по научной организации самостоятельной работы. Данные умения можно отнести к группе операционных умений.

А. К. Громцева среди умений самообразования выделяет познавательные и организационные умения. Особенности познавательных умений:

- характер познавательного действия, мыслительных операций определяется содержательной стороной познавательной задачи, мыслительная деятельность зависит от владения содержанием;

- слабая осознанность познавательных действий, их незримый характер ставят вопрос о необходимости «выведения» их наружу, более отчетливого их осознания для облегчения управления ими (проговаривание вслух, организация предметных действий, способствующих материализации мыслительной операции, составление предварительного плана своего действия);

- познавательная задача решается не одним действием, а их совокупностью;

- личностный характер.

Организационные умения, по ее мнению, это умения ставить перед собой образовательные задачи, определять пути их выполнения, объем, источники. Автор выделяет внешнюю и внутреннюю сторону этих умений. Внешняя – режим учебной работы, разумное распределение во времени видов учебных работ, определение поряд-

ка их выполнения, подготовка рабочего места. Внутренняя – умения определить цель своей познавательной работы, найти ее средства, правильно подобрать приемы выполнения, контроль работы.

С. П. Архипова делит умения самообразования на четыре группы: выбор целей, выбор средств, самоорганизация, самоконтроль.

Г. Н. Сериков в своей работе выделяет умения и навыки самообразования, самоорганизации и самоконтроля. Первая группа умений характеризует работу студентов с источниками информации: работа с книгой, диалог с автоматизированным комплексом на основе ЭВМ. Вторая группа содержит умения вычленять главное, систематизировать и обобщать имеющуюся информацию. Автор выделяет умения, связанные со стремлением изменить свою личность, воспитать себя для осуществления цели подготовки к профессиональной деятельности (самодисциплина, исполнительность, доведение начатых дел до логического завершения) и умения самостоятельно воздействовать на эмоционально-волевой аппарат (самоубеждение, самоинструктирование, самонапоминание, самоприказ). К умениям самоуправления Г. Н. Сериков относит умения соотносить предлагаемые усилия по организации самообразования и достигаемые результаты путем самоконтроля, самоанализа, самооценки. Эта группа умений служит средством самопроверки хода выполнения студентами взятых на себя обязательств. Синтез соответствующих групп умений определяет качество осуществления процесса самоподготовки к профессиональной деятельности. Автор указывает на целостный характер данных умений.

Т. Е. Климова использует подход по определению состава данных умений, базирующийся на этапах творческого самообразовательного процесса:

1) умения входить в рефлексивную позицию на всех этапах процесса самообразования;

2) умения теоретического осмысления различных источников профессионально-педагогической информации;

3) умения творческого использования полученных знаний в профессиональной деятельности;

4) умения применять общенаучные и частнонаучные методы и их комплекс;

) умения теоретически интерпретировать и научно оформлять результаты творческих достижений в профессиональной деятельности.

Г. С. Сухобская выделяет в самообразовательной деятельности умения видеть противоречие и формулировать проблему (профессионально-педагогическую), т. е. оценить педагогическую ситуацию как «задачную». По ее мнению, побуждение к поиску конкретных способов ее решения вызывает необходимость обращения к профессионально-педагогической литературе, потребность в анализе, осмыслении и оценке собственной деятельности (1 этап – осознание проблемы). Автор считает, что главное в профессиональном самообразовании – это переосмысление опыта, разработка на его основе собственной технологии решения проблемы и практическая апробация в конкретных условиях деятельности (2 этап – решение проблемы). Следующий этап – анализ результатов деятельности с позиций достигнутых учениками успехов – самоанализ и самооценка полученных результатов профессиональной деятельности (3 этап – проверка решений).

Таким образом, анализ разработанных в педагогике умений самообразования позволяет выделить точку зрения Г. С. Сухобской, в которой полнее выражен гуманистический характер данной деятельности.

Рассматривая самообразование учителя как самостоятельную познавательную деятельность, в качестве основания для определения умений самообразования можно избрать процесс решения педагогических проблем.

Под данными умениями понимается:

- умение проникнуть в суть педагогической проблемы;
- умение анализировать предложенные ранее решения;
- умение конструировать и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи.

С процессуально-деятельностной точки зрения, важным компонентом готовности является умение составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования. В ней отражается инициатива учителя в организации условий для повышения качества указанного процесса. От данного умения зависит качество полученных результатов. Отметим, что зависимость качества учебного труда от умелой организации деятельности давно подмечена педагогами (Н. К. Крупская, А. В. Усова и др.). Умения самообразования в педагогике отражены осмысленной субъектом системой действий, приемов, методов и пр., направленных на достижение поставленных целей самообразования.

Л. И. Мнацаканян выделяет три этапа педагогического самообразования. Первый – планирование, регламентация и нормирование своего времени на всю самообразовательную деятельность (поставить цель: чему учиться в текущем месяце и составить план на каждый месяц в отдельности). Профессиональное самообразование зависит от умения каждого педагога организовать свое время.

Автор предлагает вести специальную тетрадь, где будет отмечена необходимая литература. Важной особенностью этого этапа называет умение предвидеть собственные затруднения. Второй этап – распределение объема работы по месяцам и указание сроков выполнения намеченного. Третий – выводы, формулировка и запись того, чему научился, какой результат дала работа. Данные этапы, представляя программу действий по осуществлению педагогического самообразования, не отражают его глубоко личностный исследовательский характер.

Авторская программа педагогического самообразования должна включать в себя описание его этапов, шагов по решению педагогических проблем в собственной профессиональной деятельности.

Для того чтобы решить выделенную педагогическую проблему, необходимо описать будущие действия в виде программы, поставить цель, последовательно описать все шаги самообразовательной деятельности, определить будущие результаты и их последствия. Самообразовательная деятельность будущего педагога строится в следующей логике: выбор проблемы, формулировка темы, обоснование ее актуальности, постановка цели, переформулировка ее в задачи, продумывание гипотезы, базы, этапов, сроков, критериев, отбор методов, отслеживание процесса и результатов.

Осваивая определенный способ деятельности, исходя из объективных и субъективных ее условий педагог «решает», как ему реализовать в своих действиях этот способ деятельности. Концепция освоения деятельности как «решения» проблемы, сформировавшаяся в общетеоретическом аспекте С. А. Рубинштейном, представляется перспективной и при разработке теории самообразовательной деятельности.

Эвристические процессы составляют ядро самообразования. Эти процессы присутствуют и на разных этапах самообразовательной деятельности: и тогда, когда учителю известна общая концепция обучения и воспитания детей, и тогда, когда требуется построение новой концепции. В первом случае педагог обращается к конкрет-

ному содержанию, чтобы учесть все возможные вариации и изменить в соответствии с ними существующий способ реализации – установить последовательность действий и их содержание. Только при условии такой содержательной коррекции известных педагогических систем возможно действительное решение педагогической проблемы, иначе оно уступает место стереотипному воспроизведению операций, пригодных лишь для абсолютно стандартных условий.

При формировании новой концепции учитель постоянно пользуется гипотезами и планами для преодоления неопределенности проблемной ситуации. Действия в условиях объективной неопределенности – характерная черта самообразовательной деятельности, проявляющаяся как в решении объективно неопределенных проблем, так и определенных. Основываясь на этой особенности деятельности, можно осуществить управление эвристическими процессами, их формирование.

На первых этапах создания авторской программы самообразования в условиях неопределенности интуитивные ходы мысли могут направлять поиск. По мере построения программы область суживается, становится более определенной, «на смену» интуитивным действиям приходят осознанно контролируемые.

Осваивая самообразовательную деятельность, учитель постоянно решает творческую задачу, заключающуюся в том, как наиболее эффективно достичь цели профессиональной деятельности. Вместе с тем, действуя (выполняя деятельность), педагог постоянно принимает решения о том, что он должен делать, как и когда.

Осознание дальнейшего профессионального роста является основой для разработки творческого плана самообразования. Такой план кроме теоретического материала может включать: задания на самоанализ, задания, требующие творческого подхода, связанного с умением применять знания в различных ситуациях, задания, содержащие проблемные ситуации с профессиональной направленностью. Выполнение этих заданий требует от учителя умений постоянно обогащать свой научно-практический опыт.

Актуальным вопросом, требующим отдельного рассмотрения, является становление индивидуального стиля работы учителя в процессе самообразовательной подготовки. Важность этого процесса обусловлена тем, что комплекс индивидуальных особенностей учителя может лишь частично удовлетворять требованиям самообразова-

тельной деятельности. Учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои ценные для работы качества, в то же время, преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности – неповторимый вариант типичных для данного учителя приемов работы. Этот вариант проявляется и в самообразовательной деятельности.

Эффективная самообразовательная деятельность может быть осуществлена субъектом только на фоне доминанты мотива личного самоутверждения и самоактуализации в профессиональной сфере. Таким образом, в основе реального осуществления самообразовательной деятельности лежат умения построения концептуальной основы педагогического самообразования, включающей:

- умение проводить диагностику педагогической проблемы;
- умение разрабатывать программу действий по педагогическому самообразованию;
- отслеживание хода и результата самообразования;
- коррекцию.

Важным и необходимым компонентом в структуре педагогического самообразования является рефлексия как познание и анализ учителем собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны).

Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия – не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивное отношение.

Во многих философских и педагогических исследованиях рефлексия связывается с творческой деятельностью. Работы В. В. Давыдова, И. И. Чесноковой и др. раскрывают различные аспекты «выхода» личности в рефлексивную позицию, осознание собственной деятельности и общения.

Раскрытие особенностей рефлексивной деятельности позволяет сделать вывод, что она связана с мыслительной деятельностью, кото-

рая позволяет осмысливать свой опыт. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, оценки.

По данным опросов и наблюдений лишь небольшая часть учителей (от 10 до 15 %) способна критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с детьми, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. По степени значимости собственный опыт далеко оставляет позади себя и советы коллег, консультации методистов, педагогическую литературу и др. Ни один из внешних регуляторов (правила, инструкции, методические рекомендации и др.) не может сравниться по степени значимости с собственным опытом. Конечно, опыт не формируется изолированно: его становлению содействуют и книги, и лекции, и т. д. Вместе с тем такая жесткая ориентация на себя побуждает учителя доверять только тому, что подтвердилось на собственной практике, что выверено годами.

Одним из условий рефлексивной позиции учителя в профессиональном самообразовании выступает самооценка. Она связана с оцениванием потребностей, мотивов, целей (их соотношения), способов достижения целей и результатов.

При рефлексии на способ достижения цели происходит анализ самообразовательной деятельности, успех которой зависит от способности педагога к поиску, оцениванию и выбору альтернативных подходов к осуществлению самообразовательной деятельности. Рефлексия на деятельность в аспекте последствий педагогического самообразования предполагает проведение анализа изменений условий педагогической деятельности. Большое значение для успешности самообразовательной деятельности имеет способность педагога рефлексировать возможности самореализации, изменять их границы в реальном или мысленном плане и переживать чувство успеха.

Процесс рефлексии индивидуален. Активизация рефлексивной позиции в самообразовательной деятельности учителя несомненно связана с личностью педагога, с его ориентацией на самосовершенствование.

Построение рефлексивной системы исходит из того, что каждый последующий компонент определяется результатом рефлексии на предыдущий. Так, процесс анализа целей, умений самообразовательной деятельности и содержания самообразования определяется результатами рефлексии на мотивационно-потребностную сферу. Собственно самообразовательная деятельность у субъекта возможна тогда, когда у учителя существует модель, план ее осуществления, построенные в результате рефлексии на целеполагание, содержание и умения самообразования.

Таким образом, представления о самообразовании как деятельности, содержащей в себе потенциальные возможности и резервы изменения личности и активности дополняется пониманием как системы с рефлексией, включающей следующие компоненты:

- анализ значимости мотивов и их достижимости;
- анализ содержания самообразования, самообразовательных умений и педагогических действий;
- анализ соотношения возможностей учителя и внешних условий;
- анализ изменения условий педагогической деятельности;
- самооценка.

§ 4. ОРИЕНТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ И ТИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

В новых экономических условиях особенно обостряется проблема непрерывного совершенствования знаний, умений и навыков во всех видах трудовой деятельности, в том числе профессионально-педагогической. В последнее десятилетие, в связи с актуализацией проблемы профессиональной подготовки учителя, обосновывается необходимость его подготовки в системе непрерывного педагогического образования (Г. А. Алферова, Е. П. Белозерцев, А. К. Гребенкина, В. В. Краевский, В. А. Слостенин и др.). Непрерывное педагогическое образование позволяет учителю постоянно совершенствовать свою подготовку, обогащать творческий потенциал, удовлетворять растущие духовные запросы, а также обеспечивает адаптацию учителя в постоянно меняющейся образовательной ситуации.

Важной составляющей непрерывного педагогического образования на каждом его этапе и уровне является педагогическое само-

образование. Наше исследование по формированию готовности студентов к профессионально-педагогическому самообразованию (на вузовском этапе) основывается на преемственном характере профессиональной подготовки педагога. Одним из направлений проведенного эмпирического исследования явилось изучение ориентации учителя на педагогическое самообразование.

То или иное отношение к педагогическому самообразованию характеризует тип личности учителя и соответственно его профессиональной активности. В данной позиции мы утвердились на основе изучения типологизации людей относительно продолжения образования (). В нашем случае речь идет об отношении учителя к педагогическому самообразованию, его оценке с точки зрения профессиональных интересов и потребностей. Мотивы, которыми руководствуется учитель, занимаясь самообразованием, проливают свет на его активность в профессионально-педагогической деятельности.

В нашем исследовании было охвачено 217 учителей г. Владимира и Владимирской области. Нами осуществлена попытка отразить в типе личности учителя степень осознания ею объективной ценности педагогического самообразования и получены следующие группировки лиц:

1 тип – ориентированные на педагогическое самообразование как путь приобщения к культурным ценностям;

2 тип – стремящиеся с помощью педагогического самообразования сохранить или утвердить свой профессиональный статус;

3 тип – воспринимающие педагогическое самообразование как средство “профессионального поиска”;

4 тип – преимущественно заинтересованные в педагогическом самообразовании в силу стремления изменить социокультурный статус путем поступления в вуз, техникум или другие учебные заведения;

5 тип – положительно оценивающие роль педагогического самообразования при отсутствии практического подкрепления этой оценки;

6 тип – не имеющие определенного отношения к педагогическому самообразованию, обращение к нему ситуативно;

7 тип – рассчитывающие с помощью педагогического самообразования улучшить свое материальное положение;

8 тип – негативно настроенные к педагогическому самообразованию и мотивирующие свое отношение “бесперспективностью” повышения профессионального уровня.

Степень профессиональной активности (вовлеченности) в сфере самообразования зависит от того, в какой мере в профессиональной деятельности того или иного типа проявляется саморегуляция или регуляция. В первом случае речь идет об автономной (самостоятельной, осознанной, целеустремленной) деятельности, во втором – о деятельности “ведомой” (зависимой, не до конца осознанной и целенаправленной). Саморегуляция прослеживается в типах с явно выраженной положительной мотивацией самообразования и реализацией планов с ним связанных (“вовлеченные”). Низкий уровень саморегуляции (преобладание “внешней” регуляции) обнаруживается у тех, кто при положительной оценке самообразования (в том числе и при отсутствии явно “отрицательных” мотивов непосредственно реализует планы, связанные с совершенствованием педагогического мастерства (“проблематично вовлеченные”). И наконец, у лиц, отвергающих педагогическое самообразование как значимую сферу профессиональной деятельности, прослеживается “дезорганизация” деятельности в сфере самообразования, что проявляется в отрицании необходимости самообразования при внешних воздействиях.

В группе “вовлеченные” представлены типы 1,2. В каждом из них саморегуляция поддерживается и стимулируется структурой доминирующих ориентаций, связанных с общей для всех ориентацией на самообразование как на социальную и духовную ценность.

Тип 1. (“интеллигенты”- 19,2 %) характеризуется ориентацией на высшие ценности и образцы в педагогической деятельности, в том числе на самообразование как духовную и жизненную ценность. Этот тип фиксирует главное направление развития личности современного учителя, для которого позиция в сфере самообразования выступает ведущим критерием “качества” педагогической деятельности и основой для ее прогнозирования. Представители этого типа исходят из того, что самообразование совершенствует их собственную природу, а следовательно, приносит существенные положительные изменения в профессиональную деятельность. Учитель, принимая решение самообразовываться, действует по собственной инициативе (70 %), 16,7 % учителей указывают на влияние других людей, 13,3 % обращают внимание на профессиональную необходимость.

Тип 2. (“профессионалы”- 40,5 %) ориентированы главным образом на сохранение и упрочение своего профессионального пре-

стижа. Профессиональная позиция определяет у них средства достижения педагогической цели. Самые опытные учителя считают, что самообразование повышает их профессиональный уровень (73,3 %), общую культуру (15,2 %), повлияет на способность “управлять собой” (11,5 %). Специфическая направленность отражается и в жизненных планах этой категории учителей. На стабилизацию достигнутого статуса ориентированы 50 % из них, остальные стремятся изменить его с помощью самообразования. Тип “профессионала” фиксирует объективную тенденцию формирования высшего профессионализма как значимого качества личности учителя.

К типу 3 (“искатели” – 8,1 %) относятся учителя, воспринимающие самообразование как средство “профессионального поиска”, приобретения или смены специальности. Сосредоточенность на профессиональном поиске – весьма сильное мотивирующее обоснование всей жизнедеятельности, в том числе и в области самообразования. Мотивы: “интерес к знаниям”, существенный у “интеллигентов” и “профессионалов” не представлен; мотив самоутверждения (88 %) является ведущим; “самообразование нужно для работы” (12 %).

Тип 4 (“слушатели”- 13,0 %) считают продолжение учебы необходимым условием реализации познавательной активности. Характерная особенность “слушателей” – высокая самодисциплина. Интерес к самообразованию проявляют, как: к средству реализации жизненных планов и притязаний (50 %); к средству удовлетворения потребностей в знаниях как силе, противодействующей трудностям (50 %). Целеустремленность – ведущая черта этой группы, не требуя скидок преодолевают одни за другими рубежи овладения знаниями.

Формирование профессиональной активности – сложный и противоречивый процесс. Саморегуляция базируется не только на определенном минимуме общеобразовательных и профессиональных знаний, но и на достаточно высоком уровне развития самосознания личности. Момент саморегуляции существенно ослаблен у лиц с несформировавшейся ориентацией на самообразование как ценность, равно как и у тех, кто, казалось бы, ценит самообразование, но относится к этой ценности умозрительно, т. е. не реализует ее в конкретной деятельности. Так сближаются два, казалось бы, несхожих типа: 5-й и 6-й.

Тип 5 (“неудовлетворенные”- 2,9 %) – горячие сторонники самообразования, убеждены в его необходимости, считают, что свободное

время надо заполнять учебой. Постоянное недовольство собой является мотивом продолжения образования. Нереализованность планов объясняется: обеднением самой ориентации из-за противоречия между идеальной установкой и реальным поведением (около 100 %).

Тип 6 (“индифференты”- 9,8 %) – люди, чьи ценности лежат вне сферы образования. Активность проявляется чаще всего исполнительно. “Индифференты” не всегда уклоняются от самообразования, но в познавательную деятельность вносят мало заинтересованности, стараются не тратить свободное время на самообразование, избирают более практичные формы самообразования, например, курсы и т. д. В этой группе сильны ситуативные влияния, изменение отношения к самообразованию определяется изменением самой жизненной ситуации.

Тип 7 (“материалисты”- 2,9 %) характеризуется тем, что стремление повышения образованности продиктовано сменой специализации ради более высокого заработка (около 100 %).

Тип 8 (“негативисты”). Их немного – около 3,6 % всех опрошенных и подвергшихся типологизации.

В результате анализа данных эмпирического исследования можно заключить, что 2-ой тип («профессионалы») является ведущим. Этот факт подтверждает признание ценности педагогического самообразования в профессиональной деятельности учителя, использование его в качестве средства достижения высокого профессионального уровня.

Таким образом, в системе непрерывной профессиональной педагогической подготовки необходимо ориентироваться на формирование такого типа личности учителя, который имеет положительную ориентацию на педагогическое самообразование как условие роста профессионализма будущего педагога.

§ 5. ГОТОВНОСТЬ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ИНВАРИАНТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Активное участие личности в определенной деятельности, как показано в работах педагогов и психологов, в значительной мере определяется ее подготовленностью (готовностью) к этой деятельности. Недостаточная подготовленность к деятельности, в которой учи-

тель мог бы найти возможность для самореализации и саморазвития, препятствует развитию личности.

Отсюда понятна педагогическая значимость задачи охарактеризовать самообразовательную деятельность будущего учителя в зависимости от меры готовности осуществлять данный процесс. Это возможно, если известен способ соответствующей характеристики, иначе анализ самообразования в научно-педагогическом смысле оказывается неполным.

В психологии существует два подхода к трактовке понятия «готовность»: функционально-психологический и личностный. На функционально-психологическом уровне готовность рассматривается как психологическое состояние, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности, образующее функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности профессиональной деятельности (Г. Голубев, Е. П. Ильина, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов и др.). Готовность с точки зрения личностного подхода рассматривается как совокупность личностных качеств будущего специалиста, обеспечивающих выполнение им функций, адекватных потребностям данной деятельности. В педагогике «готовность» рассматривается как интегративное профессионально-значимое качество личности будущего учителя, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные и процессуальные аспекты.

В психолого-педагогическом словаре готовность к продолжению образования представляет собой совокупность двух личностных качеств: а) стремление расширить диапазон восприятия жизни и углубить ее понимание; б) развитые умения и навыки к систематической учебной деятельности. Готовность к самообразованию определена как личностное качество, выраженное в умениях соотносить мир знаний и мир реалий, в способности самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы, основанной на умении свободно ориентироваться в различных источниках информации и критически анализировать их.

Т. Е. Климова определяет готовность к профессионально-творческому самообразованию как сложное, динамично развивающееся качество личности будущего учителя, характеризующееся наличием интегративных профессионально-педагогических знаний, профессионально-творческих самообразовательных умений и мотивов, соответствующих

потребностям данной деятельности, и выделяет два компонента: личностный (мотивационный и эмоционально-волевой) и содержательно-процессуальный. Личностный компонент содержит потребность студента в профессиональном творчестве; стремлении самостоятельно ставить и достигать цели профессионального самосовершенствования; стремление к волевому напряжению при достижении этих целей; осознание студентом смысла подготовки к профессионально-творческому самообразованию как условию его дальнейшего профессионального и личностного развития; интерес к самостоятельной профессионально-творческой деятельности. Содержательно-процессуальный компонент включает в себя усвоение студентом комплекса профессионально-педагогических знаний, владение творческими способами и приемами их применения, сформированность профессионально-творческих самообразовательных умений.

Г. Н. Сериков выделяет следующие признаки готовности к самообразованию:

- готовность к самообразованию – это комплексная характеристика;

- в состав готовности к самообразованию входят: эмоционально-личностный аппарат, личностные знания, умения работать с источниками информации, организационно-управленческие умения;

- готовность к самообразованию в плане отражения – совокупность определенных состояний студента, которые могут быть охарактеризованы в вышеназванных аспектах; ей присуща способность к непрерывному изменению. Чтобы отделить эти состояния друг от друга, автор выявляет уровни готовности по каждому из состояний (пять уровней для каждого). Автор считает, что готовность к самообразованию – это овладение личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности. С одной стороны, в этом определении отражен комплексный подход к обсуждаемой категории, который требует ее всестороннего осмысления. С другой же, готовность к самообразованию предстает лишь как результат целенаправленной деятельности личности.

А. К. Громцева понимает готовность к самообразованию как окончательный результат, позволяющий личности заниматься самообразованием.

С. П. Архипова считает, что готовность к самообразованию зависит от факторов, определяющих структуру: исходных специальных, психолого-педагогических знаний и умений; мотивов педагогического самообразования; навыков самоорганизации и самоконтроля, выбора целей и средств самообразования.

Готовность к самообразованию представляется Г. А. Омаровой как формирование, развитие и регуляция индивидуально-личностных качеств «самообразующегося» человека постиндустриального информационного общества.

Не отвергая целесообразности указанных аспектов готовности к самообразованию, важно акцентировать внимание на ее целостном характере. В этом смысле готовность к педагогическому самообразованию должна вобрать в себя все основные характеристики личности учителя, опираясь на которые она может организовывать и осуществлять профессиональное самообразование. Понимаемая в таком смысле готовность к педагогическому самообразованию обуславливает характер указанного процесса. Выделим ее основные компоненты.

Готовность к педагогическому самообразованию представляется целостным механизмом, в котором, с научной точки зрения, важнейшими являются два аспекта. Психологический аспект отражает меру внутренней готовности личности учителя добровольно, систематически и умело заниматься профессиональным самообразованием. Он присущ всем характеристикам в отдельности и готовности учителя к профессиональному самообразованию в целом. Педагогический аспект отражает меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик в комплексе и в отдельности.

Таким образом, необходимо учесть ряд факторов, обеспечивающих готовность учителя к педагогическому самообразованию:

- наличие мотивов педагогического самообразования;
- сформированность умений профессионально-педагогического самообразования;
- умения составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования;
- рефлексивная позиция на всех этапах педагогического самообразования.

Каждая характеристика готовности к педагогическому самообразованию не зависима в своей сущности от содержания самообра-

зования. Все они по отдельности и в совокупности отражают нечто общее, свойственное профессиональному самообразованию учителя в процессуально-деятельностном плане. В этом смысле данные характеристики являются обобщенными. Одновременно подчеркнем взаимосвязь указанных характеристик, которая фактически обусловлена единством соответствующих способностей учителя к самообразованию как самостоятельного психолого-педагогического механизма.

В зависимости от меры сформированности каждой из перечисленных характеристик готовности учителя к профессиональному самообразованию находятся их фактические возможности по его организации и реализации. Отсюда следует целесообразность различать готовность к профессионально-педагогическому самообразованию по уровням.

Уровни педагогического самообразования рассмотрены в работах Т. М. Бармашовой, А. К. Громцевой, Н. В. Кузьминой, С. В. Паршиной, Г. Е. Рудзитис и др. Остановимся на некоторых из них.

Исследование С. В. Паршиной ограничено рамками готовности освоения новых понятий путем самообразования.

Г. Е. Рудзитис рассматривает четыре уровня самообразования в зависимости от владения умениями и приемами интеллектуального труда.

Т. М. Бармашова выделяет три уровня педагогической интерпретации массовой информации: репродуктивный, адаптивный, проблемный. Безусловно, уровни интерпретации информации учителем отражаются на его подготовленности к самообразованию, но это лишь одна из сторон последней.

О. М. Букреевой изучена мотивационная направленность информационного поиска учителя. Автор выделяет три группы учителей с различной направленностью информационного поиска: первая группа, в основном, ориентирована на исследовательско-методологическую деятельность. У второй информационный поиск мотивирован широкими социальными контактами с учащимися на уроке и вне его. К третьей относятся учителя-информаторы, деятельность которых в основном сводится к функции передачи знаний учащимся.

В. И. Кучинский выделяет три уровня подготовленности к самообразованию и учению на курсах повышения квалификации учителей: 1 – низкий, 2 – средний и 3 – высокий. Описание этих уровней опирается на соответствующие уровни сформированности каждого из

названных им компонентов структуры подготовленности к учебно-познавательной деятельности (уровень целеполагания, наличие осознанной потребности в самообразовании, мотивы предстоящей учебно-познавательной деятельности, наличие исходного уровня знаний, сформированность самообразовательных умений и навыков, отношение к источникам (средствам) самообразования, самостоятельность в выборе задач, содержания, форм и методов самообразования).

С. П. Архипова, исследуя готовность к самообразованию преподавателей теоретического обучения, выделяет три уровня: начальный, средний и высший, включая в их характеристики ряд существенных факторов: потребность в самообразовании (уровень ее осознания), наличие определенного исходного уровня знаний (специальных и по психолого-педагогическим дисциплинам), сформированность самообразовательных умений и навыков, отношение к источникам (средствам) самообразования.

Таким образом, в работах вышеуказанных авторов представлены уровни готовности к самообразованию, ограниченные определенными рамками. Особую теоретическую значимость имеют работы, в которых уровни готовности к самообразованию носят комплексный характер. Важен результат, представляющий целостную характеристику уровней готовности к самообразованию, включающих соответствующие уровни развития каждого выделенного нами компонента.

В этом параграфе мы поставили перед собой задачу, опираясь на результаты исследования готовности к самообразованию: а) выявить конкретные критерии отграничения одного состояния (уровня готовности к педагогическому самообразованию) от другого; б) отграничить уровни готовности студентов к педагогическому самообразованию как комплексной профессиональной характеристики их личности. Это необходимо для оценивания результатов развития готовности к педагогическому самообразованию. На основе анализа предложенных уровней готовности к самообразовательной деятельности и результатов практического исследования мы предлагаем трехуровневую систему готовности учителя к профессиональному самообразованию (Таблица 1).

Таблица 1

Уровни готовности к профессионально-педагогическому самообразованию

Характеристики	Показатели	1 уровень	2 уровень	3 уровень
1				
Наличие мотивов	2 - понимание значимости педагогического самообразования для учителя; - умение мотивировать самообразование; - факты участия в самообразовании.	3 Учитель занимается самообразованием по принуждению. Наблюдается неустойчивое отношение к самообразованию.	4 Учитель видит возможности самообразования для профессионального роста, но не испытывают ярко выраженной потребности им заниматься. Однако прослеживается более устойчивое отношение к самообразованию.	5 У учителя имеется устойчивая потребность в самообразовании. Присутствуют профессиональные и познавательные мотивы его самообразовательной деятельности; сознательное желание заниматься самообразованием.
Сформированность умений педагогического самообразования	2 - умение проникнуть в суть педагогической проблемы; - умение анализировать предложенные ранее решения; - умение конструировать и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи.	3 Профессионально-педагогическая деятельность учителя строится по заранее отработанной схеме, алгоритму. Активность в продуктивном решении профессионально-педагогических задач практически не проявляется. Повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы. На этом уровне происходит отказ от использования новаций в собственной практике.	4 Активность в решении профессионально-педагогических задач проявляется в рамках производящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. Наблюдается положительная направленность к изучению альтернативных подходов к обучению и воспитанию детей; копирование готовых разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы.	5 Учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений, имея достаточно надежную технологию. Учитель «открыт» новому, обладает высокой чувствительностью к проблемам, целенаправленно относится к поиску недостающей информации.

1	1	2	3	4	5
Умение составлять авторскую программу педагогического самообразования	<p>Организационно-управленческие умения:- умение проводить диагностику педагогической проблемы;</p> <p>– умение разрабатывать программу действий по самообразованию;</p> <p>– отслеживание хода и результатов;</p> <p>– коррекция.</p>	<p>Учитель не способен самостоятельно проводить диагностику педагогических проблем и организовывать самообразование. Учитель может лишь с определенной мерой добросовестности и исполнительности выполнять указания и рекомендации опытных руководителей (преподавателей, методистов и т.д.)</p>	<p>Учитель умеет самостоятельно организовывать ход процесса самообразования, не может целостно осуществить реализацию всех компонентов данного аспекта, т. е. не корректирует деятельность вследствие отсутствия анализа на промежуточный результат.</p>	<p>Учитель умеет авторски подходить к решению педагогических задач как рефлектуально индивидуальной программы; умеет на научной основе создавать авторскую программу самообразования, оптимально управлять его процессом от диагностики педагогической проблемы и планирования до осуществления замысла и контроля результатов; инициативен в создании авторских школ, проведении семинаров, конференций.</p>	

1	2	3	4	5
<p>Рефлексивная позиция на всех этапах самообразования</p>	<p>- анализ значимости мотивов и их достижимости;</p> <p>- анализ содержания самообразования, самообразовательных умений, педагогических действий;</p> <p>- анализ соотношения возможностей учителя и внешних условий;</p> <p>- анализ изменения условий педагоги ческой деятельности;</p> <p>- самооценка.</p>	<p>Учитель не способен распознать значимость самообразования для своей педагогической деятельности, не умеет строить алгоритм значимости. Педагогическое самообразование не воспринимается как средство самосовершенствования. Результаты и последствия достижения цели не анализируются. Анализ соотношения возможностей и условий, навыков, педагогических действий не осуществляется.</p>	<p>Учителем осознается необходимость самосовершенствования. Рефлексия на самообразовательную деятельность и ее результаты ситуативны. В анализе изменений условий педагогической деятельности вследствие самосообразования не предусматривается дальнейших последствий.</p>	<p>Наблюдается преобладание аналитико-рефлексивных умений. Учитель способен актуализировать проблемы; понимает себя как верно или ошибочно решающий педагогические задачи; конструктивно относится к границам своей деятельности; испытывает удовлетворение, уверенность, чувство свободы; самоутверждается как личность, т. к. уверен, что способен преодолеть препятствия личного и профессионального роста на пути достижения цели педагогического самообразования</p>

§ 6. МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

Анализ представлений о структуре самообразовательной деятельности в отечественной и зарубежной педагогике и психологии позволяет выделить методологические основания ее изучения: аксиологический, системный, рефлексивно-деятельностный, индивидуально-творческий подходы.

Аксиологическое понимание самообразовательной деятельности раскрывается при рассмотрении ее в качестве ценностной установки бытия учителя. В процессе самообразовательной деятельности учитель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоение общечеловеческих, культурно-педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью профессиональной деятельности, развитым самосознанием, отражает внутренний мир педагога и, в свою очередь, расширяет и углубляет это богатство личности.

Доминирующей аксиологической функцией в системе педагогических ценностей выступают цели профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающие эффективность самообразования в педагогической практике учителя. В сознании педагога значимость самообразования приобретает аксиологическую ценность, возникает естественное желание быть открытым альтернативным подходам в воспитании и обучении детей, неограниченным единственным или фиксированным направлением педагогической деятельности. Самообразовательная деятельность учителя связана с процессами самоопределения – построение отношения к познанию нового, изменение себя, своей профессиональной позиции, преодоление препятствий самореализации.

При построении модели самообразовательной деятельности учителя учитывалась также системно-деятельностная концепция самообразовательных процессов (Г. М. Коджаспирова, Г. Н. Сериков и др.), а также другие исследования по самообразованию (Л. Н. Баренбаум, Т. Е. Климова, А. С. Павлова, Е. А. Щуклина, Т. Я. Яковец и др.).

Для проектирования всех системообразующих блоков необходимо рассмотреть модель, способствующую решению педагогических проблем, включающую три этапа самообразовательной деятельности: подготовительный, планирования и применения.

В подготовительный период дается оценка сложившейся ситуации, а именно выясняется, есть ли потребность в самообразовании,

существует ли понимание назревшей потребности, в чем состоит проблема. Выясняется характер дополнительных знаний и умений для учителя, которые необходимо освоить в результате самообразования.

Период планирования включает: выбор средств самообразования и соотнесение их с предполагаемым результатом; четкое и детальное определение этапов самообразования, вероятных затруднений и ошибок на этих этапах.

Период применения при самообразовании заключается в использовании результата поисковой деятельности и оценки его эффективности: выясняется, как срабатывает применение учителем нового в собственной профессионально-педагогической деятельности; были ли внесены и почему какие-либо коррективы в период самообразования; достигает ли учитель того, что ожидал в результате самообразования, если нет, то почему; какие возникли проблемы и как быстро они разрешены и т.д.

Анализ самообразовательной деятельности строится на единстве процессов деятельности и сознания: уровни деятельности характеризуются степенью их освоения субъектом и спецификой содержания процессов рефлексии на каждом из них.

Рефлексивно-деятельностный подход, применяемый для понимания природы самообразовательной деятельности, с его богатым категориальным аппаратом, принципами, системой организации, возможностями проведения анализа, рефлексии на разных этапах самообразования, эффективен и в определении основных структурных компонентов.

Индивидуально-творческий подход является одним из методологических оснований для построения модели самообразовательной деятельности. Сущность его состоит в том, что он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития личности и предполагает учет мотивации, ее динамики в процессе профессионального становления. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии педагогической деятельности.

Индивидуально-творческий подход в самообразовательной деятельности учителя предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально лич-

ностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя, занимающегося самообразованием.

На основе перечисленных подходов осуществляется поиск и структурирование системообразующих компонентов (мотивационный, организационно-процессуальный и рефлексивный). Они служат своеобразным строительным материалом для разработки модели самообразовательной деятельности учителя.

В данной системе необходимо выделить функциональный компонент, который создает целостность самообразовательной деятельности и подготовки к ее осуществлению.

Понятие «функция» многозначно, оно используется в естественных и гуманитарных науках в очень широком диапазоне: от математического понимания как зависимости любого рода между двумя переменными до функции как характеристики или признака какого-либо системного явления. В науках, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. Устойчивость функционального компонента системы определяется его связью со структурными компонентами. Отсутствие связи с каким-либо компонентом ведет к его изоляции и, в конечном итоге, к вытеснению из системы. Это движение наглядно просматривается в процессе функционирования самообразовательной деятельности.

Основные функции самообразовательной деятельности учителя могут быть поняты, исходя из учета специфики его профессиональных действий, системы мотивов, ценностных ориентаций, уровня развития умений самообразования и рефлексивности.

У педагогического самообразования две стороны: предметная – какую проблему в своей профессиональной деятельности хочет решить учитель, и процессуальная – решение педагогической проблемы. Именно процессуальная сторона определяет функционирование самообразовательной деятельности.

Модель самообразовательной деятельности можно представить в виде схемы (рис. 1).

Рассматривая функциональный компонент самообразовательной деятельности, необходимо рассмотреть такой логический поряд-

док, при котором возникает потребность в самообразовании, осуществляется целеполагание, принятие решения, конструируется концепция, варианты ее осуществления, реализация самообразования, отслеживание результатов. Важной задачей является моделирование на основе общих закономерностей специфических моментов самообразовательной деятельности учителя. Так, осуществляя личностно-мотивированную переработку той или иной педагогической концепции, учитель не только стремится понять ее смысл, но и вырабатывает свое мнение по поводу многообразия его трактовок.

Отношение к тем или иным концепциям ранее было безличностным, т. е. сводилось к ее пассивному принятию. Сегодня, когда многие учителя вынуждены делать свой личностно-профессиональный выбор, нельзя ограничиваться только уровнем восприятия, констатацией существующих теоретических положений. Мнение учителя оказывается обобщением, определенной трактовкой происходящего и проблемного осмысления своей педагогической позиции в связи с анализом той или иной проблемы.

Таким образом, анализ педагогической концепции связан с интерпретацией той или иной авторской позиции, которая может быть выражена как в отказе или идентификации с мнением автора, так и в диалоге, во введении множества контекстов и выхода к субъективному осмыслению проблемы. В данном случае все структурные компоненты целостно, едино переплетаются в этом этапе самообразовательной деятельности, так как формирование мнения о научных концепциях представляет собой творческую задачу, в которой соединяются импровизация, оригинальность трактовки учителя со стремлением к обоснованию своей позиции.

В способе решения таких задач мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, открытием нового для себя, рефлексией, переоцениванием этого смысла на реальную педагогическую деятельность.

Личностно-мотивированный анализ педагогических концепций предполагает акцент на различие пониманий, отношений к содержанию, формам, предполагает свободу размещения смысла концепции в собственном контексте. Рассмотрение личности учителя как субъекта интерпретации авторских концепций позволяет рассматривать его и на индивидуально-творческом уровне. Это, прежде всего, оригинальность интерпретации как способность педагога креативно отнестись к содер-

жанию, способность вести диалог или дискуссию с автором, принимая лишь продуктивную часть его позиции. И, наконец, это способность и умение осуществлять и использовать данную теоретическую концепцию в самых различных педагогических ситуациях.

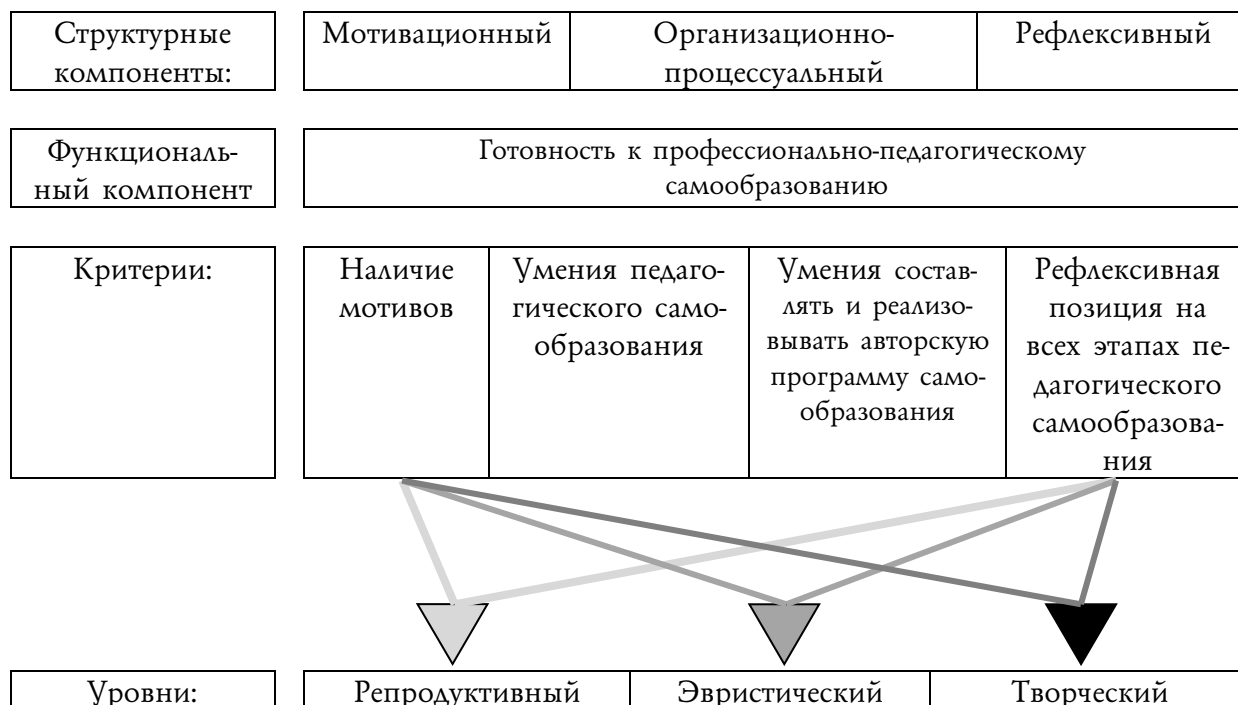


Рис. 1. Модель самообразовательной деятельности учителя

Каждый блок функционального компонента, выраженный в критериях, является ступенью в общем процессе осуществления самообразовательной деятельности. На первом этапе происходит формирование потребностного отношения к самообразованию, без которого указанная деятельность пробивает себе дорогу с трудом. На следующем этапе происходит принятие решения, которое связано с предварительной формулировкой проблемы, определением цели, выявлением условий для достижения целей и возможных альтернатив решения, «взвешиванием последствий» и намеченного решения и оценкой результатов решения. Здесь происходит конструирование самообразовательного поля, ранжирование приоритетности вариантов с обязательной проработкой альтернативных идей, что приводит к созданию своей авторской концепции, в которую могут быть включены и некоторые компоненты из различных педагогических концепций. Далее автор реализует на практике решение педагогической проблемы.

Создание авторской программы самообразования способно стимулировать данную деятельность на этапе планирования, когда идет уточнение объекта, гипотезы, задач концепции. В ходе прогнозирования происходит расширение и углубление «самообразовательного поля», связанного с объектом исследования – уточнение идеи, которая до того оставалась неясной или представлялась в неверном виде.

В структуре выделяются также критерии и уровни сформированности самообразовательной деятельности. В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

На основании вышеизложенного можно выделить в качестве функционального компонента самообразовательной деятельности учителя меру его готовности к ней, а в качестве отдельных критериев – его характеристики.

Предложенная система критериев уровня сформированности самообразовательной деятельности учителя, проявляющихся в конкретных признаках, подробно описана на рисунке 1.

Методика оценки уровней сформированности самообразовательной деятельности во многом определяется динамикой отношения к самообразованию и степенью ее освоения. На основе комплексного анализа уровней развития всех характеристик готовности в модели выявляются три уровня: репродуктивный, эвристический и творческий.

Репродуктивный уровень отличается неустойчивым отношением к самообразованию. Отношение к поиску новых знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Педагогическая деятельность характеризуется копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы. Педагогическое самообразование не рассматривается учителем как средство самосовершенствования.

Эвристический уровень проявляется в устойчивом отношении к самообразованию. Формируется положительная направленность потребностей, интересов к изучению альтернативных подходов в решении педагогических проблем. Учитель становится субъектом альтерна-

тивной концепции. Имея достаточно надежную технологию, учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогический решений. Рефлексия на самообразовательную деятельность ситуативна.

Творческий уровень отличается высокой степенью результативности самообразовательной деятельности, обладает высокой чувствительностью к педагогическим проблемам. Положительная направленность педагогической деятельности стимулирует активно-созидательную и самосозидательную работу. Самообразовательная деятельность приобретает целостный, методологический характер, особое место в ее структуре приобретают аналитико-рефлексивные умения. Педагоги целенаправленно относятся к поиску недостающей информации. Нередко они выступают инициаторами авторских школ, проведения семинаров по актуальным проблемам в педагогике.

Таким образом, предложенная модель профессионально-педагогического самообразования отражает самообразовательную работу рядового учителя.

Глава 2

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ В ПЕРИОД ПРАКТИК В ШКОЛЕ

§ 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Современное постиндустриальное общество характеризуется тем, что знания становятся главным ресурсом его процессов. Это обстоятельство предъявляет новые требования к деятельности всех образовательных учреждений. Гибкие, подвижные технологические системы требуют освоения особых образовательных ресурсов, умений делать выбор в условиях риска, устанавливать новые отношения в быстро меняющемся окружении. Люди постиндустриального общества – интеллектуальные и созидательные, умеющие ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке, быстро принимать решения и организовывать их воплощение. Это определяет новый социальный заказ к образованию.

Общеобразовательная школа должна быть, как постоянно меняющееся общество, столь же динамичной. В этой связи вспомним слова К. Д. Ушинского: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Чтобы обеспечить соответствующее качество образования учитель должен занимать активную субъектную позицию по отношению к самому себе, нести личную ответственность за качество своего профессионализма. Решение этой задачи видится в процессе и результате самообразовательной деятельности учителя, реализуемой, в том числе, под благоприятным влиянием созданных администрацией школы условий.

Самообразовательная деятельность учителя организуется посредством методической работы в школе: проблемные семинары и практикумы; школа передового опыта; школа молодого учителя; проблемные (инновационные) группы; деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме; научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты. Данные формы организации методической работы в школе стимулируют самообразовательную деятельность учителей, вводят их

в круг педагогических инноваций. Однако работа сохраняет много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе тем исследований. Если тема не решает проблем конкретной школы, проблем педагогической деятельности конкретного учителя, она не проживается и обречена на неудачу. Другая причина – слабая готовность учителя к самообразовательной деятельности, нежелание педагогов заниматься изучением теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Какие бы формы методической работы ни избрал учитель, ее эффективность в конечном итоге определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности самообразования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой (вуз – ИУУ – семинары, курсы и т.п.), но и в периоды напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними.

Реальные преобразования в жизни и деятельности учителя могут произойти, только если он будет субъектом самоуправления своего профессионального развития. Только он сам может иметь или не иметь мотивы работать над собой, только сам проектировать свое саморазвитие и воплощать его, только сам обращаться за необходимой помощью к руководителям школы и органам образования.

В мотиве выражается личностный смысл самообразования. Мотив связан с удовлетворением потребностей учителя в своем профессиональном развитии. Методические мероприятия, организуемые руководителями школы или органами образования, являются частью самообразования учителя, если он добровольно в них участвует. В противном случае (по принуждению) они не способствуют профессиональному развитию педагога.

Однако субъектная позиция учителя в отношении саморазвития может усиливаться или ослабляться внешними условиями. Каково же влияние администрации школы на самообразование учителя? Категорически недопустимо требование представить план самообразования. Такие планы формальны, невозможно самообразование под давлением. Конечно, те учителя, которые любят детей, творчески подходят к своей педагогической деятельности, будут крайне озабочены своим личностным и профессиональным развитием. Разумеется, некоторым из них не нужны планы по самообразованию. Другие, которые не любят спонтанность, а любят проектировать свою

работу, фиксируют для себя свои намерения по расширению кругозора, мировоззренческой, дидактической, воспитательной, психологической, частнометодической подготовке, подготовке в сфере информационных и коммуникационных технологий. Не секрет, что в школе работают учителя-урокодатели. Оставить их на «свое усмотрение» заниматься профессиональным развитием никак нельзя – пострадает образование. В этом случае необходимо грамотное использование различных способов влияния на самообразование. К ним относят: личный пример руководителя (директор и его заместители должны быть образцами для подражания в работе над собой); использование эффекта заражения (разработка и реализация в школе масштабного проекта, в котором участвуют большинство педагогов и школьников); действенная личностная проблематизация (учителю предлагается идея, которая бы именно его заинтересовала и побудила бы к самообразованию в интересах своего личностного и профессионального развития); приглашение в школу для выступления ярких людей (они выступают побудителями к саморазвитию некоторых учителей); посещение и последующий (в узком кругу) анализ директором и его заместителями урока учителя.

Предлагаем проектирование самообразования по теме «*Современный урок*». В план самообразования будут входить направления психологической, педагогической и методической работы, которые вызывают наибольшие затруднения у учителя. Например, важным является поддержка ученика в поиске личностного смысла по темам предмета, проектирование уроков по применению знаний в различных ситуациях от знакомых ученику до полностью незнакомой. План самообразования составляется на основе самоанализа степени владения перечнем необходимых компетенций.

Кроме того рекомендуем проводить внутришкольные *проблемные семинары*. Они способствуют творческой беседе, развитию педагогического кругозора, умению выступать на различных собраниях, умению работать в команде, толерантности, умению самостоятельно ставить цели и достигать их. Чтобы семинары проходили успешно, необходимо: заранее сформулировать вопросы; составить список литературных источников и обеспечить доступ к сети Интернет; практиковать выступления с докладами и последующее их обсуждение в различных активных формах. Задача руководителя проблемного се-

минара – развивать у его участников умение анализировать материал, отбирать и систематизировать факты, давать критическую оценку. Проблемные семинары могут дать импульс для глубокого изучения выдвинутых школой и в целом педагогической наукой проблем.

Другой формой профессионально-педагогического самообразования выделяем внутришкольные *научно-практические семинары*. Ими должны руководить опытные, творческие учителя. Главное условие – практическая направленность содержания выступлений, выход непосредственно на урок, на учащихся. Каждый участник заранее знакомится с целью, задачами семинара, перечнем докладов, темами, по которым будут проводиться открытые уроки. Желательно, чтобы по результатам этих семинаров собиралась картотека о накопленном творческом опыте учителей. Организатору научно-практического семинара необходимо составить план проведения открытых уроков, а также способствовать созданию необходимых условий для изучения опыта успешных учителей. Открытые уроки демонстрируют практическую реализацию тех вопросов, которые разрабатывались на семинаре.

Следующей формой профессионально-педагогического самообразования является *научно-исследовательская работа*. Творчески работающим учителям предлагается объединиться под руководством опытных педагогов и включиться в настоящую исследовательскую работу. Результаты своей работы исследовательская группа представляет в форме научного доклада, методической разработки. Так можно создать в школе методический уголок по своему опыту и представить материал на сайте школы.

Особого внимания требует организация в школе института *наставничества*. Именно настоящие наставники принимают смелые творческие решения, ведут постоянный педагогический поиск, умело работают с информационными потоками, умеют анализировать происходящие вокруг образовательные процессы и видящие перспективу лучше других, динамичные, коммуникабельные, легкие на подъем, имеющие авторитет в педагогическом коллективе. Основными направлениями деятельности наставниками являются следующие: сплочение в коллективе пытливых, ищущих, способных, беззаветно любящих свое дело учителей; выработка у молодых учителей творческого и исследовательского подхода к педагогической деятельности; консультирование молодых по важным проблемам предмета, методики его проведения.

Наставник должен построить свою работу с молодым педагогом так, чтобы тот имел возможность углубить теоретические знания, проникнуть в секреты его мастерства. Хотя молодые педагоги энергичны, увлекающиеся, имеющие большой творческий потенциал, но зачастую у них мало уверенности, нет жизненного опыта. Поэтому наставнику важно помочь ему расти, обогащать свой опыт, содействовать личностному и профессиональному развитию.

Важным фактором самообразования учителя является *открытый урок*. Открытый урок – это демонстрация таланта педагога. Он проводится по сложным, слабо разработанным в методике темам. Урок должен содержать «изюминку», интригующую деталь, важное обстоятельство. Необходимо заблаговременно разослать план-конспект урока всем приглашенным, чтобы учителя подумали о логике целей и задач, о структуре урока, его содержании, методах, формах и применяемых средствах. Через анализ, обсуждение, уточнение, обмен опытом и даже столкновения мнений учителя сами становятся соучастниками учебного процесса, что, безусловно, полезно, так как формируется верная оценка урока согласно современным требованиям методики преподавания и научного уровня к нему. Открытые уроки являются импульсом личностного развития педагога. Кроме того, готовясь к нему, учитель старается показать высокий уровень психологической, педагогической и методической подготовки, владение современными образовательными ресурсами, компетентность в вопросах, дополняющих учебную программу, владение педагогической техникой. Субъектная позиция выражается в отношении к себе как исследователю, творцу. Не менее ценным является факт: когда ученики видят, что учитель систематически работает над собой, занят пополнением своих компетенций, то это служит для них примером, и они, в свою очередь, стремятся брать с него пример. Следует заметить, что частое проведение открытых уроков может привести к урокам по разработанному сценарию. Это недопустимо.

Таким образом, если учитель хочет добиться профессиональных, личностных успехов, то свое самообразование он должен превратить в творческий и необходимый труд, значимость которого определяет он сам. Однако слабая субъектная позиция учителя по отношению к самообразованию, неосознанность личной ответственности за качество своего профессионализма – это проблема не только учителя как лич-

ности и профессионала, но и проблема школы, в которой он работает и системы образования в целом. Поэтому необходим поиск новых, соответствующих современным требованиям к образованию, средств и способов влияния на самообразование учителя.

§ 2. МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ

Поскольку формирование готовности студентов к профессионально-педагогическому самообразованию осуществляется в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе, то возникает следующий вопрос: по какому пути вести данную подготовку?

К вопросу оказания помощи студентам в их учебно-самообразовательной деятельности обращались Ю. К. Бабанский, Л. Н. Баренбаум, Е. Л. Белкин, Р. С. Гарифьянов, А. К. Громцева, М. С. Дмитриева, Л. В. Жарова, И. И. Ильясов, Г. М. Коджаспирова, Г. И. Купцова, Н. А. Половникова, Г. Н. Сериков и др. В некоторых работах говорится о педагогическом руководстве самообразованием студентов (или учащихся).

Другие исследователи оперируют термином «управление», третьи, не используя специальных терминов, говорят о деятельности учителя, преподавателя, способствующей формированию умений самообразовательной деятельности в педагогическом процессе.

Особенно подробно представлены различные методики, эвристические предписания и советы по планированию самостоятельной (в том числе самообразовательной) деятельности. Так, в монографии А. К. Громцовой содержатся рекомендации «Учись рационально работать с дополнительными заданиями», «Учись всегда рационально организовывать свою работу». Другие авторы приводят методические приемы организации самостоятельной работы студентов, в частности «приемы самоконтроля результатов учения и самообразования».

В учении студента отчетливо выделяются те же компоненты познавательной деятельности, что и в самообразовании. В широком плане самообразование отличается от процесса обучения тем, что познавательная деятельность управляется не преподавателем, а самим студентом. В связи с этим наращивание управленческих функций студентов в познании является непременным условием их готовно-

сти к самообразованию. Так некоторые ученые (Г. А. Омарова) предлагают студентам уже с первого курса обучения принимать участие в определении своего образования с учетом признания, склонностей, что обеспечивает возможность углубленной работы над собой. Участие студентов в определении содержания учения стирает грань между обязательными и добровольными видами познания. Если обязательная работа будет для студента значимой, то она может продолжаться по собственному побуждению вне стен вуза. Доступные для студента темы вообще могут быть предложены для самостоятельного изучения. При этом студент должен выступить как самостоятельный организатор своей познавательной деятельности: определить виды своей работы, литературу, приемы выполнения работы, объем самоконтроля. Пройти весь путь решения творческой задачи – от момента зарождения творческого замысла до его воплощения в материальном продукте, позволит задание по созданию библиографического списка, аннотации, реферата, обзора, таблицы, резюме, рекламного представления аналитической справки, диаграммы, рецензии. Многократной пройденный путь отработывает данные навыки в изменяющихся обстоятельствах, способствует развитию способности быстро и точно прогнозировать, планировать и корректировать познавательные действия на любом этапе информационных процессов (поиск, хранение, переработка, распространение).

Исследование А. С. Лынды посвящается выявлению педагогических основ формирования самоконтроля (т. е. одному из аспектов подготовки к самообразованию) учащихся. Наряду с этим составляются рекомендации, которые обеспечивают тренировку осуществления студентами самообразования в непосредственном контакте с преподавателем в рамках педагогических процессов. Предполагается также, что студенты при осуществлении ими самообразования также могут получать консультации преподавателя. В этом случае преподаватель выполняет роль «научного» руководителя, консультанта, помощника. Основные же роли принадлежат студентам, которые осуществляют самообразование для удовлетворения профессиональных потребностей.

Л. Н. Баренбаум объединяет эти подходы и вводит понятие «педагогическое содействие», под которым понимает деятельность (и взаимодействие) педагогов в образовательных процессах по оказанию всех видов помощи студентам в осуществлении ими самообразования в си-

стеме профессиональной подготовки, по созданию условий для повышения уровней их готовности к самообразованию и образованности при удовлетворении личных познавательных потребностей. Л. Н. Баренбаум включает в управленческий цикл постановку задачи, анализ, принятие управленческого решения, контроль за его выполнением, коррекцию. Автором разработана технология педагогического содействия: пропедевтика – тренаж – собственно самообразование.

Т. Е. Климова считает, что целесообразно говорить о руководстве подготовкой будущего учителя к указанной деятельности, связывая ее с творческим характером профессионально-педагогической деятельности. Автор предлагает использовать профессионально-направленные задачи в качестве средства формирования готовности к самообразованию. Профессионально-направленная задача выступает как промежуточное звено между теорией и самостоятельной профессиональной деятельностью учителя, позволяет заранее преобразовать и систематизировать знания, получаемые студентом при изучении отдельных дисциплин, создает благоприятные условия для формирования приемов профессионально-творческой деятельности, развивает способность комбинировать и варьировать. Содержание подготовки студентов к профессионально-творческому самообразованию включает систему специально сконструированных профессионально-педагогических задач, формирующих комплекс знаний, умений и интеллектуальных качеств личности, необходимых для их решения. Это методологические, теоретические, методические, технологические задачи.

Современные педагогические технологии (технология критического мышления, диалогические технологии, рейтинго-модульная технология, информационные технологии, портфолио достижений, кейс-стади) обеспечивают смещение центра тяжести на самообразовательную деятельность.

Большая роль в актуализации готовности к самообразовательной деятельности отводится активным методам обучения, внесению поискового, проблемного начала в учебный процесс (Г. С. Закиров, Л. А. Земскова и др.).

Стремление к самообразовательной деятельности находится в прямой зависимости от условий познавательной деятельности.

Согласно анализу исследований в области самообразования и педагогического самообразования в частности, а также принципиальному

подходу к его структуре, определим оптимальное направление формирования готовности студентов к данному виду деятельности.

Придать образовательному процессу определенную направленность на самообразование означает включить в содержание каждого из элементов педагогического процесса такие составляющие, которые непрерывно обеспечивали бы ориентацию студентов на самообразование. Для выявления этих составляющих в целях, содержании, методах и средствах взаимодействия субъектов вновь обратимся к результатам научных исследований педагогов, разрабатывавших в последние годы проблему самообразования. Это, в первую очередь, специалисты в области самообразования, написавшие монографии, посвященные интересующему нас вопросу. С другой стороны, для нас представляет интерес и результаты, характеризующие и отдельные аспекты самообразования.

1. Целью самообразования исследователи указывают:

- приращение личностного знания;
- приращение образованности;
- совершенствование личностных качеств;
- рост уровня готовности личности к самообразованию.

Отметим, что некоторые из названных целей имеют общие показатели их достижения. Так, характеристиками готовности к самообразованию служат: эмоционально-личностный аппарат самообразования; знания, усвоенные личностью; умения работать с источниками информации, или «познавательные умения»; организационно-управленческие умения. Составляющими образованности является осведомленность, сознательность, действенность, умелость. Видим, что «знания» входят в состав обеих характеристик. «Личностные» же качества обладают общими показателями с «эмоционально-личностным аппаратом самообразования».

По мнению психологов, образ результата является основным системообразующим фактором профессионализма, процессов самоорганизации, самоконтроля, связанных с самосовершенствованием.

Таким образом, цель педагогического самообразования студентов – рост их готовности к самообразованию (как условие личностного и профессионального самосовершенствования).

2. В соответствии с целью выделяются следующие задачи педагогического самообразования студентов:

- формирование направленности личности на самообразование и потребности в нем;
- формирование умений самообразования в различных аспектах профессиональной деятельности, включая исследованные аспекты;
- формирование умений организации самообразования;
- формирование умений студентов входить в рефлексивную позицию на всех этапах самообразования в педагогической деятельности.

3. Содержание самообразовательного материала преимущественно относится к вариативным разделам образовательной программы. Среди вопросов, выносимых на самообразование, предлагаются либо дополнительные вопросы, либо вопросы, изучаемые учащимися из основных разделов, но с опережением графика их изучения, либо вопросы также из вариативных дополнительных разделов образовательной программы, связанные с проведением исследовательской работы. В первом случае результатом самообразования будут личностные, субъективные знания. В последнем случае возможно приращение как личностного, так и объективного, общенаучного знания. Л. Н. Баренбаум считает целесообразным для формирования готовности к самообразованию введение в образовательную программу специализированных разделов «Организация умственного труда», «Основы самообразовательной деятельности». Содержание педагогического самообразования образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура. Направленность педагогического самообразования обращена к изучению таких проблем, тем, которые для современной школы являются актуальными. Содержание педагогического самообразования учителя определяется также направлением решения конкретных педагогических проблем в его профессиональной деятельности.

4. Вопросы о формах и методах образования и, в частности, самообразования достаточно полно разработаны в педагогике. Самые распространенные формы и методы, применяемые в вузах, – это «круглый стол», «мозговой штурм», «телемост», «пресс-конференция», «научная конференция», «блиц-игры» и многие другие. Данные формы самообразовательной деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса, являясь активным способом ее реализации, эпизодичны и могут быть не связаны с личностными и профессиональными потребностями каждого из ее участников.

Включение студентов в практическую деятельность по реализации себя как учителя поможет осознать ему: «Что я могу?» и «Чего я не могу?», «Что я должен сделать, чтобы работать хорошо?» и «Чему я должен научиться, у кого и из каких источников?». Такое осознание рождает потребность и служит стимулом к постановке цели, определению содержания, выбору форм и методов осуществления педагогического самообразования. Социологи также подтверждают нашу позицию в том, что в настоящее время самообразование стимулируется прежде всего профессионально-трудовой деятельностью человека. В случае ее обедненности тормозится и развитие самообразования. Поэтому потребность в самообразовании под давлением неблагоприятных объективных обстоятельств формируется часто вопреки, а не благодаря особенностям и характеру профессионального труда.

Общеизвестно, что любые умения формируются и развиваются в деятельности. Однако не любая деятельность может обеспечить положительную результативность в достижении желаемой цели. Для того чтобы у студентов сформировать те или иные желаемые качества, его нужно включать в специально организованную деятельность. Говоря о специальным образом организованной деятельности, мы имеем в виду процесс педагогической практики, ориентированный на профессиональную самообразовательную деятельность, а следовательно, и на формирование комплекса умений, соответствующих этой деятельности. Студент, который во время педагогической практики проникает в суть личностных и педагогических проблем и использует самообразование как средство их решения, проявляет себя как развивающаяся личность, способная к профессионально-педагогической деятельности на высоком уровне. Педагогическая практика в рамках учебно-воспитательного процесса, носит поэтапный характер (3, 4, 5 курсы) и может обеспечить условия совершенствования студента в самообразовательной деятельности. В силу того, что во время педагогической практики педагогами вуза и учителями школ осуществляется методическое руководство студентами, в нашем исследовании справедливо ввести понятие «методическое содействие педагогическому самообразованию студентов». Методическое содействие педагогическому самообразованию студентов – это деятельность педагогов (методистов) в процессе практики по оказанию всех видов помощи студентам в осуществлении педагогического самообразования, по созданию условий для повышения уровня их го-

товности к данному виду деятельности при удовлетворении личных и профессиональных потребностей.

Таким образом, обращение к педагогической практике как средству формирования и развития готовности к профессиональному самообразованию, развития и саморазвития личности будущего учителя продиктовано следующим:

1) профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности; непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта; рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом;

2) достижение указанных целей возможно через включение в практическую деятельность;

3) мы исходим из того, что процесс подготовки будущего учителя к педагогическому самообразованию носит поэтапный характер и предусматривает постепенное продвижение студентов с одного уровня деятельности на другой; использование специальной программы позволит сделать этот процесс управляемым.

Практика в учебном заведении способствует формированию готовности студентов к педагогическому самообразованию, т. е. формированию направленности на педагогическое самообразование, умений педагогического самообразования, умений составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования, рефлексивной позиции на всех этапах педагогического самообразования.

В связи с этим в содержание каждого из элементов практики включаются такие составляющие, которые непрерывно обеспечивают ориентацию студентов на самообразование (Рисунок 2).

Основой проектирования процесса формирования готовности к педагогическому самообразованию являются системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы, которые

обеспечивают функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

С позиций системного подхода все звенья педагогической практики должны максимально стимулировать проявление всех компонентов самообразовательной деятельности в их единстве.

Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие умения учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для саморазвития и развития личности ученика.

1. Индивидуально-творческий подход выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие профессионального самосознания, индивидуального стиля деятельности.

В процессе формирования готовности студентов к педагогическому самообразованию в качестве основных функций выступают следующие:

- сознательный анализ педагогического самообразования учителя на основе его мотивов;
- рефлексия собственной готовности к педагогическому самообразованию;
- открытость к овладению педагогическим самообразованием на высоком уровне;
- стремление к самореализации в педагогической деятельности к воплощению своих намерений в самообразовательной деятельности;
- субъективирование элементов содержания педагогического самообразования в личностно-смысловое содержание, т. е. наделение его личностным смыслом.

Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе собственного исследования педагогической ситуации, ее связей с потребностями. Это возможно и реально только в практической деятельности. В связи с этим при организации педагогической практики, включающей самообразовательный компонент, необходимо, чтобы каждая учебно-профессиональная задача выступала как исследовательская в контексте значимой проблемной ситуации. Особым результатом практики должен стать рефлексивно осмысляемый опыт профессионально-педагогической деятельности. Говорить о технологиях содействия педагогическому самообразованию будущего учителя можно лишь с опреде-

ленной степенью условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом и инициатором своего самообразования.

Для определения системы подготовки будущего учителя к самообразованию используется метод моделирования, который позволяет представить все этапы непрерывной педагогической практики через призму самообразования. Модель подготовки будущего учителя к самообразованию отражает движущие факторы развития всех структурных компонентов данного вида деятельности, учитывает роль внешних воздействий.

Все процедуры подготовки будущих учителей самообразованию могут осуществляться в полной мере только на втором и третьем этапах педагогической практики, когда студентами изучены курсы по теории воспитания и обучения, истории педагогики, частным методикам, психологии. В соответствии с такой логикой выстраивается следующая последовательность подготовки будущего учителя к самообразовательной деятельности.

На первом этапе предполагается формирование *направленности на педагогическое самообразование*. Первый этап – формирование у студентов умений выявлять, анализировать педагогическое самообразование учителя: ознакомление студентов с его социальными и научными предпосылками, основными понятиями; введение в самообразовательную деятельность учителя, интерпретация альтернативных подходов к ее организации; совершенствование системы профессионального самопознания при освоении основ педагогического самообразования. На данном этапе (первая учебная практика) происходит общая ориентация студентов в педагогическом самообразовании, создается информационный фон, актуализируются школьные проблемы и потребности, формируются цели самообразования, образ будущей профессиональной деятельности, формируется позиция будущего учителя как система его взглядов и установок в отношении самообразования на основе педагогической рефлексии.

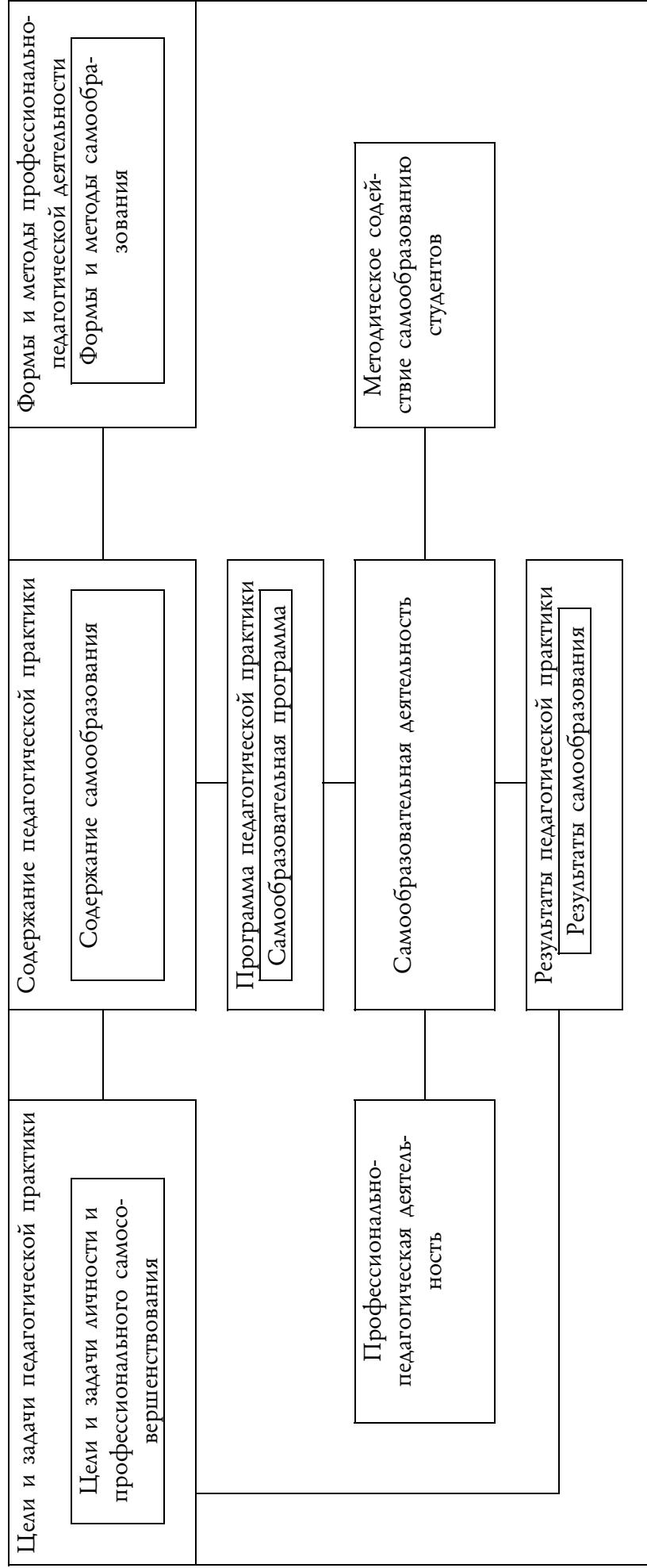


Рис. 2. Структура педагогической практики

Учебная практика, направленная на первичную профессиональную адаптацию в условиях школы и формирование готовности студентов к участию в педагогическом процессе, может выполнять перспективную функцию – готовить почву для педагогического самообразования в последующих практиках 4 и 5 курса. Во время практики студенты, общаясь с учителями школ, имеют возможность изучить их интересы, мотивы и потребности в педагогическом самообразовании (познакомиться с методическими разработками учителя, которыми он пользуется, наблюдать за работой учащихся на уроках, познакомиться с планом работы классного руководителя и вычленив раздел этого плана по организации коллективных форм самообразования учащихся во внеурочное время). Эти наблюдения дают богатый материал для анализа самообразовательной деятельности учителя на основе изучения социальных и научных предпосылок педагогического самообразования, различных подходов к его организации, трудностей в самообразовательной деятельности учителя, факторов, препятствующих реализации педагогического самообразования.

Важным этапом в развитии мотивационно-ценностного отношения к педагогическому самообразованию является включение студентов в самообразовательную деятельность. Реализации этого фактора способствует подготовка к учебной практике, которая моделирует структуру самообразования. При этом важное значение имеет первичная установочная конференция, где студенты индивидуально определяют вид своей деятельности в подготовке к предстоящей педагогической практике. Это может быть углубленное изучение психологии личности и коллектива с индивидуальным подбором необходимых методов диагностики и коррекции психических процессов и поведения личности, подготовка к внеклассному мероприятию с изготовлением необходимых средств и др. Базовой идеей учебной практики студентов третьего курса технико-экономического факультета ВГУ является создание кукольного театра (Л. С. Кулыгина). Кукольный театр используется как средство достижения учебно-воспитательных целей. Сам процесс создания кукол, начиная от поиска информации об их видах и технологии изготовления до практического применения в педагогической деятельности, есть процесс, в котором отражается развитие всех структурных компонентов са-

мообразовательной деятельности (мотивационный, организационно-процессуальный, рефлексивный).

На втором этапе осуществляется формирование *умений педагогического самообразования*. Второй этап – развитие индивидуального стиля деятельности; овладение основами методологии педагогического исследования; умение видеть педагогические проблемы; поиск и анализ альтернативных решений, умение продуктивно решать профессионально-педагогические задачи; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой педагогической ситуации; рефлексия на педагогическое самообразование. Данный этап представляет практическую работу студентов по реализации самообразования в педагогической деятельности.

На третьем этапе происходит формирование *умений составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования*. Третий этап – освоение технологии самообразовательной деятельности, составление авторской программы педагогического самообразования (как коллективной, так и индивидуальной), анализ и прогноз дальнейшего развития самообразования, трудностей его осуществления, рефлексия на профессионально-педагогическое самообразование.

Конкретизация названных этапов представлена в технологических картах формирования готовности будущего учителя к педагогическому самообразованию (Таблицы 2, 3, 4), следование которым обеспечивает достижение поставленных целей. Представленная последовательность, выраженная в создании совокупности соответствующих педагогических условий, должна найти отражение в программе педагогической практики.

Реализация какой-либо программы и формирования готовности студентов к педагогическому самообразованию, в частности, требует разработки методов диагностики данного вида деятельности. Под диагностикой самообразовательной деятельности понимается совокупность способов изучения и оценки признаков, характеризующих готовность будущего учителя к ее реализации.

Диагностика результатов самообразования содержит выполнение следующих основных задач:

- 1) прогноз успешности самообразования в целом, его отдельных этапов;

- 2) выявление недочетов в выбранном пути самообразования, его организации с целью его последующей доработки;
- 3) проверка степени успешности самообразования;
- 4) оценка готовности личности будущего учителя к самообразовательной деятельности.

Все методы диагностики самообразовательной деятельности можно разбить на две группы: 1) методы, направленные на получение знаний о предмете самообразования; 2) методы, направленные на оценку организационной среды самообразовательного процесса.

Основные теоретические положения о сущности самообразовательных процессов определяют и направления диагностики их исследования.

Во-первых, представление о самообразовании как о процессе, включающем определенные этапы. В зависимости от того, на чем центрируется исследователь, формируются два представления этого процесса. В одном случае его сущность видится в логике принятия решения, в другом – в основании процесса кладется жизненный цикл самообразовательной деятельности и рассматривается последовательность его фаз и стадий.

В диагностическом плане это означает, что исследователь должен четко определить, на каком этапе находится самообразовательная деятельность и по отношению к каким этапам стоит задача диагноза.

Во-вторых, самообразование можно рассматривать как специфически возникающий и развивающийся процесс, противостоящий традиционным процессам. В соответствии с этим разводятся такие предметы диагностики, как собственно самообразовательный процесс (его структура, участники, складывающиеся организационные формы) и среда, в которой развивается этот процесс.

Диагностика самообразовательной деятельности осуществляется в три этапа:

- 1) по организации самообразования (включает в себя констатацию проблем профессиональной готовности, носит преимущественно аналитический характер);
- 2) во время осуществления деятельности по самообразованию (имеет конструктивно-преобразующий характер и связан с оперативной доработкой, переструктурированием программы педагогического эксперимента и соответственно деятельности студента);

3) после реализации самообразовательной деятельности.

Реализация поставленных целей и задач диагностики самообразовательной деятельности позволяет планировать не только алгоритм осуществления деятельности будущего учителя, но и прогнозировать определенные последствия в широком контексте с учетом специфики и трудностей самообразования, что дает возможность заранее подготовиться к проявлению различных побочных явлений.

Таблица 2

**Технологическая карта формирования готовности будущего учителя к профессионально-педагогическому самообразованию на первом этапе
3 курс**

Цель	Формирование направленности на профессионально-педагогическое самообразование
Задачи	<ol style="list-style-type: none">1. Создание информационного самообразовательного фона и потребности в освоении навыков самообразовательной деятельности:<ul style="list-style-type: none">- понимание сущности самообразования;- изучение самообразовательной деятельности учителя-предметника; классного руководителя.2. Развитие умений анализировать профессионально-педагогическое самообразование и собственной способности к ней.3. Развитие педагогической рефлексии.
Содержание	Общие психолого-педагогические знания. Знания и умения по технике общения. Знания и умения по анализу профессионально-педагогического самообразования, по самоанализу самообразовательной деятельности.
Технологии	Методики активного изучения профессионально-педагогического самообразования, самопознания, развития способности к самообразованию.
Уровень	Репродуктивный. Неустойчивое отношение к самообразованию, добросовестное и исполнительное выполнение указаний и рекомендаций опытных руководителей. Педагогическое самообразование не рассматривается как средство самосовершенствования. Результаты и последствия достижения цели не анализируются.

Таблица 3

**Технологическая карта формирования готовности будущего учителя
к профессионально-педагогическому самообразованию
на втором этапе
4 курс**

Цель	Формирование умений профессионально-педагогического самообразования
Задачи	1. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности. 2. Развитие умения проникать в суть педагогической проблемы; анализировать предложенные ранее решения и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи. 3. Развитие рефлексии самообразовательной деятельности.
Содержание	Психолого-педагогические и методические знания и умения. Знания и умения по методике педагогического исследования.
Технологии	Знакомство и изучение развивающих технологий обучения. Интерпретация авторских концепций, выбор методов обучения, разработка композиция урока. Организация самостоятельной работы студентов.
Уровень	Эвристический. Устойчивое отношение к самообразованию, воспроизводящая деятельность с элементами поиска нового в стандартных условиях. Студент самостоятельно организует, но не корректирует самообразовательную деятельность. Рефлексия на самообразовательную деятельность ситуативна.

Таблица 4

**Технологическая карта формирования готовности будущего учителя
к профессионально-педагогическому самообразованию на третьем этапе
5 курс**

Цель	Формирование умений составлять авторскую программу профессионально-педагогического самообразования
Задачи	1. Освоение технологии профессионально-педагогического самообразования. 2. Развитие организационно-управленческих умений: - умение проводить диагностику психолого-педагогических и методических проблем; - умение разрабатывать программу действий по самообразованию; - отслеживание результата; - коррекция. 3. Направить процесс переосмысления себя и своей педагогической деятельности в область профессионального самообразования.
Содержание	1. Психолого-педагогические и методические знания. 1. Знания по методике составления авторских программ.

Технологии	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка авторской самообразовательной программы. 2. Планирование этапов самообразования. 2. Изучение авторских концепций. 4. Реализация и рефлексия программы самообразования.
Уровень	Творческий. Сознательное желание заниматься самообразованием (профессиональные и познавательные мотивы). Высокая чувствительность к проблемам, целенаправленный поиск решения. Умения на научной основе создавать авторскую программу педагогического самообразования. Студент анализирует себя как преодолевающего, корректирующего свою деятельность субъекта. Рефлексия осуществляется систематически.

В качестве теоретической основы содержательного анализа готовности к самообразованию были положены представления о структуре самообразования, представленные во втором параграфе.

Как и всякая деятельность, самообразовательная включает в себя анализ и оценку значимости знаний (являющихся предметом самообразования), формирование цели и концепции будущего действия, реализацию этого плана и его коррекцию, оценку эффективности.

Важное значение для диагностики готовности к педагогическому самообразованию имеет анализ состава тех внутренних средств деятельности, которые имеются при принятии решений.

Диагностика готовности к самообразованию на этапе принятия решения частично производится с помощью методик, основанных на методах «анализа педагогических проблем». При оценке успешности применяются различные количественно качественные характеристики результатов решения, среди которых основное место занимает такой показатель, как число различных видов конструктивных решений. Выявлением «поля действия», или «веера» возможных решений, процедура не ограничивается.

Не менее важной является диагностика такого компонента самообразовательной деятельности, как анализ и оценка самообразовательных действий. Диагностика исполнительной части основывается на анализе и оценке операционного состава действия, которая производится с помощью карты наблюдений в естественных условиях.

Достоверная оценка самообразовательной деятельности возможна только на основе целостного изучения личности и эффективности деятельности главного субъекта этого процесса – самого студента. С этой целью нами разработан ряд заданий.

Первый блок заданий направлен на определение (выявление) осведомленности о самообразовательной деятельности, на определение отношения к самообразованию. С этой целью проводится интервью со студентами. В интервью включаются следующие вопросы:

1. В чем сущность самообразования: цель, содержание, процесс, организация эффективность по сравнению с другими видами деятельности?

2. В чем специфика условий, необходимых для самообразовательной деятельности? Какие трудности возникают в процессе самообразования?

3. Какова организационная структура Вашего самообразования (исходит ли инициатива от самого студента; каков уровень его самообразовательной деятельности; от чего зависит результат его самообразования)?

4. Что изменится в ходе самообразования в развитии личности учителя, учеников, в содержании работы, в профессиональном росте?

Интервью можно превратить в анкету с «закрытыми» вопросами, отвечая на которые студенты выбирают соответствующий ответ. Данные методы позволяют получить следующие результаты: определить осведомленность (или выявить представления) о самообразовательной деятельности среди студентов и учителей; определить круг лиц, активно и регулярно занимающихся самообразованием.

По результатам исследования при самооценке педагогических умений и навыков в основном фигурируют традиционные показатели: знание своего предмета, умение его преподавать, культура общения, организационные и конструктивные умения, которые остаются основными критериями профессионального мастерства учителя. Все это свидетельствует о том, что необходимо выработать новый взгляд на систему педагогической деятельности современного учителя и методы его диагностики. В этой связи большое значение имеет методика самоанализа самообразовательной деятельности. Эта методика включает такие вопросы:

1. Какими инновационными качествами должен обладать учитель в современной школе?

2. Знакомы ли Вы с методами организации самообразовательной деятельности?

3. Как Вы думаете, какие трудности могут встретиться в процессе самообразования?

4. Что может измениться в ходе осуществления самообразования?
5. К кому Вы можете обратиться за помощью в случае затруднения?
6. Как Вы думаете, что является мотивом самообразовательной деятельности учителя?
7. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от процесса и результата самообразования?

Задача состоит в выяснении готовности к самообразованию и уровня самооценки будущего учителя.

Для изучения готовности студентов к самообразовательной деятельности можно использовать карту наблюдений и анкету, в которой производится оценка и самооценка способностей к самообразованию.

Одним из главных направлений самообразовательной деятельности является исследование способности плодотворного осуществления самообразования. У разных студентов степень освоения механизмов самообразовательной деятельности отличается, они-то и оказывают влияние на результат, а значит они должны изучаться, нужны методики, которые позволили бы осуществить диагностику уже сложившихся механизмов самообразовательной деятельности и дать прогноз по поводу возможной эффективности ее реализации в дальнейшем.

Самообразовательная деятельность и готовность к ее осуществлению может измеряться на разных уровнях.

Первый уровень диагностики – реальная самообразовательная деятельность будущего учителя, осуществляемая фрагментарно, когда отдельные ярко выраженные фрагменты самообразования используются для распознавания имеющегося потенциала к самообразованию личности и делается прогноз о том, что и другие фрагменты могут быть столько же качественными. На этом уровне диагностики готовности к самообразовательной деятельности процесс самой самообразовательной деятельности (степень сформированности механизмов) и результат (полученный на основе использования данных механизмов продуктивного самообразования) четко не разграничиваются.

Позднее, когда вопросы диагностики самообразовательного потенциала студента и составления эффективных прогнозов приобретают практическую актуальность, возникает потребность в разработке особых методов исследования готовности к осуществлению самообразования.

Сначала речь идет о диагностике результативной стороны самообразовательной деятельности. Фактически такая диагностика может быть осуществлена с помощью методов фиксирования самообразовательных достижений, где проверялось бы то, как студент способен преобразовывать профессионально-педагогическую деятельность при решении конкретной задачи, имеющей не одно, а несколько решений. Это задание, на наш взгляд, должно быть прямо и непосредственно связано с определенной темой, областью, на которую направлены поиски. Также оно должно в достаточно всеобщей форме отражать механизмы самообразовательной деятельности именно в данной конкретной сфере.

Диагностика только результатов самообразовательной деятельности оказывается явно недостаточной. Эта диагностика, оказывая стимулирующее влияние на развитие необходимости выяснить, каким же путем, с помощью каких механизмов может быть получен тот или иной результат самообразования, т. е. наряду с диагностикой готовности к самообразованию «по результатам», нуждается в диагностике и сам процесс самообразования.

Этот процесс получения результата самообразования может быть получен при приближении к реальному процессу. В данном случае речь идет об осуществлении реального самообразовательного процесса на основе индивидуальной программы профессионально-педагогической деятельности в период практики.

Таким образом, процесс формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности носит поэтапный характер и является результативным, если строится и осуществляется с учетом логики становления и развития единства компонентов, входящих в структуру готовности к указанной деятельности. Оценка самообразовательной деятельности будущего педагога эффективна в контексте целостного изучения личности и профессиональной деятельности.

§ 3. ОРГАНИЗАЦИЯ И ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

На этапе организации педагогического самообразования особое значение имеет конструирование деятельности студентов в условиях педагогической практики в соответствии с ее программой. Постав-

ленная задача решается через организацию преобразующей деятельности студентов на всех этапах педагогической практики. Необходимыми являются следующие виды анализа: комплексный – вычленение и отслеживание развития компонентов готовности к самообразовательной деятельности; уровневый – выявление сформированности каждого структурного компонента и функционального в целом; сравнительный – выявление уровней развития самообразовательной деятельности в условиях традиционной и экспериментальной педагогической практики. К способам диагностики отнесем: включенное наблюдение, тестирование, опрос, анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов самообразовательной деятельности студентов.

Диагностика готовности будущего учителя к самообразовательной деятельности необходимо фиксировать до проведения и после завершения педагогической практики. Критериями, позволяющих диагностировать готовность к самообразовательной деятельности, являются:

- осознание необходимости самообразования в профессиональной деятельности учителя;
- вовлечение в самообразовательную деятельность в процессе педагогической практики;
- согласованность личных и профессиональных целей с самообразовательной деятельностью;
- уровень сформированности умений педагогического самообразования;
- уровень сформированности умений составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования;
- уровень рефлексии на самообразование и педагогическую деятельность в целом.

На втором курсе необходима подготовка студентов к педагогической практике: лекция «Психолого-педагогические основы самообразования»; семинарское занятие на тему «Самообразование в моей жизни»; индивидуальные беседы со студентами по проблемам самообразования. Цели занятий: освоение понятия самообразовательной деятельности, ее структуры, форм организации и средств реализации, особенностей процесса, знакомство с историческими фактами самообразовательной деятельности и ее значимостью в становлении личности и развитии страны; изучение содержания самообразовательной деятельности современного учителя и использования его в решении учебно-

воспитательных проблем; создание условий для анализа собственного самообразования и самооценки способности к его осуществлению.

Самооценка развития способности к педагогическому самообразованию осуществляется по четырем направлениям:

1) мотивация личности (любопытность, стремление к профессиональным достижениям, стремление к получению высокой оценки со стороны руководителя, личная значимость самообразовательной деятельности, стремление к самосовершенствованию);

2) способность к плодотворному решению проблем (продуцирование большого числа решений, независимость суждений, способность отказаться от стереотипов в деятельности, преодолеть инерцию мышления, чувствительность к проблемам в педагогической деятельности, критичность мышления, способность к оценочным суждениям, способность к самоанализу, рефлексии);

3) оценка организационно-управленческих умений (способность к овладению методологией самообразования, способность к созданию авторской концепции, технологии деятельности, способность к планированию деятельности, способность к организации собственного самообразования (задачи, приемы выполнения, самодиагностика, самоанализ, самооценка), способность к сотрудничеству);

4) индивидуальные особенности личности (работоспособность личности, уверенность в социальной значимости самообразования).

Студенты определяют степень проявления каждого из перечисленных выше компонентов и осуществляют количественно-качественный анализ собственной способности к педагогическому самообразованию.

По данным экспериментальной работы, в которой участвовало 160 студентов, следует отметить, несмотря на высокий процент стихийности самообразования среди членов группы, по данным самооценки 48 студентов (30 %) отмечают высокую способность к педагогическому самообразованию, 104 студента (65 %) среднюю и 8 студента (5 %) низкую.

Как было отмечено выше, на первом этапе происходит формирование направленности личности будущего учителя на самообразование, развитие потребности в нем. На первом этапе студенты включаются в деятельность, направленную на:

- актуализацию самообразования в педагогической практике учителя;

- осмысление его роли в профессиональном самосовершенствовании;

- выявление методов и форм организации учителем собственного самообразования и самообразования учащихся;

- формирование устойчивой позиции по отношению к самообразованию как важному компоненту профессионально-педагогической деятельности учителя.

Основные критерии в оценке выполнения студентами заданий: чуткость к противоречиям в педагогической деятельности учителя и собственной деятельности, самостоятельность, проявление индивидуальности в отношении к излагаемому материалу и собственному решению. Система заданий для студентов нацелена на управляемое развитие и стимуляцию собственной педагогической рефлексии. Стимулирование рефлексии осуществляется при максимальной открытости по отношению к каждой поставленной перед студентом задачи. Эффективным средством развития индивидуальности учителя на данном этапе является решение психолого-педагогических задач, как исходной точки самообразовательных процессов. Понимание необходимости самообразования в педагогической деятельности учителя способствует развитию самосознания будущего педагога, критичности его мышления. Это качество в настоящее время становится социально-значимым.

Актуализация знаний студентов о самообразовательной деятельности достигается с помощью анкетирования.

***Задание.** Постарайтесь ответить на следующие вопросы:*

1. В чем сущность самообразования: цель, содержание, процесс, организация, эффективность по сравнению с другими видами деятельности, носящими образовательный характер?

2. В чем специфика условий, необходимых для самообразовательной деятельности?

3. Какова организационная структура Вашего самообразования? (исходит ли инициатива от самого студента; от чего зависит результат самообразования)?

4. Какие приращения в качестве личности происходят в ходе самообразовательной деятельности?

5. Как Вы думаете, какими качествами (личностными и профессиональными) должен обладать учитель в современной школе?

6. Как Вы думаете, что является мотивом педагогического самообразования в профессиональной деятельности учителя?

7. Какие трудности встречаются в процессе самообразования?

8. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от процесса и результата самообразования?

Выделяются некоторые специфические условия самообразования: личностная заинтересованность и важность для нее поставленной цели; владение умениями самоорганизации, самоконтроля, самоанализа; владение эмоционально-волевыми качествами. Для самообразовательной деятельности наиболее значима собственная инициатива студентов, нежели инициатива преподавателей. К факторам, влияющим на результат самообразовательной деятельности, относятся: сила мотива; систематичность самообразования; умения самостоятельной организации своей деятельности и ее самоконтроля; правильный выбор источников самообразования; индивидуальные особенности личности. Развитие личности студентов в ходе самообразования отмечается по следующим направлениям: происходит обогащение знаний в различных областях; возрастает уверенность в себе; накапливается опыт организационно-управленческих умений; развиваются эмоционально-волевые качества.

Введением в профессиональное самообразование педагога являются вопросы, затрагивающие определение личностных и профессиональных качеств учителя, мотивов и трудностей его самообразования в настоящее время. Среди мотивов педагогического самообразования в деятельности учителя выделяются:

- познание нового в педагогике и методике обучения;
- стремление повысить свой профессиональный уровень;
- стремление расширить область имеющихся знаний в различных областях;
- потребность в самопознании и самосовершенствовании;
- требования, предъявляемые к качеству работы учителя.

Причинами трудностей в осуществлении самообразовательной деятельности учителем является:

- дефицит времени;
- высокая цена на книги и сложности в приобретении необходимых книг;
- лень;
- житейские проблемы;

- неустойчивость мотивов.

На установочной конференции по практике студентов 3 курса обсуждаются: цель, содержание и технология работы студентов по выделенному направлению (см. таблицу 2).

Перед студентами ставится задача – изучить самообразовательную деятельность учителя-предметника, классного руководителя на основе:

- беседы и анкетирования;
- знакомства с поурочными методическими разработками учителя (на чем они базируются, имеются ли личные корректировки на класс, учащихся; применяется ли творческий подход к использованию);
- наблюдения за работой учащихся на уроках: стимулируется ли самообразовательная деятельность учащихся; проявляются ли результаты самообразования учащихся на уроках; имеется ли опыт организации самообразовательной работы учащихся в процессе подготовки и проведения уроков (отражать в протоколах посещения уроков);
- знакомства с планом работы классного руководителя и вычленения раздела этого плана по организации коллективных форм самообразования учащихся во внеурочное время.

В качестве основания для беседы с учителями школ предлагается выполнение следующих заданий:

Задание 1. Предложите в непринужденной беседе учителю-предметнику и классному руководителю ответить на следующие вопросы, которые помогут Вам понять социальные и научные предпосылки, профессиональную значимость самообразовательной деятельности современного учителя.

1. Какими специальными качествами личности (личностными и профессиональными) должен обладать учитель в современной школе?
2. В чем сущность профессионального самообразования учителя?
3. Как часто Вы занимаетесь самообразованием? (постоянно; часто; редко; не занимаюсь)
4. Какие формы организации самообразовательной деятельности Вы предпочитаете (индивидуальные; коллективные; групповые)?
5. Корректируете ли Вы методические разработки на класс, на учащихся? (корректирую; корректирую на класс; корректирую на отдельных учащихся)
6. Занимаетесь ли Вы профессиональным самоанализом, самооценкой собственной деятельности с позиций достигнутых учениками успехов? (да; нет; иногда)

7. Существует ли логика авторского решения проблемы при поиске решения педагогических задач с использованием конкретных методических рекомендаций? (всегда; иногда; никогда)

8. Читаете ли Вы профессионально-педагогическую литературу с целью ознакомления с новыми идеями в обучении и воспитании, поиска методических идей, подтверждающих собственные наблюдения, личный опыт? (всегда стараюсь найти литературу и читаю; читаю, если литературу не трудно достать; нет необходимости)

9. Какие трудности встречаются в процессе профессионально-педагогического самообразования?

10. Что может измениться в Вашей деятельности как учителя, в деятельности учеников, в Вашем профессиональном росте в результате самообразования?

11. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от процесса и результата самообразования?

Задание 2. Предложите учителю-предметнику и классному руководителю Вашего класса в виде анкеты ответить на два вопроса (нужное подчеркнуть).

Выделите лично значимые для Вас мотивы профессионально-педагогического самообразования.

1. Развиваю свои способности.
2. Ликвидирую пробелы в одном из видов (практической и теоретической) профессиональной подготовки (общекультурной, психолого-педагогической, инженерной, методической и др.).
3. Облегчаю себе подготовку к учебным занятиям.
4. Расширяю кругозор.
5. Имею возможность повысить квалификационную категорию.
6. Повышаю свой культурный уровень.
7. Занимаюсь самопознанием.
8. Самоутверждаюсь в собственных глазах.
9. Изменяю себя и воспитываю окружающих.
10. Имею возможность повысить разряд.
11. Закладываю основу материального благополучия.
12. Получаю удовольствие от процесса свободного творчества.
13. Добиваюсь уважения близких, друзей, коллег.
14. Реализую свои духовные идеалы .
15. Отвлекаюсь от житейских проблем.
16. Не испытываю потребности в самообразовании.

Чем является самообразование в Вашей жизни?

1. Одна из профессиональных обязанностей
2. Основа непрерывного образования
3. Основной вид деятельности в образовательной сфере
4. Одна из немногих возможностей удовлетворить свои духовные потребности
5. Дополнительный (к основному профессиональному) вид деятельности
6. Вид компенсации (“хобби”, разгрузка, отвлечение от профессиональных и житейских проблем)
7. “Пустой звук” – понятие не имеющее под собой содержания (пустая трата времени).

Необходимо стимулировать у будущих учителей процессы самопознания и самореализации. В связи с острой необходимостью адекватной адаптации в современных социальных и педагогических условиях, учитель должен все время обращаться к своему «Я», совершенствовать знание о себе. Познание же себя есть во многом процесс трансформации самоотношения в самосознание. Самоотношение – это «Я-концепция». Из многочисленных исследований «Я-концепции» известно, что поступки человека детерминируются не только ситуативными факторами. На формирование поведения субъекта влияет его самооценка – сплав представлений о свойствах своей личности, их критического осмысления и эмоционально-ценностного отношения к ним. Самооценка, являясь продуктом самосознания, одновременно оказывается и необходимым условием, существенным моментом его развития. Как известно, заниженная самооценка, порождая неуверенность в себе, отрицательно влияет на деятельность. Разрешая эту проблему, студентам предлагается проанализировать личностные особенности и качества, необходимые современному учителю, выявить недостатки в своей деятельности, осознать их, что задает ориентацию для самовоспитания.

Поиск приемов, детерминирующих формирование готовности к самообразованию, опираются на связи личностных черт со способами профессионально-педагогического самовыражения. Согласно имеющимся психологическим данным индивидуально-типологические особенности личности влияют на способы выполнения деятельности. Так, например, некоторые студенты в своей деятельности обнаруживают целеустремленность, развитый самоконтроль, умение проводить активный

поиск информации, необходимой для успешного осуществления деятельности, уверенность в себе, а также умение, в случае необходимости, мобилизоваться на достижение поставленной цели. У других студентов наблюдается неумение определить правильность выбранного ими способа действий или оценить значимость того или иного фактора, критически проанализировать полученные результаты (поэтому они часто обращаются за помощью к однокурсникам и методистам). Для проявления и диагностики рефлексии в педагогическом самообразовании, а также подведения итогов работы студентов по формированию готовности к самообразованию на первом этапе, студенты пишут сочинение «Педагогическое самообразование в профессиональной деятельности учителя». В сочинении осуществляется анализ собранного материала по педагогическому самообразованию учителя современной школы, и выражается своя позиция как система взглядов и установок в отношении педагогического самообразования и собственной способности его осуществления. В своем сочинении студенты отображают: осознание необходимости самообразования в профессиональной деятельности учителя; собственную готовность к вовлечению в самообразовательную деятельность в процессе педагогической практики; согласованность личных и профессиональных целей с самообразовательной деятельностью. Понимание необходимости самообразования в профессиональной деятельности учителя отмечается и подкрепляется студентами конкретными фактами возникающих в работе педагога противоречий и их решения путем самообразования. Самообразование студентов связано с поиском и подбором необходимых методов диагностики и коррекции психических процессов и поведения личности и воспитательной работой в школе.

Таким образом, на данном этапе зарождения основ педагогического самообразования создаются наиболее эффективные условия формирования направленности к нему и личностного осмысления педагогической реальности. Следует подчеркнуть также, что сущность педагогической практики заключается не просто в механической смене одного этапа другим. Преемственности всех этапов обеспечивает технология, ориентированная на профессионально-педагогическое самообразование.

Формирование *умений педагогического самообразования* является целью второго этапа, педагогической практики студентов 4 курса. Основная идея: главный фактор самообразовательной подготовки будущего учителя – развитие его индивидуального стиля деятельности (подход Е. А. Климова об индивидуальном стиле деятельности как

совокупности общих и особенных способов работы, позволяющих максимально использовать ценные качества человека и компенсировать его недостатки). Проблема индивидуального стиля, применительно к самообразовательной деятельности учителя – вопрос поиска и реализации индивидуально-своеобразных способов деятельности, наиболее целесообразных для решения педагогических проблем.

Следует отметить, что индивидуальный стиль деятельности формируется поэтапно. Предпосылкой его становятся те познавательные действия, которые были произведены на предыдущем этапе. Индивидуально-творческие элементы вырастают, возникают из репродуктивных. Каждый продуктивный элемент зарождается в недрах интенсивной целеустремленной деятельности, постепенно вызревает и срывает, позволяя осуществить какой-то, хотя бы минимальный скачок мысли. Однако монотонное повторение одних и тех же стандартных операций означает застой, вращение в круге. Если студент не преодолевает инерции достигнутого результата, индивидуальный стиль деятельности может быть не выработан. Но и без повторения эффективных действий, найденных в прежних творчески-индивидуальных актах, невозможно двигаться вперед.

По мере развития деятельности в ней накапливается все больше обязательных репродуктивных компонентов. Без копирования некоторых педагогических операций на индивидуально-личностном уровне студент обречен на «изобретение велосипеда». Быстро и успешно выполняя репродуктивную сторону дела, будущий учитель как бы «заводится», энергично устремляется на поиск решений. Компоненты педагогической деятельности, обладающие разной качественной определенностью, претерпевают глубокие превращения, переходят друг в друга. Те элементы, которые были освоены при первых шагах деятельности, повторяются, используются опять, репродуцируются. Но так как их оказывается недостаточно для овладения новой технологией или содержания обучения, одновременно порождаются оригинальные, неизвестные ранее элементы действий. Затем начинается следующий цикл расслоения, некоторые компоненты переходят в фонд репродуктивных операций, к которым опять надо подбирать ключ в виде новой методической идеи.

В процессе подготовки студентов к педагогическому самообразованию на данном этапе необходима помощь студенту осознать свою индивидуальность, соотнести те или иные приемы, методы

обучения со своими индивидуальными особенностями и способами выполнения педагогической деятельности. Любое педагогическое взаимодействие предполагает единство педагогического приема и личности учителя, в их совпадении проявляется индивидуальность. Следовательно, система формирования индивидуального стиля деятельности учителя должна моделировать самообразовательный процесс.

Традиционно студент копирует систему уроков, предлагаемых учителями и методистами. Он как бы приучается работать по известным образцам и штампам, что не формирует индивидуально-творческих начал и принижает содержательные основы его работы.

Осуществляя самообразовательную деятельность, студент изучает подходы разных учителей, авторов психолого-педагогической и методической литературы к решению педагогической проблемы, сравнивает их, детально анализирует, находит общее и различное, стереотипное и творческое, индивидуально-личностное, выделяет своеобразие решения определенного автора, конкретного учителя, его индивидуальный стиль деятельности. Рефлексия данной работы является существенным моментом в формировании умений профессионально-педагогической деятельности.

При анализе различных подходов к педагогической проблеме студенту необходимо решить задачу – определить эффективность избранного пути решения в конкретных условиях и практического осуществления в педагогической деятельности.

В рамках методического содействия самообразованию будущих учителей ставится задача – добиться осмысления студентами того, что решение педагогической проблемы не есть застывшая и неподвижная система, которую можно скопировать у разных авторов, а система, в которой есть изменяющиеся элементы, определенные конкретными условиями и возможностями самого учителя. Осознание своих возможностей, адекватная самооценка, стремление узнать новое – необходимое условие становления индивидуального стиля деятельности, т. е. формирования умений профессионально-педагогического самообразования.

В процессе формирования индивидуального стиля студент приступает к освоению способов и приемов выполнения педагогической деятельности, что приводит к повышению эффективности самообразования и высокому результату в профессиональном становлении молодого учителя. Однако важно на практике помочь будущему учителю соотнести себя с ними.

На данном этапе изучаются особенности осознания студентами своего индивидуального стиля деятельности. Проиллюстрируем это на примере технологии выбора методов обучения.

Преподавание обычно требует применения не одного, а целого ряда методов, их комплекса. Представление о методах на данном уроке всегда является конкретным. То, что для одних условий является удачным, эффективным, для других может оказаться неприемлемым. Сравнение возможностей отдельных методов обучения и соотнесение их со своей личностью является одним из условий успешного выполнения педагогической деятельности.

Педагогическое самообразование способствует осознанному выбору методов обучения на основе овладения технологией постановки целей на уроке, анализа содержания учебного материала, диагностики уровня умственного развития детей и др. Наблюдения показали, что студенты очень часто применяют на каждом уроке одни и те же методы обучения в постоянной последовательности. Деятельность учащихся на таких уроках носит преимущественно репродуктивный характер. Среди методов, направленных на изучение нового материала, преобладают беседы и рассказ, требующие в основном актуализации ранее усвоенных знаний, практические и наглядные методы обучения. Немногие студенты в своей практике используют проблемно-поисковые и нетрадиционные формы проведения урока. Организация дифференцированного подхода к детям и осуществление развивающих технологий обучения являются главной трудностью.

Чтобы изучить причины такой репродуктивной деятельности, а также пробудить потребность в осознании своих предпочтений и способов деятельности студентам предлагается ответить на вопросы анкеты:

- 1) Какие методы Вы предпочитаете использовать на уроке и почему?
- 2) Какие трудности Вы испытываете при выборе методов обучения?
- 3) Готовясь к уроку, что Вы учитываете при выборе методов обучения?
- 4) Как Вы осуществляете самоанализ своих возможностей при подборе методов обучения?

Отказ от использования тех или иных методов обучения связан с недостаточным владением самими методами, в частности, рассказ

многих студентов выглядит неубедительным, в нем нет ясности, четкости выделения главных мыслей и др. Таким образом, в педагогическом вузе недостаточно просматривается обучение избирательному выбору технологических решений.

Индивидуальный стиль деятельности педагога проявляется также при решении задач воспитательного характера и задач профессионального самосовершенствования. Важно заметить, что для данных задач всегда может быть найдено не одно, а множество решений в зависимости от личной «Я-концепции» педагога. Таким образом, развитие педагогического самосознания на основе постоянного самообразования приводит к выявлению правильного соответствия сложившейся ситуации имеющимся в арсенале педагога моделям решения. Модели решения педагогических задач и задач, связанных с профессиональным самосовершенствованием есть тот потенциал, который определяется результатами самообразования.

Педагогическая практика студентов 4 курса предусматривает решение ими конкретной педагогической задачи, актуальной для конкретной школы, класса и для самого студента. Например: обучение конкретным навыкам; разработка и использование новых средств обучения; организация мотивации учебно-познавательной деятельности; анализ и самоанализ учебной деятельности; творческие проекты; методы активизации познавательной деятельности учащихся; формирование навыков самоорганизации учебной деятельности; КТД как средство сплочения коллектива класса; организация самоуправления в классе; приобщение учащихся к русским традициям и др.). В результате студенты определяют тему, глубокое изучение которой поможет в решении проанализированной педагогической проблемы.

Перед студентами ставятся следующие задачи:

- понимание и интерпретация авторских концепций;
- выработка своего решения путем сопоставления его с авторскими;
- реализация принятого решения;
- анализ полученных результатов;
- самоанализ деятельности.

Интерпретация позволяет комплексно исследовать педагогическую деятельность, интеллектуальные и личностные особенности процесса выработки своего решения через призму личностно значи-

мого способа отношения к той или иной авторской концепции. Способы соотношения своей и авторской позиции посредством:

- 1) априорного выражения своего мнения как отказа от процесса осмысления авторских концепций;
- 2) идентификации с мнением автора;
- 3) диалога с авторами, видения множества контекстов и выхода к субъективному смыслу проблемы;
- 4) поверхностного, формального соотношения своего и авторских мнений.

Ход и результаты выполнения этой работы записываются студентами в дневниках самообразовательной деятельности.

Работа по анализу авторских концепций во многом связана с умением отбирать и реконструировать содержание деятельности, направленной на решение педагогической задачи.

Ведение дневника педагогического самообразования в период практики, когда чаще всего копируется деятельность учителя, позволяет показать многообразие способов решения педагогических проблем, не дать возможности закрепления стереотипов и штампов, сделать процесс подготовки учителей ориентированным на самообразование.

Если традиционно роль будущего учителя ограничивалась ролью приемника информации, то на данном этапе акцентируются аспекты формирования своего мнения, отношения к ней. Студент творит собственную концепцию, не воспринимает ее готовой, не просто репродуцирует данную концепцию в педагогический процесс, а строит адекватный, но не тождественный авторскому образ.

Таким образом, представление об учителе, способном к постоянному профессиональному самообразованию вступает в противоречие с широко принятой практикой обучения студентов: не воспроизведение готовых истин, положений, методических рекомендаций, а воспитание педагога, способного к самостоятельному постижению авторского принципа, видения и самостоятельной оценке альтернативных подходов в решении педагогических проблем.

Рассмотрим пример работы студентки Беланович Н.Н., проходившей практику в СОШ № 25 г. Владимира. Студентка поставила перед собой цель – формирование умений проводить уроки разных типов в рамках конкретной темы. Актуальность решаемой проблемы Беланович Н. Н. обосновывает так: «Я считаю, что данные профессиональные умения учителя особенно актуальны в современной

школе. Гораздо проще освоить на практике проведение одного типа урока, наиболее простого в подготовке. Однако такая деятельность учителя мало заинтересовывает учащихся, а значит не мотивирует их на изучаемый материал и в конечном итоге на предмет в целом» (из дневника). В последующем содержании дневника отражалась подготовка к урокам и анализ их проведения в 6-м классе по теме «Изготовление ночной сорочки». Поиск и изучение психолого-педагогической литературы, беседы с учителями школы и методистами по решаемой педагогической проблеме, посещение уроков опытных учителей и студентов нашли отражение в дневнике параллельно с анализом результатов данных действий и выражением собственной позиции в отношении осознаваемого и перенимаемого опыта.

Таким образом, Беланович Н. Н. разработала и провела следующие типов уроков: комбинированный, экскурсия, урок-игра, лабораторно-практическое занятие, урок-беседа. Далее студентка организовала экскурсию учащихся в швейное ателье. «Экскурсия позволит произвести показ объектов, процесс пошива и изучить их в естественной обстановке реального производства ...» (из дневника). После экскурсии Н. Н. Беланович провела урок-игру по теме: «Подготовка выкройки и ткани к раскрою», где ученики играли роль работников ателье. Далее осуществлялось лабораторно-практическое занятие по теме: «Раскрой и копировальные стежки». Урок-опросная беседа нашел отражение в подведении итогов изучаемой темы. Следует отметить, что Н. Н. Беланович провела активную работу в решении выделенной ей педагогической проблемы. Анализ собственного решения и применение его на практике позволили студентке открыть для себя новые направления профессионального самосовершенствования. Например, после проведения урока-опросная беседа студентка пишет: «Я подготовила слишком мало вопросов и говорила много сама. Хотя я пыталась правильно формулировать вопросы, девочкам не всегда удавалось найти на них ответ, но не потому, что они не знают ответ. Они меня не понимали. Главное – я поняла причину и это мой «плюс». Я теперь четко знаю, чего хочу добиться в своей будущей профессии» (из дневника).

Такое представление об «ищущем и думающем учителе» предполагает важное дополнение в работе студентов на практике.

При формировании умений педагогического самообразования ход педагогической практики представляется как генезис решения кон-

кретной педагогической проблемы от репродуктивных шагов до индивидуально-творческих с рефлексией на собственную деятельность.

Самообразовательная деятельность студентов 4 курса на педагогической практике может служить основой курсовой работы по дидактике и методике. Использование студентами 5 курса выделенных в курсовой работе направлений дальнейшего исследования позволяет более четко определить цели самообразования в ходе практики, выявить реальные и возможные источники, возможные формулировки проблемы.

На установочной конференции по педагогической практике студентов 4 курса обсуждаются: цель, задачи, содержание и технологии осуществления самообразовательной деятельности на предстоящий период (см. табл. 3). Содержание работы каждого студента нашло выражение в таблице 5.

Первая неделя – период адаптации, включающий необходимые процедуры (знакомство будущих учителей со школой, учителями, классным руководителем, классом, с программой ведущего предмета и т.д.), дает возможность студентам определить тему, над которой предполагается работа в течение практики. Следует отметить, что некоторые студенты «выходят» на практику с темой, которая определяет их личностно-профессиональные интересы либо выбранную до этого курсовую работу. В условиях конкретной школы и класса данная тема конкретизируется и обосновывается в дневнике самообразовательной деятельности студента.

Таблица 5

Программа формирования умений педагогического самообразования у студентов 4 курса в период практики

№	Содержание работы	Требования	Срок
1	2	3	4
1.	Определить тему, над которой предполагается работа в течение практики. Возможны варианты: студент «выходит» на практику с заранее определенной темой (по интересам, курс. работа и др.) и конкретизирует ее в условиях данной школы, класса; студент во время первой недели практики выявляет проблему, решение которой он хочет осуществить в результате педагогической деятельности. Выполнение данного задания развивает способность видения проблемы.	Запись в дневнике. (Анализ выбранной темы + рефлексия) Сообщение руководителю практикой и методистам	Первая неделя практики

2.	Анализ авторских решений задачи, полученных в результате: изучения подходов учителей-практиков; бесед с методистами; изучения литературы и т.д.	Записи в дневнике (основные мысли + собственный взгляд).	В течение практики
3.	Применение элементов решения проблемы в своей деятельности	Записи в дневнике (фиксирование практических шагов решения проблемы + рефлексия).	В течение практики
4.	Результат решения проблемы, (композиция урока, творческий объект и т.д.)	План-конспект урока, воспитательного мероприятия (+ рефлексия).	До последнего дня практики

Выявление мотивационной направленности самообразования по решаемой ими проблеме осуществляется с помощью анкеты.

1. Тема, над которой Вы работаете в течение практики, является для Вас:

а) проблемой, решать которую Вас принудили (учитель, методист) и это дополнительная нагрузка для Вас;

б) проблемой, решение которой поможет осознать и освоить педагогическую деятельность;

с) другие варианты (нет).

2. Тема, над которой Вы работаете, это:

а) проблема, которую Вы увидели в педагогической действительности;

б) проблема, над которой работает ведущий учитель;

с) тема, которую предложил Вам учитель, методист и т.д;

д) тема курсовой работы;

е) другие варианты (нет).

3. Утверждения.

А. Во время педагогической практики можно обойтись и без самообразования, достаточно знать программу предмета и методы учителя, хотя, если заставят – я готов.

В. Самообразование в педагогической деятельности необходимо для профессионального роста; мне тоже придется заниматься самообразованием на практике.

С. На практике я понял(а), что мне многому надо научиться и много знать, чтобы решать педагогические проблемы и самосовершенствоваться, я буду самообразовываться, это поможет решить мне личные и профессиональные проблемы.

Д. Другой вариант отношения к самообразованию (нет).

По окончании практики важно организовать самоанализ студентов организационно-управленческих умений, например при обсуждении следующих вопросов:

1. Профессионально-педагогическая деятельность во время практики - это:

А - отработка определенной системы (учителя, методиста, собственной) без проявлений активности при решении педагогических проблем;

В - воспроизводящая деятельность, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях и положительной направленностью к изучению альтернативных подходов к обучению и воспитанию детей;

С - целенаправленный поиск и открытие новых способов педагогических решений при достаточно надежной технологии;

2. Организационно-управленческие умения студентов во время практики представляют собой:

А - добросовестное выполнение указаний и рекомендаций руководителей (учителя, методиста) без самостоятельной диагностики педагогических проблем и организации самообразования;

В - самостоятельную организацию процесса самообразования без целостной реализации всех его компонентов и анализа промежуточных результатов;

С - оригинальный авторский подход к решению педагогических задач в результате самообразования; диагностика педагогических проблем, планирование их решения и самоконтроль результатов;

Д - другие варианты.

Таким образом, во время педагогической практики 64 (80 %) студента ЭК проявили себя в воспроизводящей деятельности с положительной направленностью на поиск альтернативных подходов к решению педагогических проблем, 48(60 %) студентов КГ - в отработке определенной педагогической схемы. Организационно-управленческие умения 12 (15 %) студентов ЭГ и (64) 80 % студента КГ

соответствуют первому уровню развития, 54 (70 %) студента ЭГ и 16 (20 %) КГ – второму уровню, 12 (15 %) студентов ЭГ – третьему.

Студентам контрольной группы были заданы следующие вопросы:

1. Занимались ли Вы во время педагогической практики самообразованием (да, нет – нужное подчеркнуть).
2. Что явилось причиной Вашего самообразования?
3. Какие методы и формы самообразования Вы применяли?
4. Какие трудности в ходе самообразования Вы испытывали?
5. Как Вы преодолевали препятствия в реализации самообразования?
6. Была ли достигнута цель самообразования?
7. Какие изменения произошли в Вас, в педагогической действительности в результате Вашего самообразования?

Результат индивидуальных бесед со студентами по данным вопросам показал, что 44 (55 %) студента занимались самообразованием. 16 студентов называют в качестве причины самообразования дополнительные задания ведущего учителя по разработке и применению в педагогической деятельности технологических карт и проектов изготовления изделий. Остальные 28 студентов в качестве причины самообразования выделили недостаток теоретических и практических знаний по темам ведущего предмета. В своей самообразовательной деятельности студенты пользовались советами и рекомендациями опытных руководителей (учителей, методистов и т.д.). Среди трудностей самообразовательной деятельности студенты называют: дефицит времени; слабое развитие эмоционально-волевых качеств. В результате возникающих внутренних и внешних препятствий студенты стремились их преодолевать путем правильной организации своего времени и добросовестного, своевременного выполнения указаний и рекомендаций учителей и методистов (6 студентов); не стремились к преодолению трудностей 5 студентов.

Анализ развития рефлексивных умений студентов осуществлялся нами на основе изучения дневников самообразовательной деятельности и индивидуальных бесед во время и после педагогической практики. Следует констатировать, что 12 (15 %) студентов ЭГ и 64 (80 %) студента КГ не анализировали процесс самообразовательной деятельности, его результат и последствия, 56 (70 %) студентов ЭГ и 16 (20 %) сту-

дентов КГ осуществляли ситуативный анализ самообразования (отдельные шаги процесса, изменения условий педагогической деятельности вследствие самообразования), без прогнозирования дальнейших последствий, 12 (15 %) студентов ЭГ «видят» себя на пути построения модели собственной самообразовательной деятельности, осуществляют системный анализ процесса и результата самообразования.

Результаты проведенной нами диагностики формирования умений самообразования у студентов позволяют определить: реализация программы формирования готовности к профессионально-педагогическому самообразованию на втором этапе вывела 12 (15 %) студентов на репродуктивный уровень, 56 (70 %) студентов – на эвристический и 12 (15 %) студентов – на творческий; среди студентов КГ 64 (80 %) студента соответствуют репродуктивному уровню самообразования, 16 (20 %) – эвристическому (см. Таблицу 6).

Освоение самообразовательной технологии предопределяется *созданием и реализацией авторской программы педагогического самообразования* (3 этап эксперимента, педагогическая практика студентов 5 курса). На данном этапе продолжается развитие рефлексии самообразовательной практики.

Создание рефлексивной среды позволяет моделировать особые, уникальные по отношению к учителю условия, в которых его личностный и интеллектуальный опыт не только оказывается недостаточным, но и служит своеобразным препятствием (а не только средством) к достижению цели.

Практика в школе предусматривала включение студентов в педагогический процесс и его организацию на принципах самообразования с опорой на индивидуальные запросы и потребности студентов, предоставление им свободы выбора содержания, форм обучения и воспитания, наиболее адекватных интересам и склонностям учащихся. На третьем этапе самообразовательная деятельность студентов связана с созданием собственного творческого продукта, с разработкой индивидуального или коллективного решения образовательной задачи.

Таблица 6

**Уровни готовности студентов 4 курса к педагогическому
самообразованию по итогам второго этапа практики**

Группа \ Уровень	Репродуктивный	Эвристический	Творческий
Экспериментальная	12 15 %	56 70 %	12 15 %
Контрольная	64 80 %	16 20 %	0

Определяющим для нас было создание положительного отношения к самообразованию и развитие желания разработать и реализовать авторскую программу, так как овладение самообразовательной технологией становится значимым только тогда, когда студенты видят и познают противоречия и недостатки своей деятельности. При этом проблемность раскрывается как интеллектуальное противоречие, актуализирующееся в виде столкновения известных знаний, умений с теми особенными условиями педагогической ситуации, в которых педагог осуществляет доступные ему способы действия. Вместе с тем при решении обнаруживается противоречие личностного характера между сложившимися формами поведения учителя как личности и теми реальными требованиями, которые предъявляет к нему конкретная ситуация. Существо проблемы, таким образом, состоит в том, что в процессе ее решения возникает противоречие между ресурсами «Я» (т. е. интеллектуальными, личностными и профессиональными) и уникальностью действий и требований самого самообразовательного процесса. Самостоятельное преодоление этого противоречия и выступает как личностное, интеллектуальное и профессиональное развитие, выражающееся в активной самоперестройке личности и повышении педагогического мастерства.

На этапе формирования умений составлять и реализовывать авторскую программу самообразования происходит актуализация прежнего опыта этой деятельности, переосмысления его, выявление нового отношения к педагогическим проблемам.

Рефлексия, переосмысление личностных и профессиональных стереотипов представляет собой способ осуществления «Я». При таком способе разрешения проблемной ситуации педагогу приходится искать решение вопреки очевидной его невозможности. В силу этого

стремление решить проблему выражается в осмыслении педагогической ситуации как профессионально важной, от решения которой зависит личностная самооценка как способного или не способного к самообразовательной деятельности в педагогической практике. Таким образом, при прогрессивном способе происходит мобилизация ресурсов «Я» для достижения цели самообразования. Это служит предпосылкой для прогнозирования, которое осуществляется в виде интеллектуальной рефлексии ранее выдвигавшихся вариантов решения с тем, чтобы отвергнуть или принять их.

Основная цель работы на экспериментальной площадке третьего этапа – включение студентов в самообразовательный процесс, в котором они создают и реализуют свою авторскую программу самообразования, оценивают ее эффективность. Создание исследовательской студенческой группы предполагает своего рода гуманистическую альтернативу той модели, которая рассматривает студентов в качестве объектов обучения. Ценность этой формы педагогической практики состоит в том, что будущие учителя выступают как активные и непосредственные участники самообразовательного процесса. Они делают выбор, осуществляют альтернативную технологию, производят отслеживание результатов.

На установочной конференции по педагогической практике студентов 5 курса нами обсуждались: цель, задачи, содержание технологии реализации данного этапа программы (см. табл. 4).

Работа студентов в период практики на пятом курсе по подготовке к профессионально-педагогическому самообразованию является логическим продолжением их деятельности на предыдущем этапе.

Студенты получают задания:

1. На основе переосмысления прежнего опыта практической, профессиональной деятельности и профессионально-педагогического самообразования выявить и сформулировать педагогическую проблему, на исследование которой будет направлена самообразовательная деятельность в период практики. (Выполнение данного задания развивает у студентов умение находить противоречие в педагогических процессах и явлениях и позволит им осознать необходимость получения дополнительной, объективной информации).

2. Разработать и реализовать авторскую программу профессионально-педагогического самообразования. Данная программа должна

включать: этапы самообразования, их цели и содержание; прогнозирование хода и результата самообразования, трудностей. В процессе реализации программы необходимо отмечать выполнение каждого из ее этапов.

3. Составить карту самонаблюдений, в которой отражаются: причины наблюдаемых педагогических явлений; уточнение авторских подходов (ученых-педагогов, психологов, учителей, методистов, сокурсников и т.д.) к решению выявленной педагогической проблемы; анализ хода и результата самообразования, возникающих трудностей; самооценка готовности к профессионально-педагогическому самообразованию.

Итогом данной работы являлось письменное оформление авторской программы и выступление на семинаре. На семинаре рассматривались такие проблемы, как структура, организация этапов и рефлексия самообразовательной деятельности во время практик.

В процессе педагогической практики на третьем этапе нами осуществлялась диагностика профессионального самообразования студентов ЭГ: беседа по вопросам создания авторской программы педагогического самообразования (на первой неделе практики); выявление круга обоснованных проблем, на решение которых направлено самообразование будущего учителя; наблюдение за выполнением этапов программы и регулярным ведением карты самонаблюдений в течение практики; анализ программы и результатов ее выполнения по окончании практики.

Результаты индивидуальных бесед со студентами ЭГ показали, что абсолютное большинство (100 %) выбирают форму составления авторской программы педагогического самообразования, в которой можно четко отразить этапы, с входящими в них целями, сроками, самообразования. Мы приводим пример оформления одной из них (см. Приложение 2). В графе «Выполнение» студенты указывали «выполнено» либо «не выполнено» в указанный срок. Подробное отражение выполнения студентами составленной программы с рефлексией на самообразовательную деятельность содержалось в карте самонаблюдений.

Программы педагогического самообразования, созданные студентами, дают возможность проанализировать:

- умения проводить диагностику педагогической проблемы;
- умения разрабатывать программу действий по самообразованию;

- способность отслеживать их результат и вносить своевременную коррекцию.

Карты самонаблюдений по созданию и реализации указанных программ являются источником для анализа:

- мотивов педагогического самообразования студентов;
- умений видения и осмысления педагогических проблем;
- умений осуществлять анализ предложенных ранее решений и продуктивно решать определенную перед собой педагогическую задачу;
- умений осуществлять самоанализ педагогических и самообразовательных действий;
- умений соотносить собственные профессиональные и личностные возможности и внешние условия;
- умений анализировать изменения условий педагогической деятельности в результате самообразования;
- умений самооценки.

Таким образом, наблюдение за ходом реализации авторской программы самообразования и педагогической деятельностью в целом, а также анализ указанных программ и карт самонаблюдений позволили определить сформированность каждого из показателей готовности к педагогическому и ее уровень в целом.

Для отражения результата выполнения студентами программы формирования готовности к педагогическому самообразованию на третьем этапе нами были созданы индивидуальные карточки на каждого студента ЭГ, в которой представлены уровни развития показателей готовности к указанной деятельности. Приводим пример индивидуальной карточки студентки Тюренковой Н.В. (рис. 3).

Характеристика мотивов самообразовательной деятельности студентки позволяет сделать вывод, что данный показатель соответствует высокому уровню. Устойчивая потребность в самообразовании продиктована сознательным желанием и стремлением совершенствовать собственную способность в организации продуктивной самостоятельной деятельности учащихся на уроках обслуживающего труда. Следует отметить, что данная проблема волновала Н. В. Тюренкову в работе на педагогической практике 4 курса. Однако, в силу того, что в прежнем опыте она считала педагогическую деятельность по отработанному алгоритму достаточной и отказывалась от освоения и использования новых, более содержательных и активных способов

организации самостоятельной деятельности учащихся. По результатам нашего исследования на 2-м этапе студентка Н. В. Тюренкова находилась на репродуктивном уровне готовности к педагогическому самообразованию. Переосмысление своей педагогической деятельности породило состояние неудовлетворенности в выделенном ей направлении и дало возможность четко определить цели, содержание, источники самообразовательной работы. Результаты беседы со студенткой в период составления авторской программы педагогического самообразования показали, что она видит возможности решения поставленной проблемы, имеет четкое представление о желаемых результатах и трудностях их осуществления.

Наши наблюдения за ходом реализации составленной программы, а также анализ карты самонаблюдений студентки Н. В. Тюренковой позволили выявить: активность в решении задачи совершенствования самостоятельной деятельности учащихся на уроках обслуживающего труда осталась в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений.

Студентка, активно изучая психолого-педагогическую и методическую литературу, копировала готовые разработки с небольшими изменениями в использовании приемов организации самостоятельной деятельности учащихся. Работа по реализации авторской программы профессионально-педагогического самообразования позволила подняться умениям данной деятельности на эвристический уровень. Студентка самостоятельно организовывала процесс самообразования, но не смогла целостно осуществить реализацию всех компонентов. Осознавая необходимость самосовершенствования в выборе и организации продуктивной самостоятельной работы учащихся Н. В. Тюренкова осуществляла ситуативный самоанализ самообразовательных и педагогических действий, вследствие чего ее деятельность не подвергалась самокоррекции. Справедливые выводы сделала сама студентка «... анализируя выполнение составленной мной программы педагогического самообразования на период практики, я прихожу к выводу, что большинство моих идей мне удалось реализовать, хотя не совсем удачно. Программа выполнена в основном. Анализируя успехи учениц, я поняла главное – наибольшая эффективность учения достигается при организации самостоятельной работы творческого характера. Решая данную проблему в своей педагогической де-

тельности, я буду составлять программу самообразования, однако тема будет более конкретной» (из карты самонаблюдений студентки Тюренковой Н. В., раздел «Самоанализ выполнения авторской программы педагогического самообразования»).

**Индивидуальная карточка профессионально-педагогического самообразования студентки 5 курса ТЭФ ВГПУ Н. В. Тюренковой
готовность к профессионально-педагогическому самообразованию**

<i>Творческий</i>					У Р О В Н И
<i>эвристический</i>					
<i>репродуктивный</i>					
	мотивы	умения педагогического самообразования	умения составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования	Рефлексивная позиция на всех этапах педагогического самообразования	

Рис. 3. Индивидуальная карточка

Таким образом, качественный анализ каждого из показателей готовности к педагогическому самообразованию и их комплексная оценка приводит к выводу о том, что студентка Н. В. Тюренкова в процессе педагогической практики на третьем этапе поднялась с репродуктивного уровня на эвристический уровень готовности к указанной деятельности.

Результаты индивидуальных карточек студентов ЭГ позволяют констатировать, что на репродуктивном уровне готовности к педагогическому самообразованию находится 4 студент (5 %), на эвристическом уровне – 40 студентов (50 %), на творческом уровне – 36 студентов (45 %) (см. Таблицу 7).

Таблица 7

Уровни готовности студентов 5 курса к педагогическому самообразованию по итогам завершающего этапа практики

Группа \ Уровень	Репродуктивный	Эвристический	Творческий
Экспериментальная	4 5 %	40 50 %	36 45 %
Контрольная	48 60 %	32 40 %	-

В ходе работы на экспериментальной площадке 3-го этапа применялись следующие методы исследования самообразовательной деятельности студентов контрольной группы: анкетирование, беседа, наблюдение.

В начальный период практики студентам КГ предложена анкета.

1. Постарайтесь переосмыслить прежний опыт педагогической деятельности (педагогическая практика 3, 4 курса) и условия настоящей педагогической действительности. Можете ли Вы выделить актуальную для Вас педагогическую проблему? Если да, сформулируйте ее.

2. Испытываете ли Вы потребность в решении данной педагогической проблемы? (да, нет)

3. Если «да», то Ваши действия:

а) составляю программу самообразовательной работы на время практики и постараюсь ее выполнить;

б) буду вести работу по решению педагогической проблемы без предварительного составления программы самообразовательных действий;

в) другие варианты ответа.

По результатам анкетирования абсолютное большинство студентов КГ (100 %) выделили педагогические проблемы, которые либо не смогли решить в прежнем опыте практики, либо встретились сейчас, оказавшись в новых педагогических условиях. Однако 32 (40 %) студента видят возможности самообразования для профессионального роста в решении обозначенных проблем, не испытывая ярко выраженной потребности им заниматься. Данные студенты предпочли работу по решению педагогических проблем без предварительного составления программы самообразовательных действий. Наблюдение за их педагогической деятельностью и проведенное интервьюирование по окончании практики показало, что выделенные студенты находятся на эвристическом уровне готовности к педагогическому самообразованию (см. табл. 7). Поиск новых источников решений проблем ограничивался копированием педагогических приемов учителей и воспроизведением готовых рекомендаций методистов с небольшими изменениями. Осознавая необходимость самосовершенствования, студенты ситуативно анализировали свою деятельность.

Анализируя полученные результаты на трех этапах разработанной и реализованной программы можно заключить: количество студентов репродуктивного уровня готовности к педагогическому само-

образованию достигнув максимума на первом этапе сокращается на втором и минимально на третьем этапе (рис. 4).

Достижение и выполнение поставленных целей и задач по формированию готовности студентов к педагогическому самообразованию позволяет констатировать положительную динамику. Сравнивая полученные результаты нашего исследования по ЭГ и КГ (см. рис. 5), видим явное преимущество ЭГ в готовности осуществлять педагогическое самообразование и, следовательно, в качестве подготовки к профессиональной деятельности в целом.

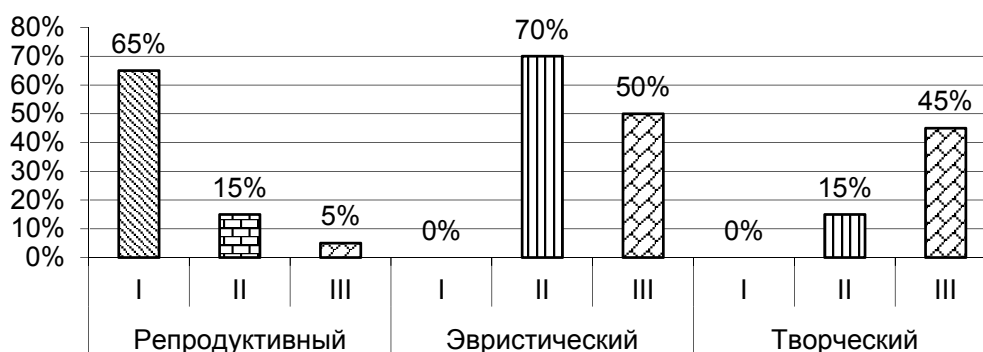


Рис. 4. Уровни готовности студентов ЭГ к педагогическому самообразованию на трех этапах практики

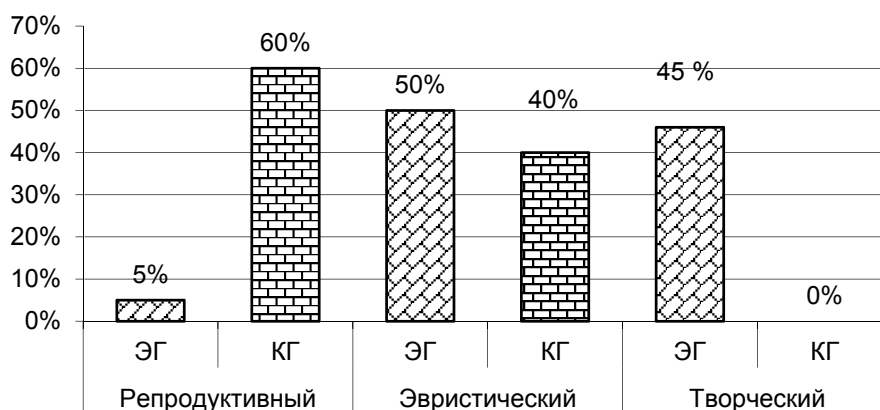


Рис. 5. Уровни готовности студентов ЭГ и КГ к педагогическому самообразованию по итогам завершающего этапа практики

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теории философии, социологии, психологии и педагогике последних лет определена сущность понятия «самообразование», его структура и уровни. Характеристика данного понятия раскрывается на основе системно-структурного анализа самообразования как целого. Каждая подструктура представляет собой процесс, доминирующим фактором которой является обозначенный мотив. Выделенные нами подструктуры отражают весь спектр мотивов самообразования в широком плане. В психолого-педагогических исследованиях выделены особенности педагогического самообразования, определен состав умений его осуществления, разработана методика формирования отдельных видов умений самообразования у студентов педагогических вузов. Основываясь на ведущие характеристики педагогического самообразования, мы определили, что оно представляет собой: процесс творческой самореализации; способ профессиональной социализации; принцип профессиональной деятельности; самоорганизованное личностное и профессиональное развитие.

Установлено, что готовность к педагогическому самообразованию является условием и средством участия в ней педагога. Она вбирает в себя все основные характеристики личности современного учителя, опираясь на которые он может организовывать и осуществлять педагогическое самообразование. Анализ научно-педагогической литературы по проблеме, изучение профессиональной и самообразовательной деятельности учителя позволили определить группы наиболее значимых показателей и уровни готовности к педагогическому самообразованию в целом (репродуктивный, эвристический, творческий), выделив следующие компоненты:

- наличие мотивов педагогического самообразования;
- умения педагогического самообразования;
- умения составлять и реализовывать авторскую программу педагогического самообразования;
- рефлексия на всех этапах педагогического самообразования.

Модель самообразования учителя строится на основе аксиологического, системного, рефлексивно-деятельностного и индивидуально-творческого подходов. Основными структурными единицами педагогического самообразования являются: мотивационный, процес-

суально-деятельностный и рефлексивный компоненты. В модели выделен функциональный компонент, который придает целостность и динамичность представленной системе. Функциональным компонентом самообразовательной деятельности является мера готовности к ней педагога. Оценка уровней сформированности самообразовательной деятельности определяются динамикой отношения к ней и степенью ее освоения.

Практика в учебном заведении создает необходимые педагогические условия для формирования готовности будущих учителей к педагогическому самообразованию. Каждое педагогическое условие определяет успешность образования единого целого – готовности к педагогическому самообразованию. Придать процессу педагогической практики направленность на самообразование – означает включить в содержание каждого из его элементов такие составляющие, которые непрерывно обеспечивают ориентацию студента на самообразование.

Процесс формирования готовности студентов к педагогическому самообразованию представляет собой функционирование системы, построенной с учетом логики становления и развития единства компонентов, входящих в структуру готовности к указанной деятельности. Конструирование самообразовательной деятельности студентов осуществляется посредством организации преобразующей деятельности на всех этапах педагогической практики. Главным содержанием программы является личностно-значимое овладение способами самообразования, развитие профессиональной рефлексии в процессе поиска и решения педагогических проблем.

Научно-обоснованное с позиций системного, рефлексивно-деятельностного, индивидуально-творческого подходов включение в программу педагогической практики самообразовательного компонента позволяет успешно осуществить формирование готовности студентов к указанной деятельности и, следовательно, повысить уровень профессиональной подготовки в целом. Чем выше уровень готовности учителя к самообразованию, тем легче личность вписывается в концепцию непрерывного педагогического образования, что обеспечивает наращивание личностно-профессионального капитала даже после завершения высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М, 1980. – 335 с.
2. *Адельбаева, Н. А.* Развитие концепции самостоятельной работы Б.П. Есипова в системе современной дидактики / Н. А. Адельбаева. – М. : ИТПиМИОРАО, 1995. – 203 с.
3. *Айзенберг, А. Я.* Самообразование: история, теория и современные проблемы / А. Я. Айзенберг. – М. : Высш. школа, 1986. – 126 с.
4. *Андреев, В. И.* Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
5. *Аристова, Л. П.* Воспитание познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения основам наук / Л. П. Аристова. – Таткнигоиздат, 1963. – 54 с.
6. *Архангельский, С. И.* Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
7. *Баликаева, М. Б.* Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 105–106.
8. *Баренбаум, Л. Н.* Формирование у студентов на занятиях навыков самообразовательной работы / Л. Н. Баренбаум // Проблемы активизации познавательной деятельности обучающихся. – Челябинск : УралГАФК, 1997. – С. 25–27.
9. *Бармашова, Т. М.* Педагогическая интерпретация массовой информации в самообразовании учителя / Т. М. Бармашова // Развитие познавательной активности педагогов в процессе самообразования : метод. рекомендации. – Л. : НИИ ООВ АПН СССР, 1982. – 24 с.
10. *Башкиров, М. С.* О педагогическом руководстве самообразованием студентов / М. С. Башкиров. // Учебно-воспитательная работа кафедр педагогики и психологии в педагогических вузах : сб. науч. статей ; НИИ ОП АНП СССР. – М. : НИИ ОП, 1975. – С. 27–32.
11. *Безрукова, В. С.* Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Свердл. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1992. – 93 с.
12. *Беспалько, В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М., 1989.

13. *Богоявленская, А. Е.* Развитие познавательной самостоятельности студентов / А. Е. Богоявленская // Теоретические и прикладные основы управления перестройкой высшего педагогического образования. – М., 1990. – 185 с.
14. *Божович, Л. И.* Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Л. И. Божович. – Известия АПН РСФСР. – 1951. – № 36. – С. 3–28.
15. *Бондаревский, В. Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию : кн. для учителя / В. Б. Бондаревский. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
16. *Бордовская, Н. В.* Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
17. *Буряк, В. К.* Самостоятельная работа учащихся : кн. для учителя / В. К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.
18. *Бушля, А. К.* Н.К. Крупская о самообразовании взрослых / А. К. Бушля // Советская педагогика. – 1969. – № 3.
19. *Вальковская, И. А.* Компетентность личности в самообразовании: теоретический аспект / И. А. Вальковская, Л. А. Семенова // Актуальные проблемы современной науки. – 2009. – №2. – С. 38–41.
20. *Василовский, В. И.* Организация самообразования старшеклассников / В. И. Василовский // Вопросы совершенствования учебно-воспитательной работы в общеобразовательной и профессиональной школе : сб. науч. тр. – Краснодар : КГУ, 1990. – 131 с.
21. *Вершловский, С. Г.* Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М. : Педагогика, 1987. – 184 с.
22. *Воронова, Т. А.* Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Воронова. – Л., 1986. – 280 с.
23. *Гасанова, П. Г.* профессиональное развитие личности в современных психологических учениях // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 3. – С. 35–37.
24. *Гнездилова, Г. М.* Подготовка будущего учителя сельской школы к профессиональному самообразованию / Г. М. Гнездилова // Совершенствование качества подготовки учителя к работе в сельской школе : сб. статей. – Барнаул : Барнаульский пед. ин-т, 1978. – С. 20–27.
25. *Гозман, Л. Я.* Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 44 с.

26. *Голубев, Е. П.* Формирование у будущих инженеров умений в области самообразования : дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Голубев. – Л., 1983. – 192 с.

27. *Граф, В.* Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособие / В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1981. – 80 с.

28. *Гриндер, М.* НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера / М. Гриндер, Л. Лойд. – М., 2001. – 307 с.

29. *Громцева, А. К.* Самообразование учащихся средних профтехучилищ / А. К. Громцева. – М. : Высш. шк. – 1987. – 116 с.

30. *Громцева, А. К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.

31. *Гурина, И. А.* Самообразование в русской дидактике второй половины XIX – начала XX в. // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 72–75.

32. *Демидчук, Н. В.* Самостоятельная работа студентов как условие формирования потребности в самообразовании / Н. В. Демидчук, В. Л. Лебедев, Л. В. Чернышева // Психолого-педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов по овладению будущей профессией. – Днепропетровск, 1990. – 121 с.

33. *Елканов, С. Б.* Профессиональное самовоспитание учителя : кн. для учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.

34. *Есипов, Б. П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.

35. *Зборовский, Г.* Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Щуклина // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25–32.

36. *Зверева, Е.* Творческие задания // Высш. образование в России. – № 9. – 2007. – С. 163–164.

37. *Зиннатнурова, А. А.* Профессиональное образование студентов физкультурного вуза / А. А. Зиннатнурова // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 5. – С. 16–19.

38. *Зиннатнурова, А. А.* Формирование профессионально-педагогической направленности студентов / А. А. Зиннатнурова // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 5. – С. 45–52.

39. *Ильясов, Д. Ф.* Разработка индивидуальных учебно-самообразовательных программ : метод. пособие / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : ЧИП-КРО, 1996. – 58 с.

40. *Карпов, А. В.* Рефлексийность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

41. *Карпова, О. П.* Педагогическое содействие самообразовательной деятельности студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 7. – С. 51–54.

42. *Кашапов, М. М.* Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000. – 463 с.

43. *Кирсанов, А. А.* Индивидуализация учебной деятельности / А. А. Кирсанов // Советская педагогика. – 1985. – № 9. – С. 48–51.

44. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

45. *Коджаспирова, Г. М.* Сущность профессионального самообразования / Г. М. Коджаспирова // Профессиональное творчество педагога : материалы научно-практ. конф. 20–21 окт. 1994 г. – М., 1994. – С. 128.

46. *Козиев, В. Н.* Самообразование и самооценка учителя / В. Н. Козиев // Психологические проблемы самообразования учителя : сб. науч. тр. – М., 1986. – С. 19.

47. *Коптев, Л. Г.* Готовность к непрерывному образованию как мобилизация духовной целостности / Л. Г. Коптев // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 129–132.

48. *Кореляков, Ю. А.* Программа активизации и развития профессиональной направленности личности учителя / Ю. А. Кореляков // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3–4. – С. 74–84.

49. *Котельникова, Г. Н.* Организация интерактивной среды самообразования учителей начальной школы в региональной системе повышения квалификации / Г. Н. Котельникова // Информатика и образование. – 2009. – № 12. – С. 102–104.

50. *Котлярова, И. О.* Системное представление об исследовании / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧГТУ, 1996. – 81 с.

51. *Крупская, Н. К.* Пед. соч. : в 10 т. – М., 1959–1960. – Т. 5, 9, 10.

52. *Кузьмина, Н. В.* Методологические проблемы вузовской педагогики / Н. В. Кузьмина, С. А. Тихомиров // Проблемы высшей школы. – Л. : Знание, 1972. – 90 с.

53. *Кучинский, В. И.* Оптимизация взаимосвязи обучения на курсах и самообразования учителей в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / В. И. Кучинский. – Л., 1987. – 208 с.

54. *Маралов, В. Г.* Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
55. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
56. *Маслоу, А.* Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты ; под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – 288 с.
57. *Матвеева, Э. Ф.* Роль методического курса в обеспечении самообразования студентов / Э. Ф. Матвеева // Химия в школе. – 2006. – № 5. – С. 48-52.
58. *Махдумова, Д. Ф.* Самосовершенствование как мультидисциплинарная проблема / Д. Ф. Махдумова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 71-74.
59. *Менчинская, Н. А.* Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью и развитие личности / Н. А. Менчинская // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. – С. 110-125.
60. Методические указания к организации и проведению педагогической практики студентов технико-экономического факультета. – Владимир : ВГПУ, 2006. – 45 с.
61. *Миняева, Н. М.* самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук / Н. М. Миняева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 7. – С. 49-54.
62. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
63. *Мищенко, В. А.* Самообразование студентов как фактор повышения профессиональной мобильности / В. А. Мищенко // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 2. – С. 40-43.
64. *Мнацаканян, Л. И.* Личность и оценочные способности старшеклассников : кн. для учителя / Л. И. Мнацаканян. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.
65. *Молева, Г. А.* Профессионально-личностное развитие в системе непрерывного педагогического образования / Г. А. Молева // Совершенствование обучения технологии в образовательной и педагогическом вузе: теория и практика : материалы Рос. науч.-практ. конф. (31 окт. – 1 нояб. 2001г.). – Владимир : ВГПУ, 2001. – С. 22-25.
66. *Молева, Г. А.* Формирование готовности учителя к осуществлению современного образовательного процесса / Г. А. Молева // Дидактика в предчувствии третьего тысячелетия: материалы педагоги-

ческих чтений памяти И. Я. Лернера, 27–28 марта 2000 г. – Владимир, 2000. – С. 121–124.

67. *Молодиченко, Т.* К вопросу о вузовской социоакмеологии / Т. Молодиченко // Высшее образование в России. – № 11. – 2007. – С. 136–138.

68. *Молоканов, М.* Системный подход к (само) образованию в менеджменте : беседы об управлении. Беседа девятая / М. Молоканов // Директор школы. – 2010. – № 5. – С. 25–29.

69. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.

70. *Нечаев, В. Л.* Социология образования / В. Л. Нечаев. – М. : МГУ, 1992.

71. *Овчинникова, И. В.* Система работы педагогов над темами самообразования / И. В. Овчинникова // Внешкольник. – 2009. – № 6. – С. 19–23.

72. *Омарова, Г. А.* Самообразование как средство формирования профессионально-личностной компетентности студентов / Г. А. Омарова // Инновации в образовании. – 2010. – № 2. – С. 88–94.

73. *Орлов, Ю. М.* Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

74. Педагогика / В. А. Сластенин [и др.]. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

75. Первокурсникам о самостоятельной работе : метод. указания / сост.: И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков, В. А. Худяков ; под ред. Г. Н. Серикова. – Челябинск : ЧПИ, 1987. – 87 с.

76. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

77. *Половникова, Н. А.* Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении : дис. ... д-ра пед. наук / Н. А. Половникова. – Казань, 1976. – 483 с.

78. *Привалова, Н. С.* Информационная компетентность преподавателя вуза в условиях обновления образования / Н. С. Привалова // Научно-технические библиотеки. – 2005. – № 6. – С. 25–30.

79. *Проказа, А. Г.* Педагогическая проблема «самости» и ее реализация / А. Г. Проказа // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 54–56.

80. Психологические проблемы самообразования учителя : сб. науч. тр. / редкол.: Г. С. Сухобская (отв. ред) и др. - М. : Изд-во АПН СССР, 1986. - 80 с.

81. Работа учителя по самообразованию / сост. М. Н. Скаткин. - Орел : Орловская правда, 1949. - С. 4-13.

82. *Райский, Б. Ф.* Руководство самообразованием школьников / Б. Ф. Райский, М. Н. Скаткин. - М. : Просвещение. - 1983. - 142 с.

83. *Романов, В. А.* Педагогическое сопровождение информационного самообразования будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе / В. А. Романов, А. Н. Привалов // Информатика и образование. - 2012. - № 1. - С. 77-80.

84. *Рубакин, Н. А.* Как заниматься самообразованием / Н. А. Рубакин. - М. : Советская Россия. - 1962. - 171 с.

85. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии : в 2 т. - М. : Педагогика, 1989. - 488 с. - Т. 1. (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

86. *Рувинский, Л. И.* Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. - М. : Просвещение ; Мысль, 1984. - 140 с.

87. *Рудзитис, Г. Е.* Система подготовки учащихся общеобразовательных вечерних (сменных) школ к самообразованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Е. Рудзитис. - М., 1991. - 44 с.

88. *Сабирова, Г. Б.* Модель самообразовательной деятельности учащейся молодежи / Г. Б. Сабирова // Среднее профессиональное образование. - 2009. - № 12. - С. 16-19.

89. *Сазонова, З. С.* Информационно-образовательное пространство новой педагогики / З. С. Сазонова, Е. В. Матвеева // Высшее образование в России. - 2011. - № 2. - С. 103-108.

90. *Салмин, Ю. А.* Самообразование преподавателей теоретических дисциплин профтехучилищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Салмин. - Екатеринбург, 1993. - 11 с.

91. *Сериков, Г. Н.* Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г. Н. Сериков. - Иркутск : изд-во Иркут. ун-та, 1991. - 230 с.

92. *Скоробогатова, Т. С.* Подготовка будущего учителя информатики к самообразованию в своей педагогической деятельности / Т. С. Скоробогатова, Е. Н. Перевощикова // Информатика и образование. - 2011. - № 6. - С. 92-97.

93. *Сластенин, В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. - М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. - 224 с.

94. Стародубцева, В. А. Дополнительное профессиональное образование: компетентностный подход / В.А. Стародубцева, А.А. Киселева // Инновации в образовании. - 2010. - № 11. - С. 111-120.

95. Стефановская, Т. А. Технология обучения педагогике в вузе : метод. пособие / Т. А. Стефановская. - М. : Совершенство, 2000. - 272 с.

96. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. - М. : Педагогика, 1987. - 208 с.

97. Терехова, Н. В. Педагогическое руководство самостоятельной работой студентов (на примере педагогического колледжа) : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Терехова. - М., 1996. - 168 с.

98. Тучкина, Л. К. Процесс организации самообразования студентов технического вуза / Л. К. Тучкина // Педагогическое образование и наука. - 2007. - № 5. - С. 44-45.

99. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. - 240 с.

100. Чернявская, Г. К. Трудный путь к себе: Очерки саморазвития личности / Г. К. Чернявская. - СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994.

101. Чеснокова, И. И. Самосознание личности / И. И. Чеснокова // Теоретические проблемы психологии личности. - М., 1974. - С. 209-225.

102. Шебеко, В. Н. Самообразование как условие профессионального роста В. Н. Шебеко // Дошкольное воспитание. - 2010. - № 9. - С. 39-45.

103. Штарке, К. Студент. Становление личности / К. Штарке. - М. : Прогресс, 1982. - 136 с.

104. Эсаулов, А. Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / А. Ф. Эсаулов. - М. : Высшая школа, 1982. - 283 с.

105. Юдакова, С. В. Готовность студентов педагогического вуза к самообразованию: действительность и перспектива / С. В. Юдакова // Актуальные проблемы педагогики : сб. науч. трудов. - Вып. 3. - Владимир : ВГПУ, 1999. - С. 64-67.

106. Юдакова, С. В. Методические указания к организации самообразовательной деятельности студентов ТЭФ в период педагогической практики / С. В. Юдакова. - Владимир : ВГПУ, 2001. - 17 с.

107. Юдакова, С. В. Практическая подготовка студентов-будущих учителей «Технологии» к профессионально-педагогическому самообразованию / С. В. Юдакова // Совершенствование обучения технологии в образовательной и педагогическом вузе: теория и практи-

ка: Материалы Российской научно-практической конференции (31 окт. – 1 нояб. 2001 г.). – Владимир : ВГПУ, 2001. – С. 26–28.

108. *Юдакова, С. В.* Программа и методические указания по дисциплине «Профессионально-педагогическое самообразование» / С. В. Юдакова. – Владимир : ВГПУ, 2005. – 25 с.

109. *Юдакова, С. В.* Профессионально-педагогическое самообразование будущего учителя / С. В. Юдакова / Вестник ВГПУ. – 2011. – № 25–26. – С. 166–171.

110. *Юдакова, С. В.* Профессиональное саморазвитие молодого педагога / С. В. Юдакова // Актуальные проблемы современного технологического образования : материалы науч.-практ. конф. ; под ред. Г. А. Молевой. – Владимир : Городской информационно-методический центр, 2011. – С. 85–89.

111. *Юдакова, С. В.* Субъектная позиция учителя как условие профессионального самообразования / С. В. Юдакова // Теоретические и прикладные проблемы науки и образования в 21 веке : сб. науч. тр. по материалам Междунар. заоч. науч.-практ. конф. 31 янв. 2012 г. : в 10 ч. – Ч. 8 ; Мин. образования и науки Рос. Федерации. – Тамбов : Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012. – С. 158–160.

112. *Юдакова, С. В.* Педагогическое самообразование студентов вузов в период практик в школе / С. В. Юдакова / Научное образование в XXI веке : сб. науч. тр. по материалам Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 31 мая 2012 г. : в 5 ч. – Ч. 2 ; Мин. образования и науки Рос. Федерации. – Тамбов : Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012. – С. 158–161.

113. *Юдакова, С. В.* Профессионально-педагогическое самообразование в условиях современной школы / С. В. Юдакова // Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты : материалы Седьмых Всерос. заоч. педагогических чтений, посвящ. памяти И. Я. Лернера. – Владимир : ВлГУ, 2012. – С. 348–353.

114. *Яковлева, Г.* Управление самообразованием педагогов инновационных ДОУ / Г. Яковлева // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 7. – С. 87–94.

115. *Яковлева, Н. М.* Внеаудиторная самостоятельная работа студентов : метод. рекомендации / Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1976. – 22 с.

116. Янова, Л. А. Самообразование как фактор формирования и развития личности студента / Л. А. Янова // Юридическое образование и наука. - 2008. - № 2. - С. 18-19.

117. Ярцева, С. Е. Дидактическое моделирование самостоятельной работы студентов : дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Ярцева. - Такшент, 1991. - 221 с.

118. Evans, N. The knowledge revolution: Making the link between learning and work / N. Evans. - L. : Mc Intyre, 1981. - 182 p.

119. Goten, O. S. Effective Bussiness Communications / O. S. Goten. - Louisiana : College of Bussiness Administration Lousiana University, 1988.

120. Lewis, R. How write selfstudy materials / R. Lewis. - L., 1981. - 61 p.

ПРОГРАММА КУРСА
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ
В ПЕРИОД ПРАКТИК В ШКОЛЕ»

Пояснительная записка

Наша высокодинамичная жизнь выдвигает перед школой задачу идти в ногу со временем. Современный учитель должен обладать умениями ориентироваться во всем многообразии учебных программ и нововведений, качественно применять их на практике, пополнять и обновлять багаж собственных знаний. Осуществлять это можно путем постоянного самообразования, серьезной работой над собой. Самообразовательная деятельность никак не может быть работой только по желанию, ибо учитель берет на себя обязательство работать так, чтобы не отставать от современных требований. Основным показателем эффективности самообразования учителя – качество учебно-воспитательного процесса и уровня знаний учащихся. Высшая педагогическая школа готовит высококвалифицированных специалистов-учителей, которые должны отвечать вышеназванным требованиям.

В структуре учебного процесса наравне с учебными предметами есть педагогическая практика, назначение которой не столько в решении частных учебных задач, сколько комплексных. За педагогической практикой неоправданно закрепилось мнение, что это лишь форма обучения. Значение ее несомненно шире, она должна стать средством управления профессиональной подготовкой учителя. В частности, деятельность студента на педагогической практике обладает качеством самоценности, т.е. наряду с другими функциями она способна на формирование и совершенствование у него готовности к осуществлению самообразования.

Настоящая программа, ее содержание и структура ориентированы на формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому самообразованию в период практик в школе. Этапы подготовки студентов к профессионально-педагогическому самообразованию соответствуют этапам программы педагогической практики очного обучения: 3 курс(4 недели); 4 курс (6 недель); 5 курс (7 недель). Программа учитывает цели и содержание обучения,

уровень подготовки студентов и вносит самообразовательный компонент на каждом этапе педагогической практики. Все процедуры подготовки будущих учителей к самообразованию могут осуществляться в полной мере только на 2 и 3 этапах педагогической практики (4,5 курсы), когда студентами изучены курсы по теории воспитания и обучения, истории педагогики, частным методикам, психологии, а также предполагается, что к моменту прохождения педагогической практики студенты владеют приемами самостоятельного познания. В соответствии с такой логикой выстраивается следующая последовательность задач, ведущих к достижению поставленной выше цели:

- формирование направленности будущих учителей на педагогическое самообразование;
- формирование умений педагогического самообразования;
- формирование умений создания и реализации авторской программы педагогического самообразования;
- формирование способности к рефлексии опыта самообразования и педагогической деятельности в целом.

Целенаправленная, научно обоснованная организация педагогической деятельности студентов, основанная на самообразовании, предусматривает выполнение ими системы заданий, адекватно отражающих сущность и содержание каждого этапа подготовки к профессионально-педагогическому самообразованию (см.: Методические указания к организации самообразовательной деятельности студентов технико-экономического факультета в период педагогической практики. – Владимир : ВГПУ, 2001. – 17 с.). Выделенные этапы направлены на решение поставленных программой задач.

Программа состоит из 7 тематических блоков. В нее включены промежуточные этапы подготовки студентов к предстоящей самообразовательной деятельности на каждом периоде практики. А именно,

- пропедевтический блок, включающий ознакомление с психолого-педагогическими основами самообразования и изучение самообразовательной деятельности студентов;
- блок, включающий знакомство с содержанием модели самообразовательной деятельности учителя;
- блок, включающий ознакомление со структурой и технологией поисково-исследовательской работой студентов.

Реализация деятельности студентов по выделенным направлениям осуществляется в форме лекционных и семинарских занятий, рассчитанных на 12 часов (6 ч. лекций, 6 ч. семинарских занятий).

Работа по программе на каждом этапе практики включает вводные и заключительные семинарские занятия (всего 14 часов).

Практика в школе предусматривает активное включение студентов в деятельность, основанную на принципе самообразования. На каждый пункт содержания деятельности студентов по реализации настоящей программы условно выделяется определенное количество недель. Однако, следует отметить, что работа студента должна носить комплексный характер. Студенты, последовательно решая поставленные перед ними задачи, включаются в деятельность по каждому направлению в течение всей практики.

Методическое содействие педагогическому самообразованию студентов во время практики включает: индивидуальные и групповые консультации; коллективное обсуждение проблемных вопросов; наблюдение и анализ процесса самообразования студентов с последующим совместным обсуждением его результатов.

Тематический план

№	Тематические блоки	Содержание	Распределение часов, недель практики		
			Лек. ч.	Сем. ч.	Практика кол-во недель
1	2	3	4	5	6
1	Психолого-педагогические основы самообразования	Самообразование как педагогическая категория	2		
2	Самообразование студентов	Актуализация знаний студентов о самообразовательной деятельности. Собственная способность студентов к самообразованию		2	
Педагогическая практика 3 курса					
3	Формирование направленности на педагогическое самообразование	1. Социальные и научные предпосылки, профессиональная значимость самообразовательной деятельности современного учителя			1

		2. Мотивы профессионально-педагогического самообразования			1
		3. Поурочные методические разработки учителя			1
		4. Самообразование учащихся			1
		5. План работы классного руководителя			1
		6. Педагогическое самообразование в профессиональной деятельности учителя		2	1
4	Модель самообразовательной деятельности учителя	Структура готовности учителя к профессиональному самообразованию	2	2	
Педагогическая практика 4 курса					
5	Формирование умений педагогического самообразования	1. Способность видения педагогических проблем		2	
		2. Анализ авторских решений педагогической проблемы			5
		3. Применение элементов решений педагогической проблемы на практике			5
		4. Результат решения педагогической проблемы			1
		5. Профессиональное самообразование будущего учителя		2	
6	Поисково-исследовательская работа студентов	6. Назначение, требования исследовательской работы студентов. Понятийный аппарат. Методы и виды исследовательских работ	2	2	
Педагогическая практика 5 курса					
7	Формирование умений создания и реализации авторской программы педагогического самообразования	1. Актуализация прежнего опыта самообразовательной деятельности		2	
		2. Выделение педагогической проблемы и создание авторской программы самообразования по ее решению		4	
		3. Реализация авторской программы педагогического самообразования			6

		4. Результат авторской программы педагогического самообразования			1
		5. Итоговый семинар «Готовность к профессионально-педагогическому самообразованию»		2	
ВСЕГО:			6	20	17

ТЕМА 1. Психолого-педагогические основы самообразования

Понятие самообразования в философии, социологии, психологии и педагогики. Сущность самообразования: определение, структура, мотивы, цели, содержание, процесс, организация. Педагогический и самообразовательный процесс: общность и различие. Современные средства самообразования.

ТЕМА 2. Самообразование студентов

Специфика самообразования студентов. Мотивы и инициатива самообразовательной деятельности. Личностные и профессиональные качества будущего педагога, необходимые для осуществления педагогического самообразования. Трудности процесса самообразовательной деятельности студентов. Личностная значимость процесса и результата самообразования. Определение собственной способности к самообразовательной деятельности посредством самооценки личностно-профессиональных характеристик. Сочинение «Самообразование в моей жизни».

ТЕМА 3. Формирование направленности на педагогическое самообразование.

1. Социальные и научные предпосылки, профессиональная значимость самообразовательной деятельности современного учителя.

Сущность профессионального самообразования учителя. Система организации учителем своего самообразования. Формы самообразования учителя. Корректирование учителем методических разработок. Профессиональный самоанализ и самооценка учителя с позиций достигнутых учениками успехов. Авторские решения учителем педагогических проблем и ситуаций. Цели изучения учителем профессионально-педагогической литературы. Трудности профессионально-педагогического самообразования. Личная удовлетворенность учителя от процесса и результата самообразования. Изменения в дея-

тельности учителя, в деятельности учеников, в профессиональном росте в результате самообразования.

2. Мотивы профессионально-педагогического самообразования.

Изучение личностно значимых для учителя мотивов профессионально-педагогического самообразования. Ценность самообразовательной деятельности.

3. Поурочные методические разработки учителя.

Знакомство с методическими разработками учителя (на чем они базируются, имеются ли личные корректировки на класс, учащихся; применяется ли творческий подход к использованию).

Самообразование учащихся. Наблюдение за работой учащихся на уроках: стимулирование самообразовательной деятельности учащихся; проявление результатов самообразования учащихся; опыт организации самообразовательной работы учащихся в процессе подготовки и проведения уроков.

План работы классного руководителя. Знакомство с планом работы классного руководителя. Вычленение раздела этого плана по организации коллективных форм самообразования учащихся во внеурочное время.

Педагогическое самообразование в профессиональной деятельности учителя. Анализ профессионально-педагогического самообразования учителя. Собственная позиция студента как система взглядов в отношении профессионально-педагогического самообразования и собственной способности его осуществления. Сочинение «Педагогическое самообразование в профессиональной деятельности учителя».

ТЕМА 4. Модель самообразовательной деятельности учителя

Модель самообразовательной деятельности учителя, способствующая решению педагогических проблем, ее этапы, структурные компоненты. Критерии и уровни профессионально-педагогического самообразования.

ТЕМА 5. Формирование умений педагогического самообразования

Видение педагогических проблем. Определение темы, над которой предполагается работа в течение практики (по интересам; курсовая работа; тема, над которой работает ведущий учитель; проблема, которую выделил студент в педагогической действительности; проблема профессионального самосознания). Конкретизация темы.

Анализ выбранной темы. Рефлексия деятельности по выделенному направлению.

Анализ авторских решений педагогической проблемы. Изучение подходов разных учителей, авторов психолого-педагогической и методической литературы к решению педагогической проблемы: их сравнение, детальный анализ; нахождение общего и различного, стереотипного и творческого; выделение своеобразного решения определенного автора, конкретного учителя, его индивидуального стиля деятельности. Определение эффективности избранного пути решения в конкретных условиях практического его осуществления в педагогической деятельности.

Применение элементов решений педагогической проблемы на практике. Поиск и реализация индивидуально-своеобразных способов деятельности, наиболее целесообразных для решения педагогической проблемы. Осознание студентом своей индивидуальности, соотнесение им тех или иных приемов и методов решения проблемы со своими индивидуальными особенностями и способами выполнения педагогической деятельности. Рефлексия процесса самообразовательной деятельности.

Результат решения педагогической проблемы. Представление результата самообразовательной деятельности: плана-конспекта урока; учебно-воспитательного мероприятия; творческого объекта и т.д. и их реализация в педагогической деятельности. Рефлексия результата самообразовательной деятельности.

Профессиональное самообразование будущего учителя. Итоги самообразовательной деятельности студентов во время педагогической практики: анализ чуткости к педагогическим проблемам и мотивационной направленности на самообразование; характер проявления в педагогической деятельности; результаты развития организационно-управленческих умений; способность к рефлексии в процессе самообразования; анализ и оценка результатов.

ТЕМА 6. Поисково-исследовательская работа студентов.

Направление и актуальность исследования. Тема и проблема исследования. Объект и предмет исследования. Гипотеза, цель и задачи исследования. Новизна и значимость. Теоретическая основа и база исследования. Теоретические и эмпирические методы исследования. Общая (примерная) логика выполнения исследовательской ра-

боты. Виды исследовательских работ. Глоссарий начинающего исследователя.

ТЕМА 7. Формирование умений создания и реализации авторской программы педагогического самообразования.

Актуализация прежнего опыта самообразовательной деятельности. Выбор студентами направлений исследовательской деятельности на основе осознания индивидуальных запросов и потребностей, свободы выбора содержания и форм обучения и воспитания, наиболее адекватных интересам и склонностям учащихся. Выявление нового отношения к результатам прежнего опыта самообразовательной деятельности.

Выбор педагогической проблемы и создание авторской программы самообразования по ее решению. Диагностика педагогической проблемы. Разработка программы действий по самообразованию в соответствии с логикой исследовательской работы.

Реализация авторской программы педагогического самообразования. Составление студентами карты самонаблюдений реализации авторской программы: отражение уточнений авторских подходов; анализ хода и результата самообразования; возникающих трудностей.

Результат авторской программы самообразования. Представление результата авторской программы самообразования как творческого проекта исследовательской деятельности по решению педагогической проблемы. Письменное оформление работы.

Итоговый семинар по теме «Готовность к профессионально-педагогическому самообразованию». Выступление студентов по проблемам: структура, организация этапов и рефлексия самообразовательной деятельности во время практик. Самооценка собственной готовности студентов к профессионально-педагогическому самообразованию.

ПРОГРАММА И МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ»

Пояснительная записка

Высшая педагогическая школа нацелена на улучшение подготовки специалистов, способных управлять своими потребностями в знаниях, готовых к непрерывному их обогащению, умеющих формировать четкие личные цели, готовых к инновациям, способных к творчеству, умеющих всесторонне распоряжаться своими возможностями для достижения успеха в педагогической деятельности. Успешное самоутверждение учителя в профессиональной деятельности, полноценная самореализация в ней во многом обусловлены тем, насколько удастся в годы обучения в педвузе сориентировать будущего учителя в поисках собственного пути профессионального становления, убедить в том, что рост профессионального мастерства зависит от его личностного саморазвития и самосовершенствования. Одним из условий, при которых образование может проявить свой гуманистический характер, является его ориентация на формирование готовности к самообразованию. В связи с этим представляется важным еще в вузе создать условия для формирования готовности к педагогическому самообразованию как средству достижения успеха в профессиональной деятельности. Настоящая дисциплина «Профессионально-педагогическое самообразование» ориентирована на решение обозначенных задач.

Программа и методические указания по курсу дисциплины «Профессионально-педагогическое самообразование» предназначены для студентов педагогических вузов, обучающихся на 5 курсе. Предполагается, что к моменту изучения дисциплины «Профессионально-педагогическое самообразование» студенты владеют приемами самостоятельного познания (правильный подбор литературы к докладу, реферату, выступлению; работа с библиографией, справочной литературой; приемы работы с книгой; умения составлять конспекты; умения составлять аннотацию на книгу, рецензию на статью; приемы активного слушания; работа с аудиовизуальными средствами; правильная организация времени: труда и отдыха и т.д.). В про-

грамме учитывается тот факт, что в дисциплинах психолого-педагогического цикла самообразование не выделялось в качестве предмета особого изучения, поэтому в ней предусматривается ознакомление с основами самообразовательной деятельности, важными понятиями и областями исследования данной категории.

На первый план в программе выдвигается проблема формирования готовности студентов-учителей к самообразованию на основе знаний теории профессионально-педагогического самообразования и включения в практическую реализацию данного процесса.

Включение студентов в самообразовательную деятельность предусмотрено в трех направлениях: поисково-исследовательская работа; подготовка и организация дискуссии; подготовка и проведение дидактической игры. Тематика выделенных направлений моделирования самообразования учителя должна отражать специфику и проблемы педагогической деятельности.

Таким образом, изучение дисциплины «Профессионально-педагогическое самообразование» дает студенту возможность получения теоретических знаний по рассматриваемой проблеме и осуществления самообразования на достаточно высоком уровне.

Тематический план

№	ТЕМА	Лекции, ч.	Семинары, ч.	Самостоятельная работа, ч.
1.	Введение. Психолого-педагогические основы самообразования учителя	6	2	8
2.	Компоненты готовности учителя к самообразованию	8	4	12
3.	Модель самообразовательной деятельности учителя	2		2
4.	Диагностика самообразовательной деятельности учителя	2	4	6
5.	Самообразование учителя как средство профессионально-педагогического самовоспитания	4	4	8
ИТОГО:		22	14	36

Содержание

Введение. Цели, задачи, формы организации курса, принципы работы. Актуализация жизненно важных целей студентов. Роль и место самообразования в их реализации.

Тема 1. Психолого-педагогические основы самообразования учителя

Самообразование в системе непрерывного образования. Понятие самообразования в философии, социологии и психолого-педагогической литературе. Самообразование как педагогическая категория. Педагогический и самообразовательный процесс: общность и различие. Специфика самообразования студентов. Сущность профессионального самообразования учителя. Современные средства самообразования. Формы организации профессионального самообразования учителя.

Тема 2. Компоненты готовности студентов к педагогическому самообразованию и их критерии

Понятие готовности к профессионально-педагогическому самообразованию, ее структура, основные показатели. Мотивы профессионально-педагогического самообразования учителя, их классификация, уровни. Ориентация учителя на педагогическое самообразование и тип профессиональной активности. Умения самообразовательной деятельности учителя, уровни их развития. Умения составлять и реализовывать авторскую программу профессионально-педагогического самообразования, уровни их развития. Рефлексия самообразовательной деятельности, уровни ее развития.

Тема 3. Модель самообразовательной деятельности учителя

Аксиологический, системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы к построению модели самообразования учителя. Системообразующие компоненты модели самообразования учителя: мотивационный, организационно-процессуальный, рефлексивный. Критерии самообразовательной деятельности учителя. Уровни реализации самообразования учителем.

Тема 4. Диагностика самообразования учителя

Понятие диагностики самообразования учителя, ее задачи. Методы диагностики профессионально-педагогического самообразования. Анкетные и тестовые методики оценки самообразовательной деятельности учителя.

Тема 5. Самообразование как средство профессионально-педагогического самовоспитания

Профессиональное самосознание учителя. Потребности в самовоспитании. Средства профессионального самовоспитания учителя.

Пути использования самообразования в профессиональном самовоспитании. Управление и самоуправление. Условия повышения результативности профессионального самовоспитания учителя.

Темы семинарских занятий

Семинар № 1

Тема: Самообразование: действительность и перспектива

Цель: формирование представления о самообразовательной деятельности; изучение основных направлений самообразовательной деятельности современного человека.

Вопросы для обсуждения

1. Самообразование: подходы психологов и педагогов к определению самообразования.
2. Самообразование в моей жизни.

Семинар № 2

Тема: Мотивы самообразовательной деятельности учителя

Цель: формирование направленности на самообразовательную деятельность; изучение мотивов самообразовательной деятельности учителя.

Вопросы для обсуждения

1. Проблема мотивации самообразовательной деятельности в психолого-педагогической литературе.
2. Мотивы самообразования в профессиональной деятельности учителя (внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением за совершенствование педагогической деятельности; мотивы внешнего самоутверждения; профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации).

Семинар № 3

Тема: Авторская программа профессионально-педагогического самообразования

Цель: изучение основных компонентов программы профессионально-педагогического самообразования; формирование умений составлять авторскую программу профессионально-педагогического самообразования.

Вопросы для обсуждения

1. Этапы самообразования, их цели и содержание.
2. Прогнозирование хода и результатов самообразования, трудностей.
3. Карта самонаблюдений как отражение причин наблюдаемых педагогических явлений, уточнения авторских подходов (учителей, психологов, методистов и т.д.) к решению выявленных педагогических проблем, анализ хода и результата самообразования, возникающих трудностей, самооценки готовности к профессионально-педагогическому самообразованию.

Семинары № 4–5

Тема: Педагогическая оценка и самооценка готовности к профессионально-педагогическому самообразованию

Цель: формирование направленности на изучение уровня своего самообразования и профессионально-педагогической деятельности в целом.

А. Вопросы для обсуждения

1. Как вы понимаете готовность учителя к самообразованию?
2. Что для вас является главным в стремлении к личностному росту: внешние обстоятельства или внутренние потребности самосовершенствования?
3. Почему самообразование для учителя – это показатель его профессионального мастерства?

Б. Практикум.

1. Задание: Заполните карту педагогической оценки и самооценки готовности к самообразовательной деятельности.

Карта педагогической оценки и самооценки готовности к самообразованию

(Культура профессионального самообразования педагога /
Г. М. Коджаспирова. – М., 1994. – С. 116–119).

Инструкция: Оцените себя по 9-балльной шкале. Оцените себя по 9-балльной шкале по каждому показателю и определите уровень сформированности у себя умений и навыков самообразования. Предложите оценить себя сокурсникам по этой карте. Сравните результаты. Сделайте выводы.

I. Мотивационный компонент значимости непрерывного образования (9–81 очко)	
1. Осознание личной и общественной в педагогической деятельности	123456789
2. Наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии	123456789
3. Чувство долга и ответственности	123456789
4. Любознательность	123456789
5. Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности	123456789
6. Потребность в ППСО	123456789
7. Потребность в самопознании	123456789
8. Ранговое место ППСО среди девяти наиболее значимых для вас видов деятельности	123456789
9. Уверенность в своих силах	123456789
II. Когнитивный компонент (6–54 очка)	
1. Уровень общеобразовательных знаний	123456789
2. Уровень общеобразовательных умений	123456789
3. Уровень педагогических знаний и умений	123456789
4. Уровень психологических знаний и умений	123456789
5. Уровень методических знаний и умений	123456789
6. Уровень специальных знаний	123456789
III. Нравственно-волевой компонент (9–81 очко)	
1. Положительное отношение к процессу учения	123456789
2. Критичность	123456789
3. Самостоятельность	123456789
4. Целеустремленность	123456789
5. Воля	123456789
6. Трудоспособность	123456789
7. Умение доводить начатое дело до конца	123456789
8. Смелость	123456789
9. Самокритичность	123456789
IV. Гностический компонент (37–153 очка)	
1. Умение ставить разрешать и познавательные задачи	123456789
2. Гибкость и оперативность мышления	123456789
3. Наблюдательность	123456789
4. Способность к анализу педагогической деятельности	123456789
5. Способность к синтезу и обобщению	123456789
6. Креативность и ее проявления в педагогической деятельности	123456789
7. Память и ее оперативность	123456789
8. Удовлетворение от познания	123456789
9. Умение слушать	123456789
10. Умение владеть разными типами чтения	123456789
11. Умение выделять и усваивать определенное содержание	123456789

12. Умение доказывать, обосновывать суждения	123456789
13. Умение систематизировать, классифицировать	123456789
14. Умение увидеть противоречия и проблемы	123456789
15. Умение переносить знания и умения в новые ситуации	123456789
16. Способность отказаться от устоявшейся идеи	123456789
17. Независимость суждений	123456789
V. Организационный компонент (7–63 очка)	
1. Умение планировать время	123456789
2. Умение планировать свою работу	123456789
3. Умение перестраивать систему деятельности	123456789
4. Умение работать в библиотеках	123456789
5. Умение ориентироваться в классификации источников	123456789
6. Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации	123456789
7. Умение владеть различными приемами фиксации прочитанного	123456789
VI. Способность к самоуправлению в педагогической деятельности (5–45 очков)	
1. Самооценка самостоятельности собственной деятельности	123456789
2. Способность к самоанализу и рефлексии	123456789
3. Способность к самоорганизации и мобилизации	123456789
4. Самоконтроль	123456789
5. Трудолюбие и прилежание	123456789
VII. Коммуникативные способности (5–45 очков)	
1. Способность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег	123456789
2. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональной деятельности	123456789
3. Способность организовать самообразовательную деятельность других	123456789
4. Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссий	123456789
5. Способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности	123456789

2. Обсуждение результатов оценки и самооценки готовности к самообразованию.

Семинары № 4–5

Тема: Профессиональный идеал. Программа саморазвития и пути ее реализации.

Цель: формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов, профессионального идеала; развитие потребности и умения определять перспективы и пути профессионально-личностного роста.

А. Вопросы для обсуждения

1. Целеполагание в профессионально-личностном самосовершенствовании.

2. Роль идеала в становлении личности.

3. «Идеал» и «профессиональный идеал».

Б. Просмотр фрагментов фильмов об учителе-мастере.

В. Выступление творческих групп с устным рассказом «Портрет учителя».

Группы из 2–3 студентов готовят сообщения о педагогах, личность и мастерство которых служат для них ориентиром в профессиональном самовоспитании.

Обсуждение и составление обобщенного портрета учителя.

Г. Коллективная работа по составлению обобщенного списка качеств, которыми должен обладать учитель.

Студентам предлагается заполнить таблицу:

Качества, выражающие отношение к делу, к профессии	
Качества, выражающие отношение к другим людям, к детям	
Качества, выражающие отношение к себе	
Знания	
Умения	

Каждый из присутствующих по очереди зачитывает свой список по разделам, который обсуждается и записывается всеми студентами в тетрадях.

Д. Самооценка студентами уровня сформированности данных качеств с помощью шкалы интенсивности:

Качества	Хорошо развито	Скорее хорошо, чем плохо	Скорее плохо, чем хорошо	Отсутствует
----------	----------------	--------------------------	--------------------------	-------------

Е. Работа над составлением программы саморазвития:

1) ознакомление студентов с различными программами самовоспитания;

2) самоанализ уровня сформированности профессионально значимых качеств личности, знаний, умений;

3) определение роли изучаемых в вузе курсов в профессиональном и личностном становлении учителя;

4) составление программы саморазвития;

5) обсуждение программ в группе (по желанию) или в индивидуальной беседе с преподавателем.

Задания для самостоятельной работы студентов

Тема: Психолого-педагогические основы самообразования

Задание. Изучите литературу по теме и проанализируйте подходы разных авторов к определению понятия «самообразование». Заполните таблицу.

Автор	Цель самообразования	Содержание самообразования	Методы, средства, формы самообразования	Характеристики

Тема: Педагогический самообразовательный процесс: общность и различие

Задание. Изучите литературу по теме и заполните таблицу.

Характеристики	Педагогический процесс	Самообразовательный процесс
Цель (основания)		
Главные субъекты		
Содержание		
Характер взаимоотношений субъектов		
Достижимые результаты		

Тема: Компоненты готовности учителя к профессионально-педагогическому самообразованию и их критерии.

Задание 1. Ответьте на следующие вопросы, которые помогут Вам понять социальные и научные предпосылки, профессиональную значимость самообразовательной деятельности современного учителя.

1. Какими специальными качествами личности (личностными и профессиональными) должен обладать учитель в современной школе?
2. В чем сущность профессионального самообразования учителя?
3. Как часто Вы занимаетесь самообразованием (постоянно; часто; редко; не занимаюсь)?
4. Какие формы организации самообразовательной деятельности Вы предпочитаете (индивидуальные; коллективные; групповые)?

5. Корректируете ли Вы методические разработки на класс, на учащихся (корректирую; корректирую на класс; корректирую на отдельных учащихся)?

6. Занимаетесь ли Вы профессиональным самоанализом, самооценкой собственной деятельности с позиций достигнутых учениками успехов (да; нет; иногда)?

7. Существует ли логика авторского решения проблемы при поиске решения педагогических задач с использованием конкретных методических рекомендаций (всегда; иногда; никогда)?

8. Читаете ли Вы профессионально-педагогическую литературу с целью ознакомления с новыми идеями в обучении и воспитании, поиска методических идей, подтверждающих собственные наблюдения, личный опыт?

9. Какие трудности встречаются в процессе профессионально-педагогического самообразования?

10. Что может измениться в Вашей деятельности как будущего учителя, в деятельности учеников, в Вашем профессиональном росте в результате самообразования?

11. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от процесса и результата самообразования?

Задание 2.

1. Выделите лично значимые для Вас мотивы профессионально-педагогического самообразования.

1. Развиваю свои способности.
2. Ликвидирую пробелы в одном из видов (практической и теоретической) профессиональной подготовки (общекультурной, психолого-педагогической, инженерной, методической и др.).
3. Облегчаю себе подготовку к учебным занятиям.
4. Расширяю кругозор.
5. Имею возможность повысить квалификационную категорию.
6. Повышаю свой культурный уровень.
7. Занимаюсь самопознанием.
8. Самоутверждаюсь в собственных глазах.
9. Изменяю себя и воспитываю окружающих.
10. Имею возможность повысить разряд.
11. Закладываю основу материального благополучия.
12. Получаю удовольствие от процесса свободного творчества.

13. Добиваюсь уважения близких, друзей, коллег.
14. Реализую свои духовные идеалы.
15. Отвлекаюсь от житейских проблем.
16. Не испытываю потребности в самообразовании.

II. Чем является самообразование в Вашей жизни?

1. Одна из профессиональных обязанностей.
2. Основа непрерывного образования.
3. Основной вид деятельности в образовательной сфере.
4. Одна из немногих возможностей удовлетворить свои духовные потребности.
5. Дополнительный (к основному профессиональному) вид деятельности.
6. Вид компенсации (“хобби”, разгрузка, отвлечение от профессиональных и житейских проблем).
7. “Пустой звук” – понятие, не имеющее под собой содержания (пустая трата времени).

Задание 3. Проанализируйте личностные особенности и качества, необходимые современному учителю. Определите направления для самовоспитания. Выявите недостатки в своей деятельности и постарайтесь осознать их.

Задание 4. Изучить литературу по теме (Юдакова, С.В. Ориентация учителя на педагогическое самообразование и тип профессиональной активности / С.В. Юдакова // Педагогическая инноватика как научно-методическая и организационно-управленческая проблема. Материалы региональной научно-практической конференции (9–10 апреля 2003 г). – Владимир: ВОИУУ. С. 195–199.) и ответить на вопрос:

К какому типу социальной активности Вы относите себя и почему?

Тема: Модель самообразовательной деятельности учителя.

Задание. Изучить литературу (Юдакова, С.В. Модель самообразовательной деятельности учителя / С.В. Юдакова // Сборник молодых ученых ВГПУ. Вып. 2. – Владимир: ВГПУ, 2002. С. 195–199.)

Тема: Диагностика самообразовательной деятельности учителя

Задание 1. Упражнение «Кто я?»

Задайте себе вопрос «Кто я?» и запишите ответ, который первым придет в голову. Сделайте это еще два раза. Подведите черту под тремя ответами и ответьте еще столько раз, сколько сможете

найти подходящих существительных. Выберите двух людей, мнение которых вам не безразлично. Запишите их характеристики. Совпадут ли ваши и их ответы?

Задание 2. Изучите квалификационные требования к преподавателю. Определите для себя, над чем вам еще предстоит работать.

Тема: Самообразование как средство профессионального самовоспитания

Задание. Составьте программу своего профессионально-личностного роста на основе сопоставления своих качеств, знаний, умений, способностей с требованиями, которые содержатся в Вашем профессиональном идеале или профессиограмме учителя. Помочь в создании такой программы Вам могут рекомендации, предложенные С.Б. Елкановым. (*Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М., 1989. – С. 150–154.*)

Развитие коммуникативной культуры

Задачи самосовершенствования	Пути и средства
1. Развивать в себе педагогическую наблюдательность	1. Упражняться в угадывании внутреннего состояния человека по внешним проявлениям 2. Проявлять больше внимания и искреннего интереса к личности учащихся и окружающим людям
2. Преодолеть излишнюю застенчивость в общении	1. Чаще вступать в контакты, особенно с незнакомыми людьми 2. Учиться сосредотачиваться на партнере в процессе общения, меньше думать о себе

Вопросы к зачету

1. Понятие самообразования в философии, социологии, психологии, педагогике. Самообразование как педагогическая категория.
2. Педагогический и самообразовательный процесс: общность и различие.
3. Специфика самообразования студентов.
4. Сущность самообразования учителя.
5. Современные средства и формы организации профессионального самообразования учителя.
6. Понятие готовности к профессионально-педагогическому самообразованию, ее структура, основные показатели.
7. Мотивы профессионального самообразования учителя, их классификация, уровни.
8. Классификация типов учителей по их отношению к самообразованию.
9. Умения самообразовательной деятельности учителя, уровни их развития.
10. Умения составлять и реализовывать авторскую программу профессионального самообразования, уровни их развития.
11. Рефлексия самообразовательной деятельности, уровни ее развития.
12. Модель самообразовательной деятельности учителя: этапы, структурные компоненты, критерии и уровни.
13. Профессиональное самосознание учителя. Потребности в самовоспитании.
14. Самообразование как средство профессионального самовоспитания учителя.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ФОРМА АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ

Студент (ка) 5 курса ТЭФ гр. Г – ...

Тема: _____

Этапы	Цели	Содержание	Сроки	Предполагаемый результат	Предполагаемые трудности
Выполнение					
Выполнение					
и т. д.					

Образец
Тема: Мотивация учебной деятельности на уроках «Технологии»

Этапы	Цели	Содержание	Сроки	Предполагаемый результат	Предполагаемые трудности
Подготовительный	Выявление отношения учащихся к предмету	<ul style="list-style-type: none"> - наблюдение за учебной работой учащихся; - изучение успеваемости учащихся по предмету; - выявление познавательных интересов, склонностей, ценностных отношений, хобби учащихся 	03.09-13.09	Представление об отношении учащихся к предмету и «вер» возможных направлений использования интересов и склонностей учащихся в обучении	Налаживание доверительных отношений с учащимися
Выполнение и т.д.	Выполнено в установленный срок				

Научное издание

Светлана Владимировна Юдакова

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
САМООБРАЗОВАНИЮ

Подписано в печать 25.03.2013. Формат 60x84 1/16. Усл.-печ. л. 8,60. Бумага офсетная.
Гарнитура Garamond. Заказ

Отпечатано с готового оригинала макета
ООО «ВИТ-принт»
г. Владимир, ул. Б. Московская, 756