

Матвиенко Т.И.

Орский гуманитарно-технологический институт – филиал Оренбургского государственного университета

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТУДЕНТАМИ ПРОЦЕССА САМОВОСПИТАНИЯ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

В статье рассматриваются имеющиеся данные о процессе самовоспитания студентов вуза, констатируется дефицит информации в педагогической науке о средствах и методах активизации данного процесса в учебной деятельности. Предлагается способ решения вопроса об улучшении процесса самовоспитания студентов в интерактивном обучении, последовательно раскрывается в содержательном и процессуальном плане. Предлагается решение задачи по проектированию студентами процесса самовоспитания в интерактивном обучении. Приводятся рекомендации преподавателям вуза по осуществлению интерактивного обучения.

Общество всегда нуждалось в людях, способных самосовершенствоваться, быть субъектами собственной жизнедеятельности. Подготовка индивида к самореализации является не только социальным заказом общества, но и основной целью современной образовательной системы. Достижение этой цели становится возможным, если воспитание переходит в самовоспитание личности, способной самостоятельно проектировать свое развитие.

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

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

В педагогике преобладает трактовка самовоспитания студентов как волевого процесса, осуществляемого на основе самоприказа. На

практике участие преподавателя в организации процесса самовоспитания студентов, как самостоятельного сконструированного, а затем и инициативно реализуемого проекта самостроительства личности, ограничено, либо, даже, связано с преодолением скрытого или прямого отторжения будущими учителями внешней помощи. Студенты нередко не склонны обсуждать результативность процесса самовоспитания, не всегда критически оценивают программу самовоспитания.

Важным звеном самовоспитания студентов является система средств самовоспитания, к которым в педагогике традиционно относятся: самопринуждение; самопреодоление; самоподчинение; самоприказ; самовнушение; самонаказание; самопоощрение; самоубеждение; самоинструктирование. Вместе с тем самовоспитание рассматривается преимущественно как аналог воспитания, структурно и содержательно копирующие этот процесс. Недостаточно изучена взаимосвязь самовоспитания с актуализацией личных потребностей, которая значима при проектировании человеком процесса познания самого себя. В последние годы в педагогике все больше применяются интерактивные методы обучения, значение которых для процесса самовоспитания пока не раскрыто.

Возникают реальные педагогические **противоречия:**

– необходимость самовоспитания будущих педагогов в процессе образования не соотноситься с поиском необходимых для этого процесса средств;

– стремление преподавателей повысить эффективность самовоспитания будущих учителей сдерживается его интимно-личностным характером;

– результативность самовоспитания студентов не соотносится с применением интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза.

Данные противоречия порождают проблему поиска такого педагогического подхода к процессу самовоспитания студентов, который позволял бы осуществить самостоятельное проектирование ими данного процесса. В качестве такого педагогического подхода представляется оправданной реализация возможностей интерактивного обучения в изменении значимости для студентов процедуры проектирования процесса самовоспитания. В целесообразности такого подхода убеждает анализ знаний о двух областях современной педагогики: интерактивном обучении и самовоспитании студентов.

Самовоспитание – сознательная деятельность, направленная на максимально возможную реализацию себя как личности. Оно должно рассматриваться, прежде всего, с точки зрения его сущности, т. е. того, что должно совершенствоваться. Сущность самовоспитания будущего педагога состоит в постоянном совершенствовании самого себя и всего, что его окружает. Движущие силы самовоспитания будущего учителя определяются внешними, социальными требованиями и собственным отношением к этим требованиям и ожиданиям. Процесс саморазвития, поэтому по существу, есть преодоление внутренних противоречий между этими факторами. Именно поэтому не следует рассматривать самовоспитание лишь как средство приспособления к внешним условиям. В соответствии с диалектическим пониманием психики самовоспитание, конечно же, определяется внешними условиями, в том числе и воспитанием. Но взаимодействие субъектов образовательного процесса преломляется через их внутренний мир, который может препятствовать их влиянию на процесс самовоспитания. Кроме того, совершенствуя себя, человек приобретает новые возможности управлять собой и воздействовать на окружающую действительность, приспособляя ее к своим требованиям.

Считается, что «самовоспитание скрывает в себе логику процесса формирования качеств личности, представляющую собой ряд последовательных этапов, в соответствии с которыми

поднимается уровень воспитанности, совершенствуются мотивы и способы, как поведения личности, так и ее самовоспитательной деятельности» (С.Б. Елканов, С. 25). Но этот процесс осуществляется не всегда так. Иногда самовоспитание представляет собой отдельную, не связанную с воспитанием, деятельность. Более того, только от внутренних психических и нравственных качеств личности, от потребности и готовности к самосовершенствованию зависит осознание необходимости самовоспитания, а также его характер и выбор субъектом самовоспитания средств и методов самосовершенствования. Различные аспекты самовоспитания изучали А.Я. Арет, Д.М. Гришин, И.А. Донцов, В.Г. Куценко, Я.И. Колдунов, Л.И. Рувинский, Л.И. Савва, А.Е. Соловьева, Н.А. Хмель и другие.

Однако и после их исследований дилемма между тем, что процесс самовоспитания есть сознательная деятельность субъекта и тем, что этот процесс эффективен только при управляющих воздействиях извне, так и не получила разрешения в педагогике. Сегодня признается, что никто не вправе заставить человека работать над собой. Принципы личностно-ориентированной педагогики исходят из необходимости уважения прав и свобод личности. Следует признать, что «хотя ориентация на личность – общая черта всех образовательных проектов нашего времени, это не препятствует существованию различных концепций личностно-ориентированного образования: от обыденного понимания личностного подхода как этико-гуманистического принципа до различных вариантов реконструкции содержания и процессуальных характеристик образования для его переориентации на личность как приоритетную цель» (В.В. Сериков).

Необходимо найти такие варианты осуществления студентами самовоспитания, которые не противоречили бы принципам личностно-ориентированной педагогики. Один из таких вариантов — согласование процесса самовоспитания с принципами личностно-ориентированной педагогики. Как и всякая деятельность, самовоспитание начинается с осознания потребности в чем-либо. Предполагается, что человек имеет потребность как-то изменить себя, сделать себя лучше, чем он есть. На такую по-

требность указал Л.Н. Толстой, полагавший, что стремление к самосовершенствованию уже потому свойственно человеку, что он никогда, если правдив, не может быть доволен собой.

Таким образом, самовоспитание как деятельность представляет собой переход от «Я» реального к «Я» желаемому при обязательном осмыслении «потребного будущего». Такой переход может быть осуществлен при проектировании процесса самовоспитания, создании такого проекта изменения себя, который «в стратегическом смысле... может быть определен как *пошаговое осуществление образа будущего*» (И.А. Колесникова, С. 4). В проектировании студентами процесса самовоспитания особенно важна программа «особый вид проекта, выполняющий в первую очередь конструктивную (конструирующую) функцию, когда приоритетным становится выстраивание конкретных действий, направленных на достижение намеченного облика предмета проектирования» (И.А. Колесникова, С. 82). Не останавливаясь более на теории проектирования, достаточно полно раскрытой в современной педагогике, обратимся к той образовательной среде, в которой проектирование самовоспитания студентами становится наиболее эффективным.

Такой средой является интерактивное обучение студентов вуза, способствующее разработке программы. Интерактивное обучение – обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет цель и основное содержание образовательного процесса, но построено на переходе от транслирующих (передаточных) форм к диалоговым формам, т. е. основанным на взаимопонимании и взаимодействии. При этом осуществляется еще и процесс научения студентов, который происходит в групповой совместной деятельности. Группа по отношению к каждому ее члену становится микрокосмосом – обществом в миниатюре, отражающим весь внешний мир. «Интерактивное обучение» является переводом англоязычного термина *interactive learning*, который обозначает одновременно научение (стихийное или специально организованное), основанное на взаимодействии, и обучение, построенное на результатах рефлексии взаимодействия. К интерактивным методам относят в пер-

вую очередь игры, дискуссии, различные виды тренингов.

Таким образом, интерактивным является такой вид обучения, в котором преобладают методы обучения, основанные на взаимодействии субъектов учебной деятельности. Определяющая роль методов обучения в интерактивном обучении следует из того, что методы обучения — это не только сама по себе совместная деятельность учителя и ученика, но и предшествующие ей способы организации учителем учебно-познавательной деятельности ученика с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями и ожидаемыми результатами для достижения дидактических целей.

Применение интерактивных методов обучения для проектирования студентами процесса самовоспитания ранее в педагогике специально не изучалось. Вместе с тем в образовательном процессе вуза при подготовке будущих учителей интерактивные методы обучения получают все большее распространение. Проведены исследования (В.А. Канн-Калик, Н.В. Ключева, Е.В. Сидоренко), свидетельствующие о влиянии интерактивных методов обучения на самооценку, самочувствие, потребности, установки субъектов образовательного процесса. Эти исследования позволяют сделать вывод о том, что интерактивные методы обучения пригодны не только для изменения отдельных характеристик личности, но и для проектирования студентами процесса самовоспитания, как сознательной деятельности.

Интерактивные методы обучения и, прежде всего тренинг, в котором с наибольшей полнотой реализуются все их функции, осуществляются только при наличии группы студентов. Одним из главных, первых преимуществ работы в группе является то, что групповой опыт противодействует отчуждению, которое может возникнуть при индивидуальной работе с педагогом. Студент, взаимодействуя только с преподавателем, часто не может избавиться от ощущения, что его проблема – единственная в своем роде. Ему кажется, что только он нуждается в приобретении тех или иных качеств, и только он не может их у себя воспитать. Оказавшись участником тренинга, студент обнаруживает, что его проблемы не уникальны,

что и другие переживают сходные чувства. Он обязательно встречает в группе людей с такими проблемами, по сравнению с которыми его собственные – незначительные затруднения. А они – другие участники группы – живут, действуют и не теряют оптимизма,

Для многих подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором, способствующим повышению самооценки и ориентирующим на самореализацию.

Второе преимущество группового взаимодействия студентов, по отношению к диадическому взаимодействию, которое осуществляется только с педагогом, состоит в том, что группа способна отразить общество в миниатюре. При работе в группе становятся очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм. По сути дела, в группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, а это дает участникам группы возможность увидеть и проанализировать в безопасных условиях психологические закономерности общения и поведения, не очевидные в житейских ситуациях. Нередко, при обсуждении проблем самовоспитания человек говорит о своей желаниии узнать, не мешают ли те или иные его качества другим людям. Тренинг предоставляет для этого отличную возможность, когда, каждый желающий, может высказать свою точку зрения. Третье преимущество состоит в том, что в группе участники получают обратную связь и поддержку от людей со сходными проблемами. Под обратной связью в общении понимается процесс и результат получения информации о состояниях партнера по общению и его восприятию поведения субъекта. В группе, как правило, используется обратная связь по поводу таких сообщений, исходящих от участников, которые отражают, прежде всего, чувства, переживаемые человеком при восприятии поведения другого.

Четвертое преимущество заключается в том, что в группе создается ситуация, позволяющая увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое. При этом участники группы получают от товарищей больше поддержки, чем критики, что, само по себе, является

большой редкостью и безусловным благом в наши дни. Пятое преимущество проявляется в том, что в группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения. В результате идентификации, то есть отождествления себя с другим человеком, сознательного уподобления себя ему, возникает эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия. Но самое главное такая идентификация, как бы спонтанно, стимулирует потребность в рефлексии собственного уровня развития, осмысления необходимости самосовершенствования.

Все эти преимущества группового взаимодействия студентов возможны потому, что работа в группе часто создает эмоциональное напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого. Этот эффект не возникает при индивидуальном педагогическом взаимодействии, во всяком случае, в той степени, в которой это можно обнаружить во время работы студентов в тренинге. Группа в большей степени, чем индивидуальное консультирование, помогает процессам самораскрытия, самоисследования, самопознания, самовоспитания.

Открытие себя другим, да и самому себе, в тренинге позволяет студенту понять и изменить себя, повысить уверенность в том, что процесс самовоспитания будет успешным. Перед участником групповой работы открываются возможности, вероятно, не реализуемые в других условиях. Взаимодействуя, в специально созданных условиях, с другими людьми, человек свободно обращается с реальным и ожидаемым образом самого себя, раскрепощая свои эмоциональные ресурсы. Он расширяет поле своего сознания, укрепляет веру в свои силы, развивает творческие способности, талант к общению.

Особенно следует отметить то, что интерактивные методы обучения позволяют регулировать волевою сферу личности, которая, как полагают все исследователи самовоспитания, наиболее значима для данного процесса. С одной стороны самопознание, самооценка, самокритика становятся результатом не столько собственного волевого напряжения студента, сколько следствием сложившейся в группе интерактивного взаимодействия. С другой сто-

роны недостаточное развитие волевой сферы студента компенсируется потребностью его самоутверждения в групповой работе, стремлением адаптироваться к меняющимся условиям событийного ряда в интерактивном обучении. Наряду с собственной установкой на деятельность по развитию личности студент в интерактивном взаимодействии получает внешнюю мотивацию на самостоятельное, спроектированное им самим, изменение.

Интерактивное обучение позволяет студентам реализовать основные этапы проектирования собственного процесса самовоспитания. В исследованиях по методологии проектирования называются разные его этапы. Анализ подходов к проектной деятельности, существующих на данном этапе развития науки, позволяет установить, опираясь на результаты исследования И.А. Колесниковой, следующие последовательные этапы проектирования студентами процесса самовоспитания: диагностика ситуации; ценностное самоопределение в проблемном поле проекта; создание образа будущего «Я»; выбор формата проекта; составление программы реализации проекта; рефлексия успешности реализации проекта; корректировка проекта.

Учитывая важность этих этапов проектирования студентами самовоспитания, следует, в соответствии с ними, осуществлять интерактивное обучение. Оно, независимо от сложности и содержания образовательного предмета, может быть реализовано на любом информационном материале и практически на любом учебном занятии. При организации опытно-экспериментальной работы по самовоспитанию студентов интерактивными методами обучения было установлено, что сама постановка этого вопроса фактически выпадает из поля зрения преподавателей. Интерактивные методы обучения если и применяются в практике образовательного процесса, то совсем с другой целью – для активизации познавательной деятельности студентов на основе обращения к их личному опыту.

Конечно, и при таком подходе к интерактивному обучению студентов возникают ситуации рефлексивного осмысления не только содержания образования, но и собственной готовности к ее усвоению. При этом студенты хотя и осуществляют отдельные процедуры процесса

самовоспитания, но специальное его проектирование и, тем более, целенаправленное осуществление, становятся нормой лишь для незначительной части студентов. Эпизодичность самовоспитания студентов на протяжении всех лет обучения, фрагментарность, даже тех направлений самовоспитания, которые признаются студентами важными, к сожалению, обычное явление. Об этом свидетельствуют результаты, полученные нами ходе опытно-экспериментальной работы.

Ситуация, когда будущие педагоги усваивают в учебной деятельности информационную базу о профессии без соотнесения ее с личным саморазвитием, является неприемлемой, особенно на этапе модернизации образования. Ведь давно общепризнанно, что только личность может воспитать личность, только всесторонне развитый учитель необходим в школе. Не только личностное отношение к педагогическому знанию, но и личностное проектирование с точки зрения соответствия будущего учителя этому знанию, следует рассматривать как важнейший результат педагогического образования.

При такой установке процесс самовоспитания будущих учителей следует рассматривать в качестве обязательной стороны учебной деятельности студентов вуза. Дело не только в том насколько хорошо будущий учитель ориентируется в теории педагогики, но и в том насколько он в состоянии воплотить теоретические положения в практике обучения и воспитания, обладает ли он необходимыми для этого личностными качествами.

Именно поэтому в интерактивном обучении студентов важно не только совершенствовать их учебную деятельность, но и создавать условия для проектирования процесса самовоспитания. Такой подход к применению интерактивных методов обучения предполагает ориентацию преподавателей на обязательную рефлексия студентов по двум направлениям.

Первое направление рефлексии связано с осмыслением содержательной стороны учебного курса. В такой остановке учебной деятельности, а рефлексия всегда осуществляется при прерывании деятельности, происходит обозрение той информации, которая уже получена будущим учителем. Размышляя вместе с преподавателем

давателем о структуре, содержании, назначении, особенностях полученного знания, студенту, в ходе такого осмысления, систематизируют и классифицируют установленные данные не только с точки зрения теории педагогики, но и связи ее с педагогической действительностью.

Второе направление рефлексии связано с оценкой студентами собственной готовности к реализации научного педагогического знания в практике образовательных взаимодействий как в вузе, так и, в последующем, в школе. Часто такой оценкой удовлетворяются даже опытные преподаватели, не осуществляя, хорошо подготовленного интерактивным обучением, содействия проектированию студентами процесса самовоспитания. Необходимость составления студентами программы или фрагмента программы самовоспитания, как основного

компонента процесса его осуществления, целесообразно мотивировать тем, что без такой деятельности усвоение основ проектирования личностного саморазвития невозможно. Сопоставляя реальное «Я» с идеальным «Я», а затем, определяя области самовоспитания как не совпадающие, в этих двух образах, фрагменты, студент усваивает технологическую последовательность и педагогической поддержки самостоятельного проектирования учащимися личностного развития.

Предлагаемая двойная рефлексия, как показала опытно-экспериментальная проверка, не только принимается студентами как оправданная, но и ведет к дальнейшему развитию существующей педагогической практики применения преподавателями в образовательном процессе интерактивного обучения.

#### Список использованной литературы:

1. Арет А. Я., Рувинский Л. И. Самовоспитание школьников. – М., – 1976.
2. Бабайцева В. К. Личностно-ориентированный тренинг. – М., 1997.
3. Большаков В. Ю. Психологический тренинг. – СПб., 1996.
4. Гришин Д. М, Колдунов Я. И. Руководство самовоспитанием школьников. -М., 1975.
5. Донцов И. А. Самовоспитание личности. – М., 1984.
6. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя.-М., 1989.
7. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. – СПб.: Речь, 2002.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
9. Ключева Н.В. Технология работ психолога с учителем. – М., 2000.
10. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта// Педагогика. 2000 г., №7.
11. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для вые. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: 2005.
12. Куценко В. Г. Управление самовоспитанием учащихся. – Л., 1973.
13. Оганесян Н. Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. – М., Изд-во «ОСБ—89», 2002.
14. Прутченков А. С. Тренинг личностного роста. – М., 1993.
15. Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания. — М., 1982
16. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение: Монография. – М: «Логос», 2004.
17. Савва Л. И., Хмель Н. А. Теоретические основы самовоспитания студентов педагогического вуза: методические рекомендации.- Магнитогорск, МГПИ, 1999.
18. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования.// Среднее профессиональное образование. 2000 г. №7.
19. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2001.
20. Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning [R. Hertz-Lazarowitz (Ed)]. Cambridge, 1992.