

И.Ю. Филимонова

Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Проблема совершенствования педагогического образования обусловлена трансформационными процессами, переживаемыми современным обществом. В настоящее время назрела необходимость перехода конечного образования в непрерывное. Продуманная организация самостоятельной работы позволит студенту освоить «профессионально-личностные позиции, которые

обеспечат полноту самореализации в профессии с учетом объективных требований к педагогической деятельности и сильных сторон личности» [1, с. 7]. Однако в действующем Образовательном стандарте для лингвистических специальностей минимум содержания образовательной программы по педагогике не содержит такой дидактической единицы как самостоятельная работа [2]. Унификация форм организации самостоятельной работы (СР) студентов различных специальностей не представляется целесообразной. Какие формы организации самостоятельной учебной деятельности наиболее значимы при подготовке будущих преподавателей иностранных языков? Как оптимизировать осуществление СРС как категории высшей школы? Какие новые нюансы СРС появились в содержании педагогического образования?

На основе классификации форм организации СРС А.С. Гаркуна, Ю.В. Позняка, В.В. Самохвала и Г.Г. Шварковой можно утверждать, что самостоятельная учебная деятельность студентов может быть реализована следующим образом:

1. В ходе подготовки к семинару, практическому занятию, лабораторно-му практикуму, коллоквиуму, промежуточному зачету, зачету, экзамену, государственному экзамену. Формами контроля могут выступать студенческие доклады с последующим обсуждением, выполнение учебных упражнений и задач, изучение материала по теме полученного задания, самостоятельное выполнение практической работы, обработка и анализ данных, отчет, ответ на вопросы преподавателя и группы. Изложение материала при этом может осуществляться как в письменной, так и в устной форме.

2. Во время проведения лекций, тестирования, при выполнении контрольных работ, рефератов, эссе, сочинений, курсовых и дипломных работ, а также при осуществлении УИРС и НИРС. При осуществлении данных форм СРС в качестве содержания деятельности выступают конспектирование, тематическое сообщение, работа с литературой (поиск и анализ научной литературы по теме), проведение теоретических и экспериментальных исследований, оформление работы, защита, участие в конференциях с докладом или без, участие в конкурсах, подготовка публикации тезисов, статьи и т.д. Подобные виды учебной деятельности предполагают изложение материала в письменной форме.

В современной педагогике западной высшей школы организация СРС рассматривается в контексте метакогниций. Это объясняется тем, что мыслительная педагогика признана полезной эпистемологической практикой для субъектов образования. До 70-х годов XX века исследования причин академической неуспеваемости были нацелены на сравнение поведенческих характеристик обучаемых, а в качестве решения проблемы предлагалось повторное объяснение неувоенного учебного материала. В 1970-х годах, под влиянием исследований концепта метакогниций (Дж. Флавелл, Р. Сиглер, Э. Браун, А. Палинксар, Дж. Борковски, С. Дери, Д. Мерфи) и

последних работ Ж. Пиаже вектор исследований сместился к изучению особенностей протекания когнитивных процессов. Была выдвинута гипотеза о том, что субъект оптимизирует усвоение знаний путем совершенствования своего когнитивного функционирования. По мнению ученых-когнитивистов, развитие базовых когнитивных процессов, стратегий, метакогниций и знаний происходит на протяжении всей человеческой жизни. Значит, практике накопления и использования метакогниций можно и нужно обучать [3].

Организация СРС с привлечением метакогнитивного компонента изменяет концепцию роли преподавателя в образовательном процессе. Педагог становится медиатором между субъектом образования и знанием. По мнению большинства исследователей, метакогнитивная медиация будет более эффективной, если она будет связана с содержанием образования. Следуя школьной (университетской) программе, субъект может последовательно приобретать и совершенствовать общие способы мыследеятельности, а в дальнейшем осуществлять их перенос (трансферт) в другие области знания. Педагогу предстоит поставить во главу угла не только ученика и его мыслительные процессы, но и особый тип взаимодействия, учитывающий социоаффективное состояние участников процесса образования. С этой целью следует развивать у будущих учителей способности к анализу характера взаимодействия в ходе обучения [4, р. 333-336].

Этой позиции придерживаются и такие российские педагоги-исследователи как П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. По их мнению, “задача вуза состоит в том, чтобы учебный процесс способствовал в наибольшей степени развитию мышления и воображения студентов и тем самым развитию их творческой активности и инициативы. Преподаватель вуза должен хорошо представлять себе сущность и закономерности всех психических процессов и строить свою педагогическую деятельность в соответствии с этими закономерностями” [5, с. 32-33]. Настоящий прорыв в педагогике связан с именами Ю.В. Громько, Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого, Н.Г. Алексеева, изменивших подходы к деятельности получения знаний. “В виде знаний отслаиваются, прежде всего, многократные употребления форм организации мышления” [6, с. 24].

Способности к СРС можно и нужно развивать с тем, чтобы развить у студентов эффективную самостоятельность, ведущую к автономности субъекта образования.

Литература

1. Казимирская И.И., Торхова А.В. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: Учеб. пособие. – Мн.: Бестпринт, 2004. – 304 с.

2. Образовательный стандарт. Высшее образование: РД РБ 02100.5.141-98. – Введен 30.12.1998 г. – Минск: НМЦ Министерства образования Республики Беларусь, 2000. – 36 с.

3. Doly A.-M. La métacognition pour apprendre à l'école // les Cahiers pédagogiques. – 2000. – N 381. – P. 40-41.

4. Métacognition et education: Aspects transversaux et disciplinaires / P.-A. Doudin [et al.]; sous la dir. De P.-A. Doudin. – 2^e éd. – Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Lang, 2001. – 397 p.

5. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

6. Громько Ю.В. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании. Пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 332 с.