

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
Минский государственный лингвистический университет

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

Сборник научных статей

Минск  
МГЛУ  
2022

УДК 378.147.88 (082)  
ББК 74.489  
А 43

Рекомендован Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 1 (59) от 17.02.2021 г.

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент Ю. И. Сергеева (РИПО); кандидат педагогических наук, доцент И. Г. Колосовская (МГЛУ)

**Актуальные** проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе: сборник научных статей / под науч. ред. В. А. Капрановой. – Минск : МГЛУ, 2022. – 108 с.

ISBN 978-985-28-0091-4

В сборнике научных статей раскрываются теоретические и методические аспекты организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам в вузе. Авторы поднимают вопросы, связанные с основными направлениями организации самостоятельной работы, инновационными подходами, принципами, внедрением новых педагогических технологий в процессе изучения педагогических дисциплин. Сборник адресован преподавателям высшей школы, магистрантам, аспирантам педагогических специальностей.

**УДК 378.147.88 (082)**  
**ББК 74.489**

**ISBN 978-985-28-0091-4**

© УО «Минский государственный  
лингвистический университет», 2022

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Сегодня одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является улучшение качества подготовки специалистов. Студент и выпускник высшего учебного заведения должен не только овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками их использования, методами исследования, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные знания, заниматься самообразованием и саморазвитием. В связи с этим актуализируется значение самостоятельной работы студентов, ее эффективной организации в вузе.

Данный сборник научных статей включает статьи по материалам исследования темы «Научно-методические основы организации самостоятельной работы студентов в лингвистическом университете в процессе педагогической подготовки», которая выполнялась на кафедре педагогики Минского государственного лингвистического университета в период с 2017 по 2021 год. В сборнике рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы в процессе педагогической подготовки студентов лингвистического университета: ее сущность, содержание, виды, принципы, этапы и формы организации, особенности организационного и методического обеспечения и др.

Сборник включает два раздела, логически связанных между собой: первый охватывает теоретические аспекты проблемы самостоятельной работы студентов в вузе, второй сфокусирован на практических аспектах ее организации в ходе преподавания педагогических дисциплин (проектная деятельность, игровые методики, тестирование и др.).

Сборник адресуется преподавателям психолого-педагогических дисциплин, магистрантам, аспирантам, интересующимся проблемами дидактики высшей школы.

# Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

**Р. С. Пионова**

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В учебных заведениях любого ранга всегда присутствовал важный компонент образовательной деятельности обучающихся – их самостоятельная работа. Ее характер, содержание, объемы, методы организации не были идентичными и стабильными в истории образования, наоборот – они варьировались, будучи детерминированы рядом факторов.

В рамках статьи мы попытаемся выявить и обосновать теоретико-методологические принципы организации самостоятельной работы студентов (СРС).

В XXI в. функционирование общества и его последующее прогрессивное развитие как никогда прежде определяется наукой, всеми ее отраслями. Актуализация роли науки требует более высоких ее достижений. В этом неопределима роль методологического фактора, который является стволным показателем, определяющим прочность и достоверность содержания научного исследования, и становится теоретическим ориентиром для ученого.

Если в советский период функционирования и развития педагогической науки ученые, непосредственно занимавшиеся проблемами данной науки, опирались на законы марксистско-ленинской философии, то в настоящее время научная ситуация иная. За последние десятилетия методология науки, в т.ч., педагогической, получила существенное развитие. Рефлексия научных позиций ученых в педагогике свидетельствует о наличии двух основных подходов к осмыслению данного понятия.

Сторонники первого подхода отрицают специфику методологии педагогики и считают, что методология одна, то есть является общенаучной. Сторонники второго подхода утверждают, что каждая наука, в том числе и педагогическая, вправе иметь свою методологическую основу, которая обязательно учитывает ее специфику. Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что на всех этапах функционирования педагогики можно выявить и выделить основные методологические идеи, которые способствовали утверждению и развитию педагогики как науки.

При интерпретации рассматриваемой проблемы мы опираемся на исследования последних десятилетий (В. В. Краевский, В. Н. Садовничий, В. А. Сластенин, М. А. Розов) о трех уровнях методологии научного знания: философские знания, общенаучная методология, конкретно-научная методология [1, с. 163]. Педагогические исследования педагогического профиля используют все три уровня методологического знания.

*Методология педагогической науки* – это система основополагающих философски осмысленных ведущих положений – принципов, которые составляют стержень идей науки и определяющим образом влияют на ее функционирование и развитие [2, с. 71].

Мы полагаем, что в современных условиях появилась реальная возможность методологического самоопределения исследователя. Это означает выделение ученым системы ведущих идей – принципов, которые характеризуют его научные подходы к видению проблемы исследования, научные позиции, определяющие направленность исследовательского поиска.

Методологическое самоопределение всегда соотносится с определенной проблемой и носит конкретный характер. При этом проявляется стремление ученого выявить и охарактеризовать значимость рассматриваемой проблемы.

Наше исследование проблемы организации самостоятельной работы студентов университета позволило создать кластер ведущих принципов, опора на которые способствует грамотному проведению исследования, а также организации самостоятельной работы студентов и педагогическому руководству ею. Характерно, что образовательная практика опирается на те же методологические принципы, что и научное исследование.

Рассмотрим разработанный нами кластер ведущих методологических принципов организации СРС.

1. На базе аксиологии нами сформулирован методологический принцип *ценностного отношения к самостоятельной работе студентов*.

Мы стремились в ходе исследования и в образовательной деятельности со студентами, обращаясь к их самостоятельной работе, давая им педагогические задания, требующие выполнения самостоятельно, развивать у них ответственное отношение к этим заданиям. Практика показывает, что когда студенты хорошо понимают значение самостоятельной работы, они охотнее преодолевают трудности и успешнее справляются с самостоятельными видами учебной деятельности.

Нередко студенты проявляют избирательное отношение к различным видам самостоятельной работы: это означает, что один и тот же студент охотнее выполняет, например, курсовую работу, а к семинарским занятиям проявляет безразличное отношение. В этом состоит трудность. Но, опираясь на принцип ценностного отношения к самостоятельной работе, преподаватель может добиться искомого положительного результата.

Проблема ценностей получила развитие в XX веке. Хотя понятие *аксиология* введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи, первые аксиологические «ростки» можно обнаружить у античных мыслителей – Демокрита, Сократа, Аристотеля. В 50–60-е гг. XX в. к проблеме ценностей первыми обратились советские ученые В. П. Тугаринов, О. Г. Дробницкий, В. А. Ядов. В рамках педагогической науки аксиологические вопросы рассматривали Б. М. Бим-Бад, В. А. Сластенин, Б. Т. Лихачев, Н. И. Кузьмина, Н. Д. Никандров, И. Ф. Исаев и др. Сегодня признается актуальность проблемы ценностей в педагогике и образовании. Аксиологический методологический принцип позволяет дать оценку значимости проблемы самостоятельной работы студентов, ее видов и форм.

*2. Методологический принцип историко-педагогической рефлексии* достаточно широко востребован при организации исследований в области высшего образования и не только по исторической тематике. Это закономерно. Почти каждый ученый стремится представить анализ предмета своего исследования на фоне его объективной историко-педагогической реальности.

При исследовании проблемы самостоятельной работы студентов, опираясь на данный принцип, мы рассматриваем вопросы жизнедеятельности университетов в историческом плане, конкретные условия организации учебного процесса, обеспеченность его учебно-методическими средствами, виды и формы самостоятельной деятельности студентов, их использование для профессиональной подготовки обучающихся. Уже первые университеты, начиная с Болонского (1088 г.), широко использовали самостоятельные занятия студентов. Это могло быть: изучение записи лекции преподавателя, подготовка к диспуту по определенной теме (который мог проходить несколько дней), написание реферата. Занятия проходили под руководством магистра или бакалавра и проводились преимущественно в студенческих аудиториях. Так как учебников было мало, то главная задача этих занятий состояла в том, чтобы коллективно изучить учебный материал.

По мере развития университетского образования, увеличения количества учебных дисциплин, появления новых форм учебной деятельности повышается значимость самостоятельной работы студентов, появляются новые ее виды. Серьезный толчок развитию СРС был дан появлением модели исследовательского Берлинского университета, связанного с именем выдающегося ученого В. фон Гумбольдта (1810). Если раньше СРС была связана с вопросами обучения, то теперь возник еще один пласт ее – СРС научного характера. В настоящее время самостоятельная работа студентов осуществляется по трем основным направлениям: обучение, воспитание, наука.

Таким образом, методологический принцип историко-педагогической рефлексии способствует пониманию истории возникновения, развития и формирования у студентов ценностного отношения к самостоятельной работе, обязательной необходимости ее.

*3. Методологический принцип системного подхода при организации СРС* пользуется большой востребованностью в научно-исследовательской работе, а также в образовательной практике. Его истоки можно найти в античной философии. Древние мыслители воспринимали систему через определенную упорядоченность – космос, гармонию. Более предметное представление о системе в области педагогической науки и образования было высказано Я. А. Коменским при разработке составных частей воспитания, выделении шести типов способностей у детей, возрастной периодизации, теоретическом обосновании классно-урочной системы.

Приверженность к систематизации получила развитие в педагогическом наследии И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева.

Системный подход как методологический принцип рассматривался целой плеядой советских ученых – философов, психологов, педагогов. Данный подход ориентирует на восприятие и понимание СРС как единого целостного

объекта, как органичную систему. Видение целостности СРС, все ее виды и формы только в своей совокупности могут способствовать решению проблемы продуктивной профессиональной подготовки будущих специалистов. Ориентация на методологический принцип системного подхода позволяет избежать эпизодичности при организации СРС.

При разработке методологического принципа системного подхода мы ориентировались на использование разных направлений, видов и форм СРС. В результате получилась карта-маршрут самостоятельной работы по педагогике (М. А. Измайлова), которую мы применяли в работе со студентами и считаем возможным привести ниже (табл.).

Карта-маршрут самостоятельной работы студентов по педагогике

1.	Направления	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обучение</li> <li>• Воспитание</li> <li>• Научная работа</li> </ul>
2.	Виды	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Инициативная самостоятельная работа студентов</li> <li>• Управляемая самостоятельная работа студентов</li> <li>• Контролируемая самостоятельная работа студентов</li> </ul>
3.	Формы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сообщение для участия в семинаре, практическом занятии</li> <li>• Решение педагогических задач, кейсов</li> <li>• Написание аннотации</li> <li>• Составление таблиц, схем, рисунков</li> <li>• Подготовка курсовой или дипломной работы</li> <li>• Подготовка научного сообщения</li> <li>• Разработка опорного конспекта</li> <li>• Составление анкет</li> <li>• Разработка глоссария</li> <li>• Написание эссе</li> <li>• Разработка плана КТД</li> <li>• Разработка плана проведения Дня культуры</li> <li>• Изучение научной статьи</li> </ul>

Карта-маршрут в нашем опыте помогла систематизировать и упорядочить многие взаимосвязанные элементы СРС, возможные отношения между ними, что привело к смысловому единству рефлекслируемой проблемы.

Карта-маршрут создает представление о важности методологического принципа педагогической системы. Она, как убеждает наш опыт, в своей совокупности с разнообразными направлениями, видами, формами СРС в состоянии обеспечить формирование у студентов системных знаний, умений, качеств, необходимых для профессиональной педагогической деятельности.

4. *Деятельностный подход* стал одним из актуальных принципов научной методологии сравнительно недавно. Он ориентирует организаторов

научного процесса на восприятие субъектов, вовлеченных в этот процесс, не статично, а с позиций их деятельности – целенаправленной активности. Становлению данного методологического принципа в педагогике способствовало изучение деятельности в психологии, начатое известными психологами Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым, а затем углубленное в педагогическом ракурсе В. Д. Шадриковым, В. А. Сластениным, В. Е. Давидович, В. И. Исаевым и др.

Рассматриваемый методологический принцип ориентирует студентов при осуществлении самостоятельной работы на конструктивно-созидательную теоретико-познавательную деятельность. Она оказывает разновеликое влияние на субъектов деятельности. Результатом ее являются продукты гносеологического характера: курсовая или дипломная работа, выступление на семинарском занятии, рецензия научной статьи и т.д. Результаты самостоятельной работы представляются студентами в устной или письменной форме, возможны и другие формы.

СРС в зависимости от ее содержания помогает шаг за шагом вырабатывать у студентов определенные профессиональные знания, умения, качества, способствует формированию ценностного отношения к самообразованию.

Например, в процессе научно-аналитической деятельности по подготовке дипломной работы на тему «Формирование патриотических качеств у подростков на основе КТД (коллективной творческой деятельности)» студенты расширяют свои знания по вопросам патриотизма и гражданственности, приобретают организаторские умения по проведению КТД и патриотического воспитания, столь необходимые в будущей работе классного руководителя. Одновременно у них развиваются патриотические качества.

Формы самостоятельной работы благодаря разнообразию стимулируют формирование многих профессионально значимых сторон личности будущего учителя.

*5. Методологический принцип антропологической индивидуализации* сложен по своей архитектонике. Его сложность состоит в том, что он имеет достаточно прочный фундамент и строится на основе трех простых педагогических принципов: природосообразности, антропологии, индивидуальности.

Первоначально был обоснован педагогический принцип природосообразности, который на протяжении десяти столетий разделялся педагогическим сообществом. Постепенно данный принцип трансформировался в принцип индивидуального подхода, который был охотно ассимилирован наукой и образованием [3, с. 84].

В настоящее время педагогическая антропология позволила придать определенную завершенность пониманию научных и образовательных процессов, связанных с человеком, в нашем случае со студентами, их участием в самостоятельной работе. С одной стороны, самостоятельная работа в университете носит всеобщий характер, студенты выполняют все обязательные

виды самостоятельных заданий. И это понятно, так как их профессиональная подготовка определяется учебными планами и программами. С другой стороны, студенты различаются своими индивидуальными особенностями, интересами, профессиональными целями. Это накладывает отпечаток на их самостоятельную работу: оказывает влияние на выбор спецкурсов, тем для курсовых и дипломных работ, учебной и научной литературы для подготовки аннотаций, тем КТД и т.д.

Методологический принцип антропологической индивидуализации ориентирует и на выполнение инициативных персональных самостоятельных заданий, т.е. самообразование, которое отличается высокой степенью активности и осознанности. В этом случае студент сам ставит перед собой цель, определяет время и место самообразования, которое может осуществляться индивидуально и в групповой форме, в аудитории, библиотеке, другом месте. Студент не нуждается во внешнем контроле [4, с. 7].

К самостоятельной деятельности по самообразованию можно отнести анализ заинтересовавшей книги или статьи по работе учителя, классного руководителя, педагога-новатора, ознакомление с опытом работы учителя года, учреждения образования и т.д. Очевидно, что принцип антропологической индивидуализации создает предпосылки для организации самостоятельной инициативной работы студентов.

Таким образом, мы осуществили пролонгированный анализ ряда методологических принципов, которые образуют определенный кластер для темы «Самостоятельная работа студентов в университете». Не все принципы имеют одинаковое значение и одинаково востребованы. Каждый ученый в процессе исследования темы опирается на определенную методологию, обозначая свои научные позиции, методологические принципы, которые имеют конкретно-индивидуальный характер и определяют направленность, содержание и уровень научного исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2005. – 254 с.
2. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы: уч. пособие / Р. С. Пионова. – Минск: Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.
3. *Пионова, Р. С.* Историко-педагогическая рефлексия развития принципа педагогической антропологии как теоретико-методологическая проблема / Р. С. Пионова // Технологии развития личности обучающихся в условиях человекосообразного образования. Материалы X Междунар. конф. – Гродно, 17–18 марта 2015 г. – 160 с.
4. *Лобанов, А. П.* Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2005. – 107 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ

В современном образовательном процессе высшей школы одной из актуальных проблем является организация эффективной самостоятельной работы студентов. Данная проблема многоаспектна и связана с необходимостью разрешения ряда существующих противоречий между:

- требованиями, предъявляемыми к современному специалисту, уровню его квалификации, компетентности, мобильности, и его реальной подготовкой, характеризующейся недостаточным уровнем самостоятельности;
- возрастающей необходимостью поиска новых технологий подготовки специалиста, обладающего высоким уровнем самостоятельности и умением принимать решения, и преимущественным использованием традиционных подходов к организации самостоятельной работы студентов в образовательном процессе университета;
- необходимостью совершенствования организации самостоятельной деятельности студентов в условиях интенсивно меняющегося университетского образования и отсутствием отлаженной, хорошо скоординированной системы организации самостоятельной работы студентов.

В связи с этим актуализируется задача эффективного использования имеющихся ресурсов, поиска и апробации новых технологий обучения, ориентированных на самостоятельную работу студентов по приобретению профессиональных компетенций.

Традиционно самостоятельной считается деятельность, выполняемая индивидуально или коллективно без непосредственного руководства педагога. Несмотря на очевидную ясность и прозрачность термина, тем не менее, приходится констатировать, что в научной литературе его единого толкования не существует. Термин *самостоятельная работа студентов* (СРС) трактуется в разных смыслах: как специфическая аудиторная и внеаудиторная *форма организации учебного процесса*, как *способ индивидуализации обучения*, как *форма групповой работы* студентов под руководством преподавателя, как *внутренняя характеристика познавательной деятельности* студентов. В научной литературе раскрыты теоретические основания организации самостоятельной работы студентов в учреждении высшего профессионального образования, выделены функции СРС, ее дидактические цели, типология (табл. 1) [1; 2].

Анализ показывает, что исследователи не ограничились разработкой теоретических оснований проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе. В советский период изучение теории вопроса шло параллельно с разработкой организационно-деятельностного и методического

аспектов рассматриваемой проблемы. В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л. Г. Вяткин, М. Г. Гануров, Б. П. Есипов, В. А. Козаков, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Н. А. Половникова, П. И. Пидкасистый и др.) рассматриваются организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности, раскрыты многие стороны исследуемой проблемы, особенно в частнодидактическом плане.

Т а б л и ц а 1

Теоретические основания самостоятельной работы студентов

Трактовка понятия СРС	Функции СРС	Дидактические цели СРС	Типы СРС
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Форма организации учебного процесса;</li> <li>• Вид учебной деятельности;</li> <li>• Способ индивидуализации обучения</li> </ul>	<p>Информационно-обучающая</p> <p>Развивающая</p> <p>Ориентирующая</p> <p>Стимулирующая</p> <p>Исследовательская</p> <p>Воспитательная</p>	<p>1. Систематизация и закрепление теоретических знаний и практических умений</p> <p>2. Углубление и расширение теоретических знаний</p> <p>3. Формирование умений использовать специальную литературу</p> <p>4. Развитие познавательных способностей и активности студентов</p> <p>5. Формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации</p> <p>6. Развитие исследовательских умений</p>	<p>Воспроизводящая/репродуктивная</p> <p>Реконструктивная</p> <p>Эвристическая/частично-поисковая</p> <p>Творческая</p>

Сегодня акцент смещается на мотивационное, процессуальное, технологическое обеспечение самостоятельной аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности студентов, которая представляет собой целостную педагогическую систему, учитывающую индивидуальные интересы, способности и склонности обучающихся.

Специалистами выделены и охарактеризованы способы организации самостоятельной работы студентов: фронтальный (осуществляется всей группой/(курсом), когда все студенты выполняют одно и то же задание (тест по определенному вопросу темы)); групповой (для выполнения которого студенты распределяются на небольшие группы (3–5 человек) для выполнения проекта, подготовки фрагмента занятия и т.д.); парный (когда двое исследуют какой-либо вопрос (проблему)); индивидуальный (осуществляемый самим студентом) (табл. 2) [3; 4].

**Организационно-деятельностные аспекты  
самостоятельной работы студентов в вузе**

Виды	Принципы организации	Способы организации	Условия организации	Средства обучения
<ul style="list-style-type: none"> <li>• аудиторная</li> <li>• внеаудиторная</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• интерактивности обучения;</li> <li>• развития интеллектуального потенциала студента;</li> <li>• обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• фронтальный;</li> <li>• групповой;</li> <li>• парный;</li> <li>• индивидуальный</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие материально-технической базы;</li> <li>• наличие необходимого фонда информации;</li> <li>• педагогическое сопровождение всех этапов СРС;</li> <li>• обоснованность содержания заданий по СРС</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дидактические;</li> <li>• инструктивно-методические;</li> <li>• технические</li> </ul>

Самостоятельная работа может осуществляться в кабинете, лаборатории, библиотеке, в сети Интернет. Целью самостоятельной работы, как правило, является подготовка к семинарским (практическим) занятиям, к экзаменам, зачетам, написание курсовых и дипломных проектов. Это обязательная самостоятельная работа, об эффективности которой судят по ее конечному результату: ответу (на семинаре, зачете, экзамене), содержанию проекта (курсового, дипломного).

Казалось бы, проблема СРС является достаточно разработанной во многих аспектах (теоретическом, организационно-методическом и др.). Однако в вузовской практике, по общему мнению специалистов, существует ряд трудностей, которые значительно снижают ее эффективность.

Во-первых, норматив учебного времени, отведенного на внеаудиторную самостоятельную работу студентов в образовательных стандартах (около 50 %), во многих случаях не выдерживается.

Во-вторых, количество и объем учебных заданий для СР, а также формы и виды контроля за их выполнением по дисциплине определяются преподавателем или кафедрой нередко произвольно, по принципу «чем больше, тем лучше».

В-третьих, экспертная оценка сложности учебного задания и времени, необходимого на его подготовку, как правило, не проводится.

В-четвертых, сроки представления учебных заданий по разным дисциплинам не всегда согласованы, что приводит к неравномерности распределения самостоятельной работы по времени (учебным семестрам, неделям).

Все вышеизложенное «подталкивает» студентов к формальному выполнению самостоятельной работы, к списыванию и, как это ни странно звучит, к уменьшению времени, реально затрачиваемого студентом на эту работу.

Распространенным явлением является несамостоятельное выполнение домашних заданий, курсовых и дипломных проектов (иногда за плату), списывание и шпаргалки на зачетах и курсовых экзаменах. Многие учебные задания не способствуют активизации учебной работы студентов, их выполнение зачастую может быть осуществлено на уровне ряда формальных действий, без творческого подхода и даже без понимания выполняемых операций [5].

Наблюдения свидетельствуют, что навыки самостоятельной работы по освоению знаний приобретаются с раннего детства и развиваются в течение всей жизни. К началу обучения в вузе каждый студент имеет определенный личный опыт и навыки организации собственных действий, полученные в процессе обучения в школе, учреждениях дополнительного образования, во время внешкольных занятий и в быту. В ходе обучения в вузе требования к организации самостоятельной работы существенно возрастают, так как они связаны с освоением сложных общекультурных и профессиональных компетенций. Практика показывает, что студенты различаются по уровню готовности к самостоятельной работе. Специалисты выделяют две основные группы студентов. К первой относятся студенты, которые мотивированы на выполнение заданий самостоятельной работы, обладают универсальными учебными компетенциями, позволяющими успешно справиться с требованиями к ее выполнению (умением понимать и запоминать необходимую информацию, логически мыслить, воспроизводить материал письменно и устно, проводить измерения, вычисления, проектировать и т.д.). У студентов второй группы не сформирована устойчивая мотивация на систематическое выполнение самостоятельной работы при освоении учебного материала. Недостаточный уровень развития универсальных учебных компетенций и навыков самоорганизации не позволяет им успешно осваивать учебный материал [6].

Анализируя опыт преподавания педагогики в вузе, ряд авторов отмечает, что самостоятельная работа студентов по педагогическим дисциплинам имеет свои особенности [7; 8]. Мы присоединяемся к данной точке зрения и считаем, что в ходе организации СРС по педагогике важно учитывать:

- специфику педагогики как учебного предмета: особый характер научных знаний, включающий достаточно высокий уровень сложности заданий для самостоятельной деятельности, проявляющийся в систематическом взаимодействии теоретического и практического компонентов в обучении;
- своеобразие целей и результатов деятельности студента (подготовка к педагогической профессии, овладение педагогическими знаниями, навыками педагогического взаимодействия, развитие личностных и профессиональных качеств);
- необходимость системной включенности студентов в учебно-профессиональную деятельность;
- использование и комбинирование различных видов самостоятельной деятельности студента при ее организации (индивидуально-дифференциро-

ванные, фронтальные и групповые; работа с учебником, справочником и др. печатными пособиями; составление конспектов лекций, тезисов по первоисточнику; составление схем, таблиц; решение педагогических задач и проблемных ситуаций; подготовка докладов, рефератов, квалификационных работ и др.).

Самостоятельная работа с разными категориями студентов тоже имеет свои особенности, которые необходимо учитывать. Анализ научной литературы показывает, что предлагаемые подходы к организации самостоятельной работы, в основном, рассчитаны на студентов очной формы получения образования. Зачастую вне поля зрения остается такая категория студентов, как заочники, работа с которыми имеет свою специфику. Основываясь на собственном опыте и мнениях специалистов, мы считаем целесообразным при работе со студентами заочной формы получения образования учитывать следующие особенности, знание которых позволит более эффективно организовать самостоятельную работу студентов.

1. Заочная форма обучения отличается от очной сравнительно небольшим количеством аудиторных учебных занятий, где студент непосредственно контактирует с преподавателем. В этом плане большое значение имеет сформированность у студентов-заочников умений и навыков самостоятельной работы, которая требует системы, четкой организации, упорядоченной деятельности.

2. При организации самостоятельной работы студентов-заочников преподаватель должен учитывать особенности контингента студентов, специфику состава с точки зрения принадлежности к педагогической профессии, педагогического опыта, индивидуальных особенностей, интересов и склонностей.

3. В отличие от студента очной формы обучения студент-заочник, с одной стороны, обладает определенным жизненным и профессиональным опытом, а с другой стороны, имеет оправданное желание и потребность в быстрейшем использовании приобретаемых знаний и умений в своей профессиональной деятельности.

4. Особенностью организации самостоятельной работы со студентами-заочниками являются «субъект-субъектные», партнерские взаимоотношения между преподавателем и студентами. Большое влияние на создание благоприятной психологической среды, способствующей успешности учебной деятельности студентов-заочников, оказывают межличностные отношения, которые складываются между студентами и преподавателями. Студента-заочника как самостоятельного, социально состоявшегося, взрослого человека надо не вести, а лишь направлять в его учебной деятельности.

5. Большинство студентов заочной формы обучения работают; возможности регулярного взаимодействия с преподавателем у них ограничены. Как следствие, могут возникнуть трудности с освоением образовательной программы. В связи с этим большую роль играет качественное обеспечение организации самостоятельной работы студентов (организационное, дидакти-

ческое, учебно-методическое). Оно должно быть гибким, вариативным, предоставлять студентам возможность изучения элективных и факультативных дисциплин, выбора тематики курсовых и дипломных проектов, отражающих современные педагогические реалии, возможность прохождения учебных и производственных практик в своих учреждениях образования, возможность пользоваться кредитной накопительной системой зачетов за выполнение научно-исследовательских работ. Методические указания к изучению дисциплин, к написанию контрольных и курсовых работ, несомненно, являются действенным инструментом организации их самостоятельной работы по изучению дисциплины.

6. Важным фактором в работе со студентами-заочниками является построение эффективной системы контроля выполнения учебных заданий. Как правило, задание для самостоятельной работы включает вопросы одной темы, сформулированные таким образом, что студент прибегает к реферативному изложению материала по теме, не углубляясь в проблемные вопросы. В связи с этим представляется целесообразным разработать контрольные задания по итогам каждой темы дисциплины, включающие: конкретные вопросы творческого характера, для ответа на которые потребуются творческий поиск, тесты, проблемные задания. Таким образом, преподаватель при проверке сможет оценить степень овладения студентом объемом материала дисциплины, полноту и глубину его знаний.

Среди психолого-педагогических условий, которые способствуют повышению уровня самореализации студентов (как дневной, так и заочной форм получения образования) в процессе осуществления внеаудиторной самостоятельной работы, следует назвать:

- учет своеобразия индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности студентов;
- дифференциацию уровня сложности содержания и характера заданий;
- использование заданий, предусматривающих разнообразные виды деятельности обучающихся (индивидуальная–групповая, репродуктивная, поисково-исследовательская и др.);
- предоставление студентам возможности широкого неформального выбора путей и средств самостоятельного решения творческих задач;
- определение оптимальных сроков, требуемых для выполнения заданий творческого характера;
- использование нестандартных критериев оценки результатов самостоятельной учебной деятельности обучающихся [9].

Таким образом, без повышения роли самостоятельной работы в образовательном процессе подготовка квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности по своей специальности на уровне мировых стандартов невозможна. Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве

преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний студентов; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки современных специалистов. Самостоятельная работа по педагогическим дисциплинам осуществляется на стыке педагогической теории и практики, позволяя, с одной стороны, углубить и систематизировать теоретические знания студентов (научные теории, концепции, подходы), с другой – показать пути, возможности, варианты их использования на практике. Кроме того, самостоятельная работа по педагогике имеет воспитательное значение: она расширяет педагогический кругозор, формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Гладилина, Г. А.* Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенций студентов при организации самостоятельной работы [Электронный ресурс]. – Г. А. Гладилина. – Режим доступа: <http://jdanova-ren.narod.ru/obob/gladilina.htm>. – Дата доступа: 16.11.2018.
2. *Ковалевский, И. П.* Организация самостоятельной работы студента / И. П. Ковалевский / Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 114–115.
3. *Щербакова, Е. В.* Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е. В. Щербакова // Молодой ученый. – 2010. – № 8. Т. 2. – С. 188–190.
4. *Фадеева, Т. Н.* Методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы / Т. Н. Фадеева, Е. Е. Дурнева. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 48 с.
5. Самостоятельная работа студентов в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/doklad-na-temu-samostoyatel'naya-rabota-studentov-v-uchebnom-processe-3424282.html>. – Дата доступа: 07.09.2019.
6. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-метод. пособие / под общ. ред. Т. И. Гречухиной, М. В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.
7. *Щербакова, Е. В.* Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / Е. В. Щербакова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 139–141.

8. *Казимирская, И. И.* Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб. пособие / И. И. Казимирская, А. В. Торхова. – Минск: Бестпринт, 2004. – 304 с.
9. *Ушатикова, И. И.* Внеаудиторная самостоятельная работа как средство самореализации студента вуза / И. И. Ушатикова, К. С. Ушатикова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 4. – С. 68–70.

**С. А. Ковчур**

## УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Результатом глобальной информатизации современной общественной жизни становится активное внедрение в образовательный процесс высшей школы IT-технологий, которые оптимизируют и модернизируют не только управление учебным процессом, но и в значительной степени вносят в структуру педагогического взаимодействия новые элементы, условия, предъявляют новые требования к студентам и преподавателям. Различные платформы дистанционного обучения, сервисы, программы и социальные сети находят свое применение и в процесс организации самостоятельной работы студентов. В этом контексте представляется важным рассмотреть особенности организации и управления самостоятельной работы студентов в условиях информатизации образовательной среды.

Цифровая образовательная среда предлагает инновационный механизм управления самостоятельной работой, дает возможность мониторинга активности студентов в обучении, повышает интенсивность и результативность их познавательной деятельности, учитывает индивидуальные образовательные стратегии. Педагогическое взаимодействие в таких условиях характеризуется интерактивностью, вариативностью, большей управляемостью, субъектностью, ресурсной насыщенностью, персонализацией и контролируемостью.

Анализ опыта применения информационных технологий в высшей школе позволяет заключить, что управление самостоятельной работой студентов в цифровой среде возможно на трех уровнях: *на аудиторном занятии – офлайн* (выполнение студентами самостоятельных индивидуальных и групповых интерактивных учебных и контрольных заданий, стимулирующих познавательную активность, самостоятельный поиск решений с использованием различных IT-дидактических инструментов); *вне аудиторного занятия – онлайн* (к примеру, при реализации педагогом смешанного (гибридного) обучения – на этапе доаудиторной и постаудиторной работы с электронными образовательными ресурсами (далее – ЭОР)), при организации педагогического взаимодействия на основе платформ и программ управления образовательным процессом; *на уровне самоорганизации студентом своей познавательной деятельности* при работе с ЭОР по систематизации, обобщению,

закреплению, применению знаний и умений, созданию собственных образовательных ресурсов. Каждый из указанных уровней имеет особенности содержания самостоятельной работы, деятельности студента, деятельности преподавателя.

Содержание самостоятельной работы студентов на аудиторном занятии при использовании информационных инструментов ориентировано на обобщение, закрепление, повторение, применение изученных ранее теоретических знаний. В качестве таких инструментов могут выступать мультимедийные интерактивные упражнения – классификации, установление соответствий, последовательные исключения, сортировки, головоломки, кроссворды, хронологические линейки, викторины, интерактивные диктанты, поиски в тексте и др., выполняемые как индивидуально, так и в групповом режиме с использованием мобильных устройств. При этом преподаватель располагает возможностью автоматизированного контроля за действиями каждого студента.

Содержание самостоятельной работы вне аудиторного занятия (онлайн) основано на использовании в педагогическом взаимодействии социальных сетей, платформ дистанционного управления учебным процессом, программ видеоконференций. Предметом самостоятельной работы может выступать не только выполнение студентами обязательных учебных заданий, но и организация удаленной парной работы над общими темами, проектами, выполнение общегрупповых заданий, высказывание личных комментариев и оценок к работам своих однокурсников, коллективное и индивидуальное обсуждение с преподавателем результатов выполненных заданий. Преподаватель имеет возможность не только мониторинга индивидуальных достижений, но и своевременной коррекции активности каждого студента.

На уровне самоорганизации студентом своей познавательной деятельности содержание самостоятельной работы базируется на применении студентами цифровых инструментов для самостоятельного решения познавательных задач, в том числе для создания собственного цифрового контента по изучаемым проблемам. Со стороны преподавателя управление самостоятельной работой в данном случае носит опосредованный характер и выражается в формировании у студентов готовности к организации своей собственной познавательной деятельности, к работе в цифровом пространстве.

Деятельность преподавателя по управлению самостоятельной работой студентов в виртуальной среде включает мотивацию, организацию и координацию самостоятельной познавательной деятельности студентов, а также контроль. Мотивация в работе преподавателя заключается в обосновании важности и необходимости выполнения данного типа учебных заданий для профессионального развития и повышения конкурентоспособности на рынке труда, создании положительного эмоционального отношения студентов к предлагаемым видам самостоятельной деятельности, использовании рейтинга личных достижений. Организация и координация деятельности

предполагают создание преподавателем онлайн курсов, выход на уровень непосредственного индивидуального взаимодействия со студентами в ходе самостоятельной познавательной деятельности, регулирование интенсивности учебных действий, усложнение либо упрощение целей и задач в зависимости от уровня индивидуальных достижений и возможностей. Контроль результатов включает стимулирование непрерывности самостоятельной познавательной деятельности, обеспечение обратной связи, мониторинг активности студентов в освоении учебного материала.

Для определения критериев эффективности управления самостоятельной работой студентов в виртуальной образовательной среде обратимся к исследованию Д. А. Новикова, который считает главными направлениями модернизации системы управления образованием управление качеством, доступностью и эффективностью. Эти три ключевых направления, по мнению автора, есть основные *критерии эффективности управления* [1, с. 19].

Нами определено, что применительно к организации самостоятельной работы студентов в условиях виртуального педагогического взаимодействия этими критерии могут быть доступность образовательных ресурсов для самостоятельной работы, качество знаний студентов и уровень выполняемых самостоятельных заданий, повышение эффективности взаимодействия студента с преподавателем.

**Доступность ресурсов для самостоятельной работы.** В качестве электронных образовательных ресурсов в учебном процессе выступают: электронные учебно-методические комплексы, учебные материалы лекций и семинаров, электронные учебники, дидактические пособия, мультимедиа материалы, разработанные как самим преподавателем, так и другими авторами. Освоение студентом этого контента может осуществляться в удобном режиме и индивидуальном темпе, на основе самостоятельного планирования своих учебных действий. Преподаватель, в свою очередь, решает задачи подбора оптимального объема необходимого учебного материала для усвоения, разъясняет рациональные приемы работы с информацией (извлекать, перерабатывать, преобразовывать, структурировать, систематизировать, анализировать и др.), а также разработки на основе теории собственных практических заключений, суждений и выводов. Использование же при выполнении самостоятельных творческих заданий в качестве инструментов других онлайн-сервисов, добавление гиперссылок стирает границы между образовательной учебной средой вуза и глобальной информационной средой в целом.

**Качество знаний студентов и уровень выполняемых самостоятельных заданий.** В этом контексте нам, прежде всего, видится качество выполняемых студентами учебных заданий, степень их самостоятельности, содержательной глубины, оригинальности, проявления уровня теоретической подготовленности. Качество остаточных знаний студентов будет значительно выше, если они приобретены в процессе самостоятельного творческого поиска, путем генерирования новых решений актуальных педагогических

проблем. Реализация этих задач наиболее эффективно может быть достигнута в процессе выполнения индивидуальных и групповых самостоятельных творческих проектов с использованием возможностей мультимедийных онлайн-сервисов, технологий скринкастинга, ментальных онлайн-карт и др. В таких условиях управление познавательной, творческой деятельностью студентов приобретает интерактивный характер. Установление конкретных сроков выполнения таких заданий является дополнительным мотивирующим фактором. При этом самостоятельность сочетается с контролируемостью темпа познавательной деятельности, возможностью его ускорения.

Эффективность взаимодействия преподавателя и студента достигается путем персонализации коммуникации, что позволяет придать виртуальной образовательной среде индивидуальную направленность, решить задачи контроля действий студентов и оперативного управления их самостоятельной работой.

В виртуальной образовательной среде осуществляется тесная взаимосвязь двух компонентов: индивидуальной виртуальной среды профессиональной деятельности преподавателя и индивидуальной образовательной среды студента. Чем содержательнее, активнее, вариативнее среда преподавателя, тем больше она оказывает развивающее влияние на среду студента. Т. Н. Носкова в этом отношении справедливо считает, что при таком взаимодействии аудиторное педагогическое общение трансформируется в удаленные виды коммуникаций, осуществляемые с помощью различных телекоммуникационных средств и сервисов, управление образовательной деятельностью субъектов преобразуется в формы сетевого мониторинга, удаленного контроля и коррекции, как отдельное действие выделяется коммуникационное педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов [2, с. 120–121].

При определении форм управления самостоятельной работой студентов может быть использована классификация Д. А. Новикова, который в зависимости от числа управляемых субъектов выделяет индивидуальное управление (управление одним субъектом), коллективное управление (управление группой субъектов, в том числе по результатам их совместной деятельности), а в зависимости от индивидуальных особенностей управляемого субъекта – унифицированное управление (когда одни и те же механизмы управления применяются к группе), персонифицированное управление (когда управляющее воздействие зависит от индивидуальных характеристик управляемого субъекта) [1, с. 55].

Важным аспектом является также готовность самого преподавателя к управлению самостоятельной работой студентов в условиях виртуальной среды.

От преподавателя требуется не только знание особенностей виртуальной образовательной среды, педагогических основ технологий дистанционного обучения, его моделей (когнитивный аспект готовности), но и осознание дополнительного уровня психологического напряжения (психологический

аспект готовности), связанного с усложнением работы в связи с постоянным интерактивным взаимодействием со студентами в неаудиторное время, принятием роли организатора, консультанта, тьютора, управляющего виртуальным обучением. От преподавателя требуются дополнительные нерегламентированные затраты времени на создание учебного контента (видеозаписи лекций, создание интерактивных упражнений различного уровня сложности и тестовых заданий), контроль за индивидуальной и групповой работой, оказание консультативной помощи онлайн, организация виртуального взаимодействия со студентами и др.

Опыт применения нами технологий дистанционного взаимодействия в обучении студентов языкового вуза позволил определить компетенции, которыми должен обладать преподаватель для успешной организации учебной работы в виртуальном режиме: компетенции организационного характера – распределение объема учебной работы между этапами офлайн и онлайн, обеспечение рационального баланса учебного материала для аудиторной и внеаудиторной познавательной деятельности; владение технологиями интерактивной организации офлайн этапа, оптимального управления временными ресурсами; решение задач адаптации содержания курса к новым условиям изучения, уточнение учебной документации, программы курса, мотивирование студентов; компетенции технологического характера – оптимальное конструирование учебного процесса (самостоятельное создание учебного контента для удаленной работы студентов на основе электронных сервисов и программ; пользование конструкторами интерактивных упражнений, учебными платформами; применение сервисов групповой работы и др.); компетенции аналитического характера – учет результатов мониторинга индивидуальных достижений и трудностей студентов при реализации офлайн этапа в целях моделирования этапа онлайн, своевременное корректирование процесса обучения, проектирование новых направлений и форм учебной деятельности [3, с. 166].

Успешность деятельности преподавателя также определяется таким важным организационно-педагогическим условием, как повышение информационно-коммуникативной грамотности и мотивированности студентов к активной самостоятельной познавательной деятельности в виртуальной образовательной среде, к интернет – диалогу с преподавателем.

Обязательным условием также является диагностика учебных достижений студентов, результаты которой позволяют оценить эффективность самостоятельной работы студентов, определить направления коррекции педагогического взаимодействия со студентами. Необходимо также оказание преподавателю своевременной и оперативной консультативной помощи, технической поддержки со стороны информационно-технических служб университета, предоставление прав создавать, редактировать учебные курсы. Реализация данного условия позволяет мобильно и гибко решать возникающие технические проблемы.

Отдельно следует остановиться на формировании у студентов готовности к самостоятельной работе в условиях цифровой среды. Работа преподавателя должна быть направлена, прежде всего, на устранение у студентов информационного барьера, определяющего информационную компетентность студента. В своей монографии Н. И. Гендина определяет *информационную компетентность* как способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий [4].

Наряду с умением работать с большими массивами информации в области учебного предмета студент должен обладать навыками работы с образовательными платформами, программами и другими цифровыми инструментами, применяемыми в учебной деятельности.

Значительное место должно также занимать индивидуальное консультирование студентов по вопросам повышения продуктивности их самостоятельной работы, в том числе: ознакомление с технологиями организации результативного обучения; планирование индивидуальной стратегии самообразования; менеджмент времени; преодоление учебных перегрузок и стрессов; освоение приемов эффективного самообучения.

Организация результативной самостоятельной работы в цифровой среде основывается на положении, что в любой деятельности можно быть занятым, но не продуктивным. Студенту недостаточно просто находить необходимую информацию в глобальной сети. Механическое копирование, переписывание, сбор информации не значит, что самостоятельная работа принесет пользу. Важен анализ учебного материала, понимание его ценности, значимости, практической полезности для профессионального становления и будущей профессиональной деятельности. Организация правильной среды для обучения и самообучения студентов предполагает исключение отвлекающих факторов. К таким факторам можно отнести параллельное с учебной работой нахождение в социальных сетях и информационных каналах, увлечение в ходе учебной работы гиперссылками, не относящимся к сути предмета, что в совокупности тормозит темпы самостоятельной работы и ухудшает процесс восприятия и обработки учебной информации. Планирование индивидуальной стратегии саморазвития включает составление студентами индивидуального графика в обучении, который должен носить реалистичный характер.

Внимание также должно быть обращено на менеджмент времени студентов, который избавляет студентов от непродуктивных действий, поскольку чрезмерная интенсивность накануне сдачи самостоятельных работ не способствует закреплению знаний и ведет к стрессу. Менеджмент времени также включает умение упорядочить задания по важности, так как выполнение одновременно нескольких самостоятельных заданий требует установления приоритетов. Управление временем включает в себя его планирование и организацию таким образом, чтобы все предстоящие учебные задачи по возможности выполнялись без стресса, поскольку множество учебных задач и отсутствие времени вынуждает студента работать некачественно. Неправильное планирование может быстро привести к мотивационным трудностям.

Важным моментом также является умение студентов справляться со стрессом, в том числе с информационным, вызываемым, работой в удаленном режиме и увеличением количества заданий, что влияет на способность усвоения учебной информации. Причиной стресса при осуществлении самостоятельной работы также является неравномерное распределение учебной нагрузки. Достаточно востребованным среди студентов является обучение стратегиям эффективного усвоения учебного материала: повторное чтение, пробное тестирование, опора на ассоциативное мышление, сенсорные впечатления, размышления вслух, убеждение себя, опора на рукописные заметки (поскольку использование клавиатуры ноутбука не заставляет думать) и др.

Таким образом, управление самостоятельной работой студентов в условиях цифровой образовательной среды может осуществляться на аудиторном занятии, вне аудиторного занятия, на уровне самоорганизации студентом познавательной деятельности. Критериями эффективности управления являются доступность образовательных ресурсов для самостоятельной работы, качество знаний студентов и уровень выполняемых самостоятельных заданий, повышение эффективности взаимодействия студента с преподавателем. Необходимым условием организации продуктивной самостоятельной работы студентов в цифровой среде является готовность преподавателя к работе в этой среде, выражающаяся в компетенциях организационного, технологического, аналитического характера. Также необходимо формировать готовность самих студентов к организации продуктивного пространства для успешной реализации задач самостоятельной познавательной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Новиков, Д. А.* Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
2. *Носкова, Т. Н.* Виртуальная образовательная среда: преподаватель и студент / Т. Н. Носкова // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 119–126.
3. *Ковчур, С. А.* Совершенствование деятельности преподавателя высшей школы в условиях применения технологии смешанного обучения / С. А. Ковчур // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы X Всерос. науч-практ. Internet-конф., Тамбов, 11–17 ноября 2019 г. / ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина». – Тамбов, 2019 – С. 163–167.
4. *Гендина, Н. И.* Информационное образование и информационная культура как фактор безопасности личности в глобальном информационном обществе: возможности образовательных организаций и библиотек: монография / Н. И. Гендина. – М. : Литера, 2016. – 392 с.

**Т. Е. Карпович**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ УНИВЕРСИТЕТА

В современном мире международная студенческая мобильность приобрела невиданный размах. В докладе «Education at a glance 2019», подготовленном Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), отмечается, что в мире за прошедшие два десятилетия количество иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования, выросло с 2 млн в 1998 г. до 5,3 млн в 2017 г. При этом выходцы из Азии представляют самую многочисленную группу иностранных студентов, обучающихся по программам высшего образования всех уровней, которая в 2017 г. составляла 56 % от общего числа студентов на территории стран ОЭСР [1].

Общемировые тенденции студенческой академической мобильности находят отражение и в образовательной системе Республики Беларусь. Социально-экономическое сотрудничество с зарубежными государствами, присоединение страны к Европейскому пространству высшего образования способствуют популяризации белорусской системы образования за рубежом и расширению экспорта образовательных услуг, что приводит к росту числа студентов-иностранцев граждан в белорусских университетах. Так, на начало 2019/2020 учебного года в учреждениях высшего образования Беларуси обучался 18441 иностранный студент, т.е. 7,1 % от общей численности студентов в стране. Для сравнения в 2013/2014 учебном году данный показатель составлял 3,3 %. Во главе списка государств, из которых прибыли студенты на обучение в Беларусь, находятся Туркменистан (9788 чел. – 53,1 % от общего числа иностранных студентов), Россия (1439 чел. – 7,8 %) и Китай (1435 чел. – 7,8 %) [2].

Массовый характер профессиональной подготовки специалистов для зарубежных стран актуализирует проблему целенаправленной организации образовательной среды, обеспечивающей профессионально-личностное становление и развитие иностранных студентов как компетентных специалистов в белорусских вузах. При этом важно учесть, что в процессе обучения в белорусских учреждениях высшего образования иностранные студенты испытывают существенные адаптационные затруднения в новой социокультурной и языковой среде, в условиях применения новых методов и форм обучения, в новом климате, при полной смене режима труда и отдыха. Поэтому при проектировании образовательной среды необходимо создать стройную систему сопровождения, помощи и поддержки, обеспечивающей аккультурацию иностранных граждан в принимающей стране, выстроенную на принципах культурологического подхода и предполагающую учет социокультурного контекста в развитии личности.

По мнению Е. Н. Белой [3], до недавнего времени наиболее приемлемой стратегией аккультурации считалась *ассимиляция*, суть которой состоит в обретении иммигрантами черт этнокультурной общности страны пребывания, т.е. уподоблении в манерах поведения, установках, ценностях. В настоящее время в связи с усилением глобализационных процессов в качестве основной цели аккультурации рассматривается *интеграция*, при которой происходит активное усвоение иммигрантом национальной культуры страны пребывания при сохранении собственной национальной идентичности. Реализация данной стратегии способствует формированию *поликультурной личности*, под которой, вслед за Ю. В. Агранат [4], мы понимаем субъект полилога культур, имеющий активную жизненную позицию, обладающий развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способный к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества. В связи со сказанным в зарубежных теоретических исследованиях сопровождение студентов, обучающихся вне родной страны, рассматривается в основном в русле проблемы взаимодействия культур и часто в аспекте изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации.

Анализ международной образовательной политики университетов дальнего зарубежья (Европы и США) [5] и на постсоветском пространстве (России и Беларуси) [6; 7] позволяет выявить существенные различия в практике организации сопровождения иностранных студентов в образовательном процессе. Для европейских и американских университетов цели в области международной деятельности являются приоритетными, а подход к их реализации – систематическим. В то же время поступление в университет дальнего зарубежья становится возможным для иностранного абитуриента при наличии как финансовых, так и академических возможностей, среди которых – установленный тестированием уровень предуниверситетской подготовки и владения языком обучения, достаточный для усвоения выбранной программы высшего образования с учетом значительного объема самостоятельной работы. Поэтому акцент в практике сопровождения иностранных студентов в вузах дальнего зарубежья делается на их всестороннем информационном обеспечении о возможностях новой социокультурной и образовательной среды (например, в рамках путеводителей для иностранных студентов) и создании широкого спектра академических и студенческих программ поддержки, которые доступны всем студентам на начальном этапе обучения в университете.

К примеру, в Гарвардском университете существуют такие объединения, как Bureau of Study Counsel, Peer-Support Services or Hotlines, Freshmen International Program, которые ориентированы на помощь в адаптации начинающих студентов через проведение семинаров по проблемным вопросам

(стресс, тоска по дому, культурный шок и др.), обеспечение жильем (Host Program), обучение языку. Индивидуальные помощники, менторы (обычно из числа студентов старших курсов), оказывают поддержку новичкам, в том числе и иностранцам, как в формальной, так и неформальной обстановке: помогают в путешествиях по городу, в приспособлении к новому ритму учебы и отдыха, дают советы по организации свободного времени.

На постсоветском пространстве в связи с вступлением стран в Болонский процесс также наблюдается усиление международной деятельности университетов. В то же время в вузах России и Беларуси растет количество иностранных студентов, испытывающих значительные трудности во владении русским языком. Среди студентов-иностранцев преобладают выходцы из арабских и азиатских стран, а также граждане стран СНГ, имеющие невысокий общеобразовательный уровень, слабую подготовку по профильным предметам и недостаточное владение языком обучения. Вместе с тем со времен СССР в России и Беларуси сохранилась система подготовительных факультетов для иностранных обучающихся как начальная ступень высшего профессионального образования. И хотя в настоящее время они изменили названия, вошли в состав различных структурных подразделений университетов, в них по-прежнему сконцентрированы усилия значительных научно-исследовательских и педагогических коллективов. Поэтому в рамках культурологического подхода к сопровождению иностранных студентов в высшей школе ученые и практики в постсоветских странах акцентируют внимание на изучении психолого-педагогических аспектов проблемы [7].

Как справедливо утверждает В. В. Логинова [6], образовательная среда принимающего университета может быть в разной степени комплементарной содержанию индивидуально-, социально- и этнопсихологических характеристик иностранных студентов. Поэтому практическая реализация культурологического подхода к сопровождению иностранных студентов в высшей школе на постсоветском пространстве осуществляется в рамках специальных комплексных психолого-педагогических программ учреждений образования, обеспечивающих позитивную динамику профессионально-личностного развития будущих специалистов различных этнических групп с учетом типа культуры и применением этнопедагогических концепций, технологий, методик.

Сказанное предполагает организацию адекватного психолого-педагогического сопровождения обучения иностранных студентов в вузе в целом и их самостоятельной работы в особенности. Под *психолого-педагогическим сопровождением иностранных студентов в вузе*, вслед за Т. П. Киящуком [8], мы понимаем систему организованных и методически обеспеченных мероприятий, направленных на диагностику и профилактику возможных социальных, психологических и педагогических затруднений иностранных студентов, оказание им помощи, поддержки и консультирования, обеспечивающих профессионально-личностное развитие в условиях новой образовательной, социокультурной и бытовой среды.

Анализ научной литературы по проблеме исследования [6; 7; 8; 9] и наш практический опыт показывают, что психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов в вузе следует соотносить с динамикой их профессионально-личностного становления, включающего адаптацию (1–2 курсы), индивидуализацию (4 курс) и интеграцию (5 курс) в образовательную среду принимающего университета.

В данной статье мы покажем возможности организации психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов на примере педагогики как социально-гуманитарной дисциплины, которая изучается студентами иностранного отделения переводческого факультета МГЛУ в рамках интегрированного модуля «Философия» на 2 курсе, т.е. на этапе адаптации. При этом важно принять к сведению, что у китайских студентов этап адаптации затягивается во времени по сравнению с арабскими студентами, что содержательно отражается в более низких показателях успешности учебы и обученности, овладении профессионально важными качествами будущего специалиста, худшем психологическом состоянии. Последнее в большей степени осознается, рефлексивируется, чем демонстрируется во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса вуза. Для арабских студентов характерно быстрое вхождение в ситуацию профессионального обучения другой этнической культуры, определенная его легкость [6]. Практический опыт педагогического взаимодействия с туркменскими и азербайджанскими студентами показывает, что по своим этнопсихологическим характеристикам они схожи с арабскими студентами.

В методических рекомендациях РИВШ БГУ по организации социально-педагогического и психологического сопровождения иностранных граждан, обучающихся в высшей школе Республики Беларусь, отмечается, что в учебной работе со студентами-иностранцами гражданами значительные трудности связаны с отсутствием у них навыков самостоятельной работы [10, с. 11]. Поэтому в рамках психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в процессе изучения педагогики как социально-гуманитарной дисциплины важно сосредоточить внимание на научно-методическом руководстве их самостоятельной работой, результаты которой включены в качестве одного из показателей в рейтинговую систему оценки учебных достижений по дисциплине.

Согласно Положению о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), утвержденному Министром образования РБ [11], *самостоятельная работа* рассматривается как вид учебной деятельности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т.д.) с использованием различных средств обучения и источников информации.

В связи с тем, что с психологической точки зрения самостоятельная работа является высшей формой учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания, она требует предварительного обучения приемам,

формам и средствам ее осуществления, что подчеркивает важность организующей и управляющей (в разной степени гибкости) функций педагога [12]. Поэтому для целенаправленного обучения умениям и навыкам самостоятельной работы в документе акцентируется управляемая самостоятельная работа обучающихся, под которой понимается самостоятельная работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя и контролируемая им на определенном этапе обучения. Управление такой самостоятельной работой необходимо организовать через разработку ее научно-методического обеспечения и осуществление контрольных мероприятий, как правило, во время аудиторных занятий.

Согласно документу [11], с точки зрения содержания необходимо предусмотреть возрастание сложности заданий в рамках управляемой самостоятельной работы и организовать их в три модуля: задания, формирующие достаточные знания по дисциплине на уровне узнавания; задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения; задания, формирующим компетенции на уровне применения полученных знаний.

Учитывая тот факт, что иностранные студенты на этапе адаптации испытывают значительные учебно-познавательные трудности, связанные с языковым барьером, преодолением различий в системах образования, привыканием к новым требованиям и системе контроля знаний, начинать формирование у них навыков самостоятельной работы мы считаем целесообразным в процессе аудиторных лекционных занятий под непосредственным руководством преподавателя. На аудиторных семинарских занятиях преподавателю целесообразно осуществлять контроль управляемой самостоятельной работы, выполненной вне аудитории.

Для организации аудиторной самостоятельной работы на лекциях мы знакомим иностранных студентов с основным содержанием учебного материала до занятий через предоставление мультимедийных презентаций в виде логических схем и обобщающих таблиц с примерами и комментариями, адаптированных к уровню владения студентами языком обучения. Считаем это особенно актуальным для китайских студентов, испытывающих значительные трудности при восприятии речи преподавателя на слух и нуждающихся в предварительном переводе учебных текстов, чтобы на лекции иметь возможность погрузиться в языковую среду, насыщенную научной терминологией. При чтении лекционного курса непосредственно в аудитории мы организуем глубокое осмысление и контроль понимания студентами основных понятий по теме на уровне узнавания в процессе беседы и письменного экспресс-опроса.

Чтобы обеспечить самостоятельную работу иностранных студентов на уровне осознанного воспроизведения изученного материала, мы связываем изучаемый материал с ценностными основаниями их национально-культурного своеобразия. К примеру, в рамках экспресс-опроса на лекции по педагогике мы предлагаем студентам воспроизвести пословицы и поговорки из родного языка, отражающие рассматриваемые проблемы обучения и воспитания.

В рамках внеаудиторной самостоятельной работы, количественные результаты которой учитываются как составная часть отметки по дисциплине в рамках рейтинговой системы оценки учебных достижений, интерес у иностранных студентов вызывают задания в виде коротких письменных сообщений (сочинений) о выдающемся деятеле родной страны, который внес значительный вклад в развитие образования; о проблемах современной семьи в родной для студента стране.

Чтобы обеспечить применение изученного материала и обогатить опыт эмоционально-ценностного отношения иностранных студентов к образованию и профессиональной подготовке по избранной специальности, мы предлагаем индивидуальные и групповые задания проектного типа на рефлексию изменений в образовательной политике их родной страны на фоне современных мировых тенденций. К примеру, на семинарских занятиях мы организуем защиту подготовленных проектов, что особенно актуально для туркменских студентов, испытывающих трудности при критическом анализе явлений, формулировании собственных выводов и обобщений.

Так как итоговый контроль по педагогике в рамках интегрированного модуля «Философия» на иностранном отделении переводческого факультета МГЛУ носит тестовый характер, то значительное внимание в рамках организации внеаудиторной самостоятельной работы мы уделяем выполнению тренировочных тестов, включающих задания на узнавание, воспроизведение и применение. Наличие множественного выбора в тестовых заданиях позволяет обсудить в аудитории спорные варианты ответов, что обеспечивает более глубокое осмысление, обобщение, закрепление и применение изученного материала, развивая коммуникативные умения иностранных студентов на языке обучения.

С целью совершенствования психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов в процессе изучения педагогики как социально-гуманитарной дисциплины в МГЛУ мы осуществили диагностику их умений и навыков самостоятельной работы за последние три года (2016–2019 гг.). Мы предположили, что процесс и результат овладения умениями и навыками самостоятельной работы имеет различия у иностранных студентов в связи с этнопсихологическими особенностями их интеграции в образовательную среду университета и отражается на общем уровне успеваемости студента по предмету.

Результаты диагностики показывают, что только чуть более трети туркменских студентов справляются с выполнением самостоятельной работы, демонстрируя достаточный уровень умений и навыков, что впоследствии находит отражение в достаточном уровне успеваемости по предмету приблизительно у каждого четвертого студента. Мы связываем полученные результаты с такими этнопсихологическими особенностями туркменских студентов на этапе адаптации, как трудолюбие при отсутствии дисциплины и скрупулезности, недостаток инициативности и предприимчивости, недостаточное логическое осмысление получаемой информации [6].

Что касается китайских студентов, то для них на этапе адаптации характерны такие этнопсихологические особенности, как высокая степень трудолюбия, большая работоспособность, дисциплинированность, осмысленность в принятии решений, точный расчет, ответственность за свои действия и поступки. Поэтому около половины китайских студентов справляются с выполнением самостоятельной работы по педагогике, демонстрируя достаточный уровень умений и навыков, что впоследствии находит отражение в достаточном уровне успеваемости по предмету у каждого третьего студента.

Таким образом, особенности психолого-педагогического сопровождения самостоятельной работы иностранных студентов в МГЛУ в процессе изучения педагогики как социально-гуманитарной дисциплины обусловлены ее изучением на адаптационном этапе их профессионально-личностного становления, который характеризуется приспособлением иностранных студентов к образовательной среде вуза и имеет специфику протекания для представителей различных этнических групп.

Основным видом самостоятельной работы иностранных студентов выступает управляемая самостоятельная работа, осуществляемая как на аудиторных занятиях (беседа и экспресс-опрос на лекции), так и вне аудитории (письменные сообщения, сочинения, тесты), результаты которой контролируются на семинарских занятиях (защита проектов, обсуждение вариантов ответов теста).

Результаты диагностики позволяют заключить, что имеющееся психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает достаточный уровень владения умениями и навыками самостоятельной работы каждому третьему туркменскому студенту и каждому второму китайскому студенту.

Уточняющее собеседование с туркменскими студентами показывает, что успех выполнения ими самостоятельной работы зависит от наличия готовых образцов и четких инструкций к выполнению работы с указанием на ограниченное количество доступных источников предпочтительно на бумажных носителях.

Уточняющее собеседование с китайскими студентами свидетельствует о том, что успех выполнения ими самостоятельной работы зависит от многократного исчерпывающего разъяснения ее тематического содержания, информирования о сроках выполнения, формах представления результатов, способах контроля и оценки. При этом китайские студенты отдают предпочтение представлению материалов для самостоятельной работы на электронных носителях.

В дальнейшем при выполнении самостоятельной работы в процессе изучения педагогики как гуманитарной дисциплины на этапе адаптации иностранных студентов к образовательной среде принимающего университета целесообразно обеспечить большее разнообразие заданий и способов их методического обеспечения, что создаст иностранным студентам с различ-

ными этнопсихологическими характеристиками, способностями, возможностями и потребностями ситуацию выбора индивидуальной образовательной тактики и повысит ритмичность их работы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Education at a Glance 2019: OECD Indicators [Electronic resource]. – Paris: OECD Publishing, 2019. – Mode of access: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. – Date of access: 08.10.20
2. Статистический бюллетень «Образование в Республике Беларусь (2019/2020 учебный год)» [Электронный ресурс]. – Минск, 2019. – 48 с. – Режим доступа: [https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public\\_bulletin/index\\_16030/](https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_bulletin/index_16030/). – Дата доступа: 14.05.2020.
3. *Белая, Е. Н.* Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие / Е.Н. Белая. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. – 208 с.
4. *Агранат, Ю. В.* Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю. В. Агранат; Амурский гуманит.-педагогич. гос.ун-т. – Комсомольск-на-Амуре, 2009. – 21 с.
5. *Davies, J. L.* Developing a Strategy for Internationalization in Universities: Towards a Conceptual Framework / J. L. Davies // Klasek, C. B. (Ed.) Bridges to the Future – Strategies for internationalizing higher education. – Carbondale Association of International Education Administrators Secretariat. – Washington: State University, 1992. – P. 177–189.
6. *Логинова, В. В.* Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / В. В. Логинова; МГОУ. – М., 2011. – 57 с.
7. *Сурыгин, А. И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. СПб.: Златоуст, 2000. – 230 с.
8. *Киящук, Т. П.* Психологическое сопровождение иностранных студентов в период обучения в российском вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. П. Киящук. – М., 2009. – 240 л.
9. *Ширкова, Н. Н.* Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Н. Ширкова; РУДН. – М., 2017. – 23 с
10. Методические рекомендации Управления воспитательной работы с молодежью РИВШ «Социально-педагогическое и психологическое сопровождение иностранных граждан, обучающихся в высшей школе Республики Беларусь» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nihe.bsu.by/index.php/normativnoe-soprovozhdenie>. – Дата доступа: 10.11.2019.
11. Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nihe.bsu.by/index.php/norm-doc>. – Дата доступа: 10.11.2019.
12. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Современные тенденции в развитии общества, системы образования актуализируют проблему творческой самореализации человека в целом, студента как будущего специалиста в частности. Это обусловлено тем, что именно в период своего профессионального становления студенты достаточно остро начинают ощущать потребность в самоутверждении, самовыражении и самореализации. Творческая самореализация для студентов вполне закономерна, так как является внутренним условием, движущей силой, мотивом их деятельности, личностного и профессионального роста.

Истоки анализа проблемы творческой самореализации личности находим у К. Д. Ушинского: «Творческая самореализация в педагогическом процессе чрезвычайно важна; ...она созидательна, если наполнена сорадостью, разумом и ответственностью» [1, с. 305].

Идея самореализации личности научно обоснована в работах К. Н. Вентцеля: «...человек развивается по своим собственным установленным природой законам, а задача воспитателя – открыть ему эти законы и найти для каждой личности свою оригинальную систему, которая помогла бы ей раскрыться; ...обучаемый может реализовать себя в результате самостоятельного познания и творчества, когда есть возможность прийти к постановке собственной цели и сознательно ее достигнуть, а не когда совершается умышленное формирование ребенка сообразно тому образу человека, который находится в голове воспитателя» [2, с. 57].

Дальнейшее теоретическое обоснование проблема самореализации получила в исследованиях А. Маслоу, К. Роджерса, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, Л. С. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской.

*Самореализация* означает полноценное функционирование личности в обществе, результатом которого является раскрытие всех ее жизненных сил. Она происходит в процессе деятельности, позволяющей наиболее полно проявлять личностный потенциал. Самореализация связана с творческим отношением человека к жизни, т. к. именно творческая деятельность ориентирует его в будущее, направляет на созидание самого себя и окружающего мира.

Результатом проведенного нами анализа научной литературы [3; 4; 5; 6 и др.] стало понимание того, что, во-первых, самореализация изначально является потребностью каждого человека; во-вторых, потребность в самореализации зависит от целого ряда факторов: наследственности, среды, жизненного опыта и уровня полученной подготовки. При этом следует учитывать, что у студента, даже обладающего достаточно развитой способностью к самореализации, она в значительной степени детерминирована требованиями социальной среды и уровнем подготовки в предметной области. Высшим уровнем проявления самореализации личности мы рассматриваем ее творческую самореализацию.

Современная трактовка проблемы творческой самореализации студента представлена в работах В. И. Андреева, Т. А. Губайдуллиной, Р. А. Зоборова, И. Ф. Исаева, В. Н. Келасьева, И. А. Ларисовой, С. И. Филимоновой, М. И. Ситниковой и др. Авторами исследована сущность, основные компоненты и этапы творческой самореализации, а также педагогические условия и факторы, обуславливающие ее.

В. И. Андреев под *творческой самореализацией личности* понимает «...процесс осуществления творческих замыслов личности по достижению намеченных целей в решении лично и социально значимых проблем, позволяющих ей реализовать свой потенциал» [3, с. 27].

Согласно И. Ф. Исаеву, М. И. Ситниковой, только испытывающий потребность в творческой самореализации преподаватель способен создать условия для творческой самореализации студентов [7, с. 43].

По мнению И. А. Ларисовой, понятие творческой самореализации включает такие образования, как самопознание, самоосмысление, самоопределение, самоотношение, самоорганизация, самооценка, самоконтроль, самовоспитание, самоопределение, саморегуляция [6, с. 208].

Творческая самореализация молодого специалиста – это многогранный процесс осуществления, реализации своих возможностей и способностей к профессии.

Субъектами творческой самореализации в системе высшего образования выступают преподаватель и студент. Важнейшее назначение преподавателя в данном контексте – создание условий по включению студента в разноплановые виды интеллектуальной деятельности, предоставляющими ему возможность не только получить знания, умения и навыки, но и реализовать себя в этой деятельности.

Творческая самореализация студента обусловлена процессами профессионального становления, интенсивного интеллектуального развития, создающими предпосылки для его личностного роста, самоактуализации, самоутверждения и самосозидания.

Исходя из вышесказанного, считаем правомерным при трактовке понятия творческой самореализации опираться на интегративный подход. *Творческая самореализация* в нашем понимании – это процесс и/или результат совместной деятельности педагога и студента по раскрытию у обучающегося его творческого потенциала и личностных качеств, который обусловлен индивидуальными особенностями студента (творческие способности, инициатива, целеустремленность, самостоятельность, самобытность и др.) и педагогическими условиями, создаваемыми в образовательном пространстве конкретного вуза.

В. В. Садовой разработан алгоритм творческой самореализации старшеклассников в познавательной деятельности. При выборе технологических путей организации познавательной деятельности автор предлагает учитывать целевую ориентацию, специфику содержания, дифференциацию обучения. В формате нашего исследования интерес представляет направленность дан-

ного алгоритма на решение таких задач, как повышение качества знаний и умений обучающихся, развитие их личностных свойств и качеств, активизация творческой самостоятельности и инициирование творческой самореализации обучающихся средствами познавательной деятельности.

Проведенный теоретический анализ источников научной литературы [3; 6; 7; 8; 9; 10] и собственный опыт преподавательской деятельности позволяют утверждать, что творческая самореализация студента становится возможной, если: а) ведущим мотивом его деятельности выступает стремление стать лучше в познавательном и личностном аспектах; б) процесс обучения осуществляется на основе интеллектуальной и практически действенной инициативы и творчества; в) у студента развита самооценка и он владеет способами рефлексивной деятельности; г) в процессе обучения доминируют активные и интерактивные методы и технологии (деловые игры, проектирование, тренинги, учебные дискуссии, самостоятельная работа); д) студент испытывает удовлетворение от процесса и полученных результатов собственной учебной деятельности.

В обобщенном виде выделенные позиции могут рассматриваться в качестве показателей и одновременно этапов творческой самореализации: 1 этап – самоорганизация, 2 этап – инициатива и творчество, 3 этап – рефлексия, 4 этап – удовлетворенность результатами деятельности. Покажем, что всем приведенным выше показателям отвечает учебная самостоятельная работа.

Основой самореализации студента в вузе выступает его способность к самоорганизации. Существуют два подхода к рассмотрению сущности самоорганизации в контексте самостоятельной работы: деятельностный и личностный. С одной стороны, самоорганизация – это деятельность, осуществляемая в системе интеллектуальных действий по решению организационных задач и согласно определенному механизму [7]. С другой, самоорганизация – это осознанная совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными особенностями субъекта и оптимально реализуемыми в результатах самостоятельной деятельности [9]. Данные подходы действуют в комплексе, органично дополняя друг друга.

Самоорганизация включает в себя: анализ ситуации, постановку цели и задач, планирование и прогнозирование результатов собственных действий, оценка эффективности своих решений и продуктов. Признавая важность каждого из перечисленных компонентов самоорганизации, хотелось бы отметить особую роль целей, способствующих творческой самореализации студентов в вузе, и уровня сформированности у них умений самоорганизации.

Целями, ведущими к творческой самореализации студентов средствами самостоятельной работы, могут быть: личностные цели студента (реализация потенциальных возможностей, повышение самооценки); предметные цели (развитие интереса к предмету, усвоение предметных знаний, выработка профессионально значимых умений); когнитивные цели (познание мира, овладение способами решения задач, постановка

опытов, экспериментов); креативные цели (создание новых проектов, моделей; усовершенствование, модернизация уже имеющихся проектов, моделей, систем); оргдеятельностные цели (умение ставить цель, планировать деятельность, достигать результат, анализировать его) [9].

В зависимости от уровня сформированности умений самоорганизации деятельность студента включает в себя: выбор целей собственного учения из предложенного преподавателем набора, обозначение собственных целей, их уточнение и перераспределение. Чем выше уровень развития учебных (общеучебных) умений студента, тем выше его интерес к самостоятельному приобретению знаний, тем сильнее желание проявить свои возможности, реализовать себя как личность и будущий профессионал.

Самостоятельная работа студентов нам представляется не только как средство развития инициативы и творчества студентов, их активности, самостоятельности, ответственности, но и как важнейшее условие их самореализации, в том числе и на самом высоком уровне – творческом.

П. И. Пидкасистый определяет *самостоятельную работу* студентов как способ организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью. По мнению автора, самостоятельная работа является и важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами познавательной деятельности, и вырабатывает у обучающегося психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при решении новых познавательных задач [11].

Под самостоятельной работой будем понимать такую специально организованную и управляемую деятельность обучающихся, которую они выполняют, проявляя оптимальную активность, способности, инициативу, самостоятельность и творчество [8].

Методически грамотно организованная самостоятельная работа студентов способствует качественно новому уровню взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения, когда учение строится на принципах самостоятельности, творческой активности, познавательной инициативы, профессионально направленного интереса. В результате чего студент имеет возможность реализовать личную инициативу, свободу выбора, способность действовать без посторонней помощи, участвовать в создании чего-либо нового, стать исследователем собственного пути решения поставленной задачи. А это является предвестником, надежным фундаментом для творческой самореализации студента, познающего окружающий мир и секреты своей будущей профессии в учреждении высшего образования.

Мы рассматриваем самостоятельную работу не только как способ приобретения системы знаний и выработки умений по изучаемым дисциплинам, но и как реальный способ самореализации студентов, претворения в жизнь значимых для них целей, готовность выходить за пределы учебных требований, стремление к самосозиданию и самосовершенствованию. Такое

понимание роли самостоятельной работы коррелирует с мнением ряда исследователей о том, что именно самостоятельная работа занимает центральное место в творческой самореализации студентов.

Уровень «продвинутости» студента закономерно зависит от выбранного им вида (классификационной группы) самостоятельной работы. В литературе имеет место целый ряд авторских (А. А. Бобров, И. Я. Лернер, И. И. Малкин, П. И. Пидкасистый, Б. А. Сахаров, М. Н. Скаткин, И. Т. Сыроежкин, А. В. Усова и др.) классификаций самостоятельной работы. При этом во всех авторских классификациях представлены как репродуктивно-воспроизводящие виды самостоятельной работы, так и творческие, исследовательские.

Принципиально важным в контексте обсуждаемой проблематики является, на наш взгляд, вывод о том, что независимо от выбранной студентом классификационной группы самостоятельной работы у него всегда есть возможность совершить «восхождение» от репродуктивного до творческого уровня самореализации. Это означает, что студент может самореализовать себя не только посредством достижения результата выполняемой самостоятельной работы, но и достигнуть уровня творческой самореализации, самостоятельно работая над заданиями поисково-творческо-исследовательского характера.

Овладение студентом умениями самоорганизации создает предпосылки для актуализации инициативы и творчества (2 этап). *Инициатива* трактуется как отношение обучающегося к учению, как усилие по преодолению собственной пассивности [10]. *Творчество* – это деятельность по созданию субъективно и/или объективно нового, ранее неизвестного [8]. Соединение обозначенных понятий позволяет определить данный показатель творческой самореализации как волевое действие по созданию субъективно нового для студента продукта деятельности.

Рассматривая самостоятельную работу студентов как средство их творческой самореализации, актуальным является постановка вопроса о пересмотре содержания и организации учебного процесса в вузе в направлении изменения соотношения объема аудиторных занятий студентов и самостоятельной работы в пользу последней, и как следствие – изменение технологического и методического обеспечения процесса обучения в вузе. Для этого, на наш взгляд, следует:

- предусматривать различные образовательные траектории для студента с различными способностями, возможностями и потребностями;
- отчетливо ставить цели и задачи деятельности студентов;
- иметь четкое структурирование материала с возможностью достаточного возвращения к ключевым положениям и идеям предмета, их контроля и обсуждения на более высоком уровне;
- предусматривать возможность для студента смены образовательной траектории на более высокую (через определенные конкурсные процедуры);
- иметь аутентичные формы оценивания.

Реализации перечисленных требований способствует уточнение содержания преподаваемых в вузе дисциплин в контексте нового государственного образовательного стандарта, а также поиск новых подходов к организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса. В этой связи в содержательном аспекте представляется, на наш взгляд, обоснованным:

- выделение ключевых вопросов по каждой из преподаваемых дисциплин и обсуждение их в процессе аудиторных занятий;
- определение круга вопросов, выносимых на самостоятельную работу студентов;
- подготовка методического обеспечения самостоятельной работы студентов, предполагающая наличие соответствующей литературы, вариативности заданий, в том числе и творческого характера;
- разработка тем по актуальным научным проблемам современности для проведения студентами учебно-научно-исследовательской работы [8].

В процессуальном плане возникает необходимость в создании в учебно-воспитательном процессе вуза таких условий, которые стимулировали бы активную самостоятельную деятельность студентов. В качестве таковых мы рассматриваем: обеспечение личностно-деятельностного подхода в обучении, гуманизацию педагогического взаимодействия, утверждение субъектного статуса студента, усиление мотивации учения, обучение студентов основам научной организации самостоятельной деятельности, интенсивное использование интерактивных методов и технологий обучения, доминирование способов поощрения обучаемых, обязательность оценивания выполненной работы, развитие рефлексивных умений и др.

Самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности будущих учителей проявляется в ходе выполнения ими творческих самостоятельных работ, где предполагается их непосредственное участие в получении новых знаний, ценностей материальной и духовной культуры. Задания во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение проблемных ситуаций, которые можно создать на учебном занятии различными способами.

Творческая самостоятельная работа в наибольшей степени способствует самореализации личности обучающегося при организации в системе развивающего обучения, т.к. концептуальным основанием данной системы является осуществление процесса обучения на уровне самостоятельного решения студентами новых познавательных задач и развитие их творческой активности. Данная система обеспечивает активную позицию студента в процессе обучения, косвенное педагогическое управление процессом творческой поисковой деятельности, способствует свободному самовыражению обучающегося, содействует раскрытию личностного потенциала, реализации на практике собственных возможностей.

Н. Г. Дмитрук определяет творческую самостоятельную работу как «одну из форм творческой познавательной деятельности, в процессе которой

обучающийся выполняет учебное задание, требующее умственной активности, индивидуального самостоятельного решения без непосредственного участия учителя и переноса знаний на решение задач в новых условиях» [5, с. 14].

Творческая самостоятельная работа организуется в соответствии с личностными особенностями студента на основе построения его индивидуальной траектории самодвижения в учебном пространстве вуза, и сопровождается консультативной помощью в планировании и распределении учебного времени. Свобода продвижения обеспечивается предоставлением студентам возможности выбора, самоопределения.

Творческая самостоятельная работа, используемая в процессе преподавания педагогических дисциплин, базируется на проблемно-поисковых, активных/интерактивных методах и формах обучения. Это могут быть: вопросы, в которых сталкиваются противоречия; задания, требующие установление сходства и различия; вопросы, требующие установления причинно-следственных связей; задания, рассчитанные на осуществление выбора, основанного на «взвешивании»; сопоставлении различных вариантов решения; вопросы, требующие подтверждения известным студентам закономерностей и связей; задания на исправление преднамеренно допущенных ошибок; задания на систематизацию информации, ее обобщение, на перенос знаний и умений в незнакомую ситуацию.

Особую значимость мы придаем использованию таких методов самостоятельной работы, как анализ педагогических ситуаций, решение разноуровневых (в том числе и творческих) педагогических задач. *Творческую педагогическую задачу* мы определяем как учебную проблему, представленную в обобщенном виде и продуцирующую активную мыследеятельность студентов, организацию самостоятельного поиска, привлечение воображения, интуиции для ее решения. Как психолого-педагогическая категория творческая задача не только несет в себе новое знание (результат) и новый способ получения знания (процесс), но и внутренние качественные изменения в самом субъекте познания, формируя у него свойства и качества творческой личности.

Использование системы разноуровневых педагогических задач в большей степени приближает студентов к условиям будущей профессиональной деятельности, приучает самостоятельно искать продуктивные пути решения проблемы, ответственно относиться к выполняемой деятельности; стимулирует развитие у них целого ряда умений: анализировать, обобщать, систематизировать информацию, осуществлять перенос знаний в новые условия, видеть несколько вариантов решения проблемы.

Сущность рефлексии (3 этап) в том, чтобы, опираясь на имеющиеся у студента знания и практический опыт, научить его выбирать оптимальное для данной ситуации решение. Благодаря рефлексии происходит вхождение студента в ситуацию, в задачу, проблему, в результате разрешения которых у него появляется состояние удовлетворения, собственной значимости.

Для целей нашего исследования важно понимание рефлексии не только как свойства субъекта деятельности, но и процесса и результата самоанализа студентом собственного поведения и деятельности, внутренних актов и состояний, опыта, личностных структур.

Мы убеждены, что достижение результата (4 этап) при выполнении самостоятельной работы является важнейшим фактором самореализации студента. Если результату самостоятельной работы присуща нестандартность, оригинальность, то имеет смысл говорить о творческой самореализации субъекта деятельности.

В качестве благоприятных педагогических условий для творческой самореализации студентов мы рассматриваем:

- информационную насыщенность, вариативность и профессиональную направленность обучения, в совокупности своей мотивирующие познавательную деятельность студента;
- актуализация у студентов потребности в творческой самореализации как способе жизнедеятельности;
- интенсификация развития у студентов творческой направленности, творческих способностей, творческой активности как структурных компонентов творческой самореализации личности;
- развитие у студентов системы ценностей, интереса к будущей профессиональной деятельности как предпосылок их творческой самореализации;
- культивирование самостоятельности, инициативности, внутренней свободы, направленности на созидание, на рефлексивность деятельности, как ведущих характеристик творческой самореализации студента;
- доминирование проблемно-поисковых, творческих заданий и вопросов, способов рефлексивной деятельности;
- вовлечение студентов в практикоориентированную деятельность, способствующую формированию позитивной самооценки, самовыражению, самоутверждению и самореализации;
- целенаправленное включение студентов в ситуации выбора, осмысления, обобщения и переноса теоретических положений в практическую деятельность;
- побудительный характер заданий для самостоятельной работы с установкой на успех, на достижение поставленных целей;
- преобладание в управлении процессом обучения сотрудничества и сотворчества;
- создание благоприятной нравственно-психологической атмосферы в процессе учебных занятий.

Реализация вышеперечисленных педагогических условий оказывает позитивное влияние на творческую самореализацию студентов, осознание ими как значимости аудиторной профессиональной подготовки, так и самообразования, самовоспитания, т. е. самостоятельной работы над собой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет педагогической антропологии: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. – М. : Просвещение, 1990. – Т. 5. – 589 с.
2. *Вентцель, К. Н.* Свободное воспитание: сб. избр. трудов / сост. Л. Д. Филоненко. – М. : А.П.О., 1993. – 171 с.
3. *Андреев, В. И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: В 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – Кн. 1. – 568 с.
4. *Зоборов, Р. А.* Самореализация человека: Введение в человековедение: учеб. пособие / Р. А. Зоборов, В. Н. Келасьев. – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 2001. – 280 с.
5. *Дмитрук, Н. Г.* Творческие самостоятельные работы как условие самореализации личности учащегося / Н. Г. Дмитрук. – Великий Новгород : Изд-во Новгород. гос. ун-та, 2004. – 128 с.
6. *Ларисова, И. А.* Личностный компонент в образовании как условие творческой самореализации подростков / И. А. Ларисова // Вопросы гуманитарных наук. – 2009. – № 2 (40). – С. 207–210.
7. *Исаев, И. Ф.* Творческая самореализация учителя: Культурологический подход / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – Белгород : Экспресс, 1999. – 224 с.
8. *Гимпель, Л. П.* Формирование творческой личности будущего педагога: учебно-методическое пособие / Л. П. Гимпель. – М. : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2017. – 276 с.
9. *Губайдуллина, Т. А.* Особенности самоорганизации студентов в условиях обучения / Т. А. Губайдуллина. – СПб. : Изд-во СПб. гос. ун-та, 1999. – 173 с.
10. Словарь терминов и понятий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/philosophy/glossary>. – Дата доступа: 16.03.2018.
11. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогика, 2002. – 675 с.

### И. С. Усенко

#### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности требует не простой передачи знаний от преподавателя к студенту. Важным моментом является переход студента от пассивного потребителя знаний к активному самостоятельному их усвоению, обретение умения сформулировать проблему, анализировать пути ее решения, приходиться к оптимальному результату, обосновывать его правильность. Реформирование высшего образования связано с очевидным изменением традиционной пара-

дигмы. Происходит переход от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом контексте самостоятельная работа студентов (СРС) выступает не просто важной формой образовательного процесса, она становится его основой.

Теоретические изыскания в области организации самостоятельной работы студентов в процессе овладения знаниями рассматривали В. Козаков, Б. Коротяев, И. Лернер, И. Огородников, В. Паламарчук, Т. Шамова. Непосредственно вопросы развития самостоятельности во время внеаудиторной деятельности исследовались Л. Клименко, В. Лозовой, Л. Онучак. Методологическое обоснование теоретических основ и частных методик организации самостоятельной работы студентов в психологическом аспекте разработаны в трудах П. Гальперина, К. Платонова, Г. Костюка, Н. Менчинской, С. Рубинштейна. Принципы организации самостоятельной работы студентов разрабатывали известные педагоги советского периода Ю. Бабанский, В. Загвязинский, Ч. Куписевич, В. Оконь.

Значительную актуальность представляет такой аспект рассматриваемой проблемы, как влияние самостоятельной работы на формирование педагогического мастерства будущего учителя.

В свое время А. Макаренко настаивал, что овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог... И каждый из молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, – зависит от собственного напора» [1, с. 172].

По мнению Н. Островерховой, формирование педагогического мастерства – это непрерывный динамичный процесс, который требует настойчивого и добросовестного труда, способностей, самообразования, самовоспитания, самоусовершенствования, рефлексии [2].

На наш взгляд, именно самостоятельная деятельность, которая активизирует развитие профессиональных качеств личности, выступает гарантией формирования потребности постоянного поиска, накопления знаний, понимания их смысла и значения, самостоятельного использования, что необходимо для постоянного профессионального роста.

В современной отечественной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебной деятельности, который совершается без непосредственного вмешательства преподавателя, но под его руководством, а с другой – как способ привлечения студентов к самостоятельному овладению методами самостоятельной познавательной деятельности и развитию интеллектуальных потенциальных возможностей.

Мы полагаем, что достичь этого можно только тогда, когда самостоятельная работа организовывается и реализуется в учебно-воспитательном процессе как целостная система. Это предполагает ориентацию преподавателей вуза на активные методы обучения, развитие профессионально значимых способностей студентов, переход от поточного к индивидуализиро-

ванному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Здесь мы ведем речь не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Мы настаиваем на том, что целесообразна ранняя профессиональная направленность самостоятельной работы студентов. Это позволяет быстрее и полнее развить у них профессиональные потребности и интересы, помогает ознакомить будущих учителей с основами профессии и ее спецификой, заложить основы целенаправленной работы над собой для формирования педагогического мастерства, ведь главным структурным элементом самостоятельной работы студента являются цель и мотивы. Соответствие мотивов и целей самостоятельной деятельности является предпосылкой профессионального и личностного развития.

В подтверждение этого рассмотрим внутренние факторы, способствующие активизации самостоятельной работы, среди которых мы выделяем следующие:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону, качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему важность и ценность выполняемой им работы. Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. Использование продуктивных технологий обучения. Это предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего, игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения.

4. Участие в предметных олимпиадах по учебным дисциплинам, студенческих конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ, смотрах и т.д.

5. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (премирование, поощрительные баллы, бонусы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно поставять повышенную оценку, в противном случае – снизить балл.

6. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

7. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как яркая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой педагогический потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

На наш взгляд, основная задача организации самостоятельной работы студентов (далее – СРС) заключается в создании педагогических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы. Основным принципом организации СРС должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Цель СРС – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и само-воспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию, совершенствовать свои личностные качества и развивать профессиональные навыки, находящиеся в структуре педагогического мастерства. Несомненно, что решающая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и склонностями. Задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Поэтому, чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной СРС, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

С позиций управленческого подхода к организации самостоятельной работы студентов, мы понимаем *управление самостоятельной работой* будущих специалистов как целенаправленную деятельность преподавателей, которая обеспечивает эффективное функционирование учебного процесса и развитие субъектов управления.

На практике мы убедились, что в профессиональной деятельности преподавателя относительно организации самостоятельной работы студентов кроме прямого управления, где объектом является личность будущего специалиста, необходимо учитывать принцип непрямого управления. Чем благоприятнее климат управления, тем эффективнее происходит профессиональное развитие студентов.

В традиционной системе образования преподаватель считается основным и наиболее компетентным источником знаний. Согласно новой парадигме образования – преподаватель выступает в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности студентов. Его профессиональные умения направлены не просто на контроль знаний и умений, а на диагностику их деятельности с целью предоставления своевременной помощи (квалификационными действиями содействовать избеганию трудностей, которые намечаются в познании и применении знаний).

В контексте формирования педагогического мастерства будущих учителей педагогические технологии организации и управления самостоятельной работой студентов предусматривают дифференцированный подход с учетом уровня интеллектуального развития студентов, а также профессиональной и общетеоретической подготовки, личностных возможностей и задатков.

В современной педагогической литературе выделяют четыре вида самостоятельной деятельности в образовательном процессе, каждая из которых отличается спецификой планирования и постановки цели формирования педагогического мастерства, а именно:

- постановка цели и планирование деятельности с помощью преподавателя;
- постановка цели и планирование осуществляется студентом самостоятельно в рамках поставленной педагогом задачи;
- работа осуществляется студентом по собственной инициативе: он без помощи педагога сам определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно его выполняет.

Основными признаками самостоятельной работы студентов мы называем:

- наличие познавательного или практического задания, проблемного вопроса или задачи и времени на их выполнение, решение;
- самостоятельная активность студентов в процессе решения поставленных задач;
- обладание навыками самостоятельной деятельности;
- осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью студентов.

Ключевым моментом самостоятельной работы является познавательное или проблемное задание. Именно наличие задания обуславливает процесс самостоятельной работы, предусматривает подготовку и самостоятельное решение по выполнению учебных и профессиональных задач.

По нашему мнению, основными функциями самостоятельной работы студентов являются: познавательная, прогностическая, корректирующая и воспитательная.

Познавательная функция определяется усвоением студентом систематизированных знаний по дисциплинам. Прогностическая функция – умение

вовремя предвидеть и оценивать как возможный результат, так и само выполнение задания. Корректирующая функция – умение вовремя корректировать свою деятельность. Воспитательная функция – формирование самостоятельности как черты характера и личностной направленности на овладение педагогическим мастерством.

Очевидно, что чем больше самостоятельности предоставляется студенту, тем точнее необходимо определить тот объем знаний, который он должен усвоить по каждой теме. Для этого существуют тематические базы знаний, которые включают перечень основных понятий и положений, а также модель их усвоений (репродуктивный, конструктивный или творческий уровень). Модель усвоения базы знаний по теме должна точно определить, какие с перечисленных понятий, теоретических и практических знаний должны быть усвоены на творческом, а какие, соответственно, на репродуктивном и конструктивном уровнях. В каждой изучаемой теме должны предусматриваться соответствующие формы контроля уровня сформированности элементов педагогического мастерства.

Мы убедились, что студент не сразу может оценить свои способности и возможности. Поэтому процесс самоорганизации учебной деятельности студента можно представить в виде нескольких стадий: стадия начальной организации, которая предусматривает непосредственное участие преподавателя, сопровождение самостоятельной работы студента с целью выявления причин появления ошибок, их коррекции; стадия самоорганизации, которая не требует непосредственного участия преподавателя в процессе самостоятельной работы студентов.

В этом контексте самостоятельность студентов в учении является особенно востребованным профессионально значимым качеством личности будущего учителя. В тоже время наше исследование показало, что степень сформированности компонентов самостоятельности у студентов нуждается в коррекции. Значимость самостоятельности как качества личности в своем профессиональном становлении осознается студентами лишь к 4–5 курсу, что отражается на качестве профессиональной подготовки студентов, способности адаптироваться к учебному процессу в вузе. Поэтому развитие самостоятельности студентов является одной из основных целей обучения и особенно важной на первых курсах, чтобы они результативнее использовали время для самостоятельной работы.

Практика показала, что формирование и развитие самостоятельности студентов в процессе обучения – сложный и многообразный процесс, который предполагает диагностику уровней сформированности самостоятельности и развитие данного качества с учетом выявленных уровней. Мы использовали многообразие педагогических приемов с целью развития данного качества личности в контексте формирования педагогического мастерства: опорный конспект, мозговой штурм, педагогический кроссворд, составление плана самосовершенствования, работа с понятиями. На наш взгляд, самостоятельность в обучении проявляется в том, что студент:

- активно участвует в решении учебных задач, проблемных ситуаций;
- умело применяет свои знания, жизненный опыт для установления новых связей и отношений;
- стремится первым сформулировать эти связи в виде нового положения;
- быстро обнаруживает и устраняет неточную дидактическую единицу;
- стремится самостоятельно определить сферы применения нового знания; самостоятельно находит ему практическое приложение;
- при решении учебной задачи предлагает обоснованные способы решения и демонстрирует развитие профессионально значимых качеств будущего учителя.

Формирование самостоятельности как качества личности понимается в педагогике неоднозначно, нет единого понимания этого феномена, но имеется перечень качеств, имеющих отношение к профессиональной деятельности учителя, которая характеризуется высоким уровнем самостоятельности. К таким качествам мы относим инициативность, целеустремленность, адаптивность, критичность, самоконтроль.

Практика работы со студентами дает основание для вывода о том, что проблема развития самостоятельности как качества личности требует разностороннего подхода к ее решению на практическом уровне. Поэтому следует учитывать:

- формирование предшествующего опыта самостоятельной учебной и познавательной деятельности;
- развитие умений и навыков самостоятельной работы с современными информационными источниками;
- развитие самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению профессиональных задач;
- разработка этапной методики организации самостоятельной деятельности с элементами творчества студентов;
- управление и самоуправление рассматриваемой деятельностью на разных этапах самостоятельной работы;
- разработку системы планирования и организации самостоятельной деятельности студентов в ходе осуществления курсового и дипломного проектирования.

Основными формами организации учебных занятий, способствующих формированию и развитию самостоятельности студентов, как структурной составляющей педагогического мастерства, мы рассматриваем: аудиторную самостоятельную работу студентов, которая выполняется на занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданию; внеаудиторную самостоятельную работу, которая сопровождается методическими рекомендациями и указаниями, разработанными преподавателем, но выполняется без его непосредственного участия.

Также в практике работы нашего университета развитию самостоятельности способствует вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу под руководством преподавателя и без его участия; участие студентов в различных конкурсах, конференциях и научных форумах.

По-нашему убеждению, организация самостоятельной работы студентов должна соответствовать следующим требованиям: дифференцированная и многоуровневая организация самостоятельной работы; соблюдение лимита времени, отведенного на выполнение самостоятельного задания; предварительное инструктирование обучающихся о целях и задачах работы; наблюдение за ходом выполнения самостоятельной работы студентом и оказание необходимой помощи при возникновении затруднений; систематическая проверка и оценивание выполнения самостоятельных работ.

С учетом специфики содержания дисциплины мы предлагаем студентам на различных этапах обучения различные виды самостоятельной работы, способствующие формированию педагогического мастерства:

- репродуктивная, выполняемая на первом курсе обучения – самостоятельное изучение учебной и научной литературы; подготовка тезисов, сообщений по теме; конспектирование; составление таблиц и схем;
- поисково-аналитическая и практическая, выполняемая на втором и третьем курсе, – аналитическая обработка текста (написание реферата, контент-анализ, составление резюме и др.); поиск литературы и других информационных источников; подготовка аналитических обзоров; моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности;
- научно-исследовательская, характерная для студентов старших курсов, написание научных статей и докладов, участие в научно-исследовательской работе; участие в разработке проектов, в конференциях, олимпиадах, конкурсах; выполнение курсовых и дипломных работ, творческих заданий.

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется нами с учетом педагогических принципов, отражающих специфику данного направления деятельности в вузе и обеспечивающих формирование компонентов педагогического мастерства. В нашем случае это:

1. *Принцип единства учебной, аудиторной и самостоятельной, внеаудиторной деятельности студентов.* Аудиторная самостоятельная работа осуществляется под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить своевременную консультацию. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом в часы самоподготовки в учебной аудитории, лаборатории, кабинете, в читальном зале, дома.

2. *Принцип индивидуализации и дифференциации* позволяет максимально учитывать познавательные возможности, способности и интересы студентов. Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых заданий, учитывающие различные интеллектуальные способности.

3. *Принцип сознательности и активности* предполагает такое качество учебной и самостоятельной деятельности студентов, которое характеризуется

высоким уровнем положительной мотивации, сознательности и активности студентов, осознанной потребности в усвоении профессиональных знаний, умений и компетенций, результативностью и соответствием требованиям, предъявляемым к профессиональной подготовке будущих учителей.

Работая самостоятельно с предложенными методическими указаниями, студенты приобретают опыт проведения необходимых расчетов, оформления нормативных документов, библиографического списка, а также развивают умения формулировать цели, задачи проекта, анализировать данные и формулировать выводы по проделанной работе.

Темы курсовых и дипломных проектов выбираются в соответствии с направлением профессиональной подготовки будущих учителей. Темы могут быть выбраны студентами самостоятельно, если они глубоко находятся в контексте профессиональной деятельности, представляют пути совершенствования этой деятельности, способствующие формированию их личностных качеств и профессионально значимых умений. Здесь важно соответствовать следующим критериям: быть актуальными; отражать реальные задачи и современные тенденции совершенствования и развития педагогической деятельности; содержать элементы научного исследования и анализа.

В контексте формирования педагогического мастерства формирование такого интегративного профессионального качества, как самостоятельность, выделяется в современных условиях как особо востребованное качество личности. Оно предполагает развитие активности, инициативности, целеустремленности, самоконтроля, а также способности достигать поставленных целей при решении профессиональных задач. Перечисленные качества успешно формируются при развитии у студентов самостоятельности в результате целенаправленного применения преподавателями вуза всего спектра доступных педагогических приемов и технологий.

Таким образом, для эффективности самостоятельной работы студентов в формировании педагогического мастерства необходимо выполнить ряд условий. Во-первых, обеспечить сочетание объемной аудиторной и самостоятельной работы. Во-вторых, методически правильно организовать работу студентов в аудитории и вне ее, что включает в себя применение новых технологий организации самостоятельной познавательной, научной и производственной деятельности студентов. Кроме этого, четкую постановку цели и задач самостоятельной работы; осознанное отношение студентов к необходимости самостоятельной работы; наличие обоснованного содержания и способов выполнения самостоятельной работы; распределение студентов по уровням на основании существующих отличий в содержании самостоятельной учебно-познавательной деятельности, их мотивации и умения организовывать самостоятельную работу; четкое представление каждым студентом того объема самостоятельных практических работ, которые он должен выполнить за определенный промежуток учебного времени; наличие

образцов выполненных практических работ и рекомендаций по их выполнению; знание требований к оцениванию каждой работы преподавателем; возможность своевременно получить необходимую консультацию от преподавателя. В-третьих, обеспечить контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение. Нужно учесть, что это условие является обязательным, важно, чтобы контрольная функция исполнялась не сухо административно, а служила стимулом, позитивно воздействующим на эффективность самостоятельной работы студентов в целом.

Для повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов в контексте формирования педагогического мастерства проводится следующая работа: разработка методических пособий, рекомендаций и указаний, направленных на обеспечение самостоятельной работы студентов; формирование базы учебной и учебно-методической литературы на бумажном и электронном носителях; использование современных информационных технологий. Это способствует развитию личностно-профессиональной позиции студента, которая является интегративной характеристикой будущего учителя, основополагающим фактором его профессиональной деятельности. Определение сущности, структуры, критериев, показателей и уровней сформированности личностно-профессиональной позиции студента педвуза как будущего профессионала необходимо для выявления путей ее эффективного формирования в целом и педагогического мастерства в частности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Макаренко, А. С.* Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1984 / А. С. Макаренко. – Т. 4. – 421 с.
2. *Островерхова, Н.* Формування педагогічної майстерності вчителя / Н. Островерхова // Перспективний педагогічний досвід / упоряд. Ж. Сташко. – Київ: Шк. світ, 2007. –128 с.
3. *Юшко, Г. Н.* Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ И. Г. Юшко. – Ростов н/Д., 2001. –23 с.

**Р. Е. Лакишик**

### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ: ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Подготовка будущих педагогов в Минском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) является одним из важнейших этапов их профессионального становления, так как в процессе обучения в университете происходит развитие и трансформация мотивов студентов. При этом значительные изменения в их мотивационной сфере происходят в период произ-

водственной практики, когда теоретические знания, усвоенные в процессе обучения на аудиторных занятиях (лекциях, семинарах), используются в новых условиях. Кроме того, наряду с применением усвоенных знаний студенты должны в процессе производственной практики приобрести новые знания, источником которых служит их собственная педагогическая деятельность. Продолжительность производственной практики в МГЛУ составляет 13 недель. В связи с сохранением традиционного объема часов актуальной проблемой в настоящее время становится оптимизация деятельности студентов в период производственной практики. Ее сущность как вида учебных занятий в образовательных учреждениях проявляется в том, что студенты самостоятельно выполняют реальные производственные задачи, определенные учебной программой (Н. Я. Батышев, А. М. Новиков). А если студенты погружены в деятельность, нацеленную на их личную активность и самостоятельность, которая базируется на анализе личного профессионального опыта, педагогической реальности, то можно утверждать, что студенты занимают позицию субъектов этой деятельности, и ее оптимизация возможна за счет развития самостоятельной работы студентов, как «высшей формы их учебной деятельности по критерию целеполагания и саморегуляции» [1, с. 342].

Рассматривая самостоятельную работу как важнейшую форму учебного процесса в вузе и занимаясь ее организацией, мы считаем важным осмысление феномена самостоятельной работы студентов, ее функций и особенностей организации для дальнейшего развития в период производственной (преддипломной) практики.

Мы поставили целью выявить перспективы развития самостоятельной работы студентов в период практики, в частности, ее педагогического аспекта. Достижение поставленной цели определило необходимость решения следующих задач:

- рассмотреть самостоятельную работу как научную категорию, ее сущность, функции, цель и дидактические задачи;
- выявить особенности и факторы, способствующие успешной организации педагогического аспекта самостоятельной работы студентов МГЛУ в период производственной практики;
- сформулировать предложения, направленные на повышение эффективности самостоятельной работы студентов по педагогическому аспекту производственной практики.

В процессе решения поставленных задач мы использовали как теоретические, так и эмпирические методы (наблюдения, беседы, изучения продуктов самостоятельной деятельности студентов).

Итак, понятие *самостоятельная работа* определяется в научной литературе как специфическая форма учебной деятельности студентов, которая характеризуется рядом психолого-педагогических особенностей [2, с. 11]. В частности, самостоятельная работа должна быть осознана студентами как внутренне мотивированная деятельность по усвоению программы практики. При этом самостоятельная работа предполагает выполнение студентами следующих действий: осознание целей своей деятельности, принятие или

постановка учебной задачи, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, корректирование собственной работы на основе самоконтроля и самооценки.

Характер выполнения СР и ее результаты обуславливаются личностными особенностями студентов как субъектов СР. К их числу относятся: саморегуляция, предполагающая высокий уровень самосознания студента; адекватная самооценка; рефлексивное мышление; самостоятельность; организованность; целенаправленность личности; сформированность волевых качеств.

Опираясь на исследования белорусских ученых О. Л. Жук, Н. А. Березовина, А. П. Сманцера, Р. С. Пионовой [2; 3] и нормативные документы, мы понимаем самостоятельную работу как планируемую и управляемую работу студентов, выполняемую по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия, контролируемую на определенном этапе обучения преподавателем. Самостоятельная работа предполагает развитие у студентов способности без какой-либо помощи, осознанно ставить перед собой цели, задачи, планировать и активно осуществлять познавательную деятельность.

Мы разделяем точку зрения П. И. Пидкасистого на сущность самостоятельной работы и рассматриваем ее как средство организации учебной деятельности, а именно: как систему учебных заданий, объект деятельности студентов [4]. В такой трактовке проявляется внешняя обусловленность самостоятельной работы студентов. Внутренняя сущность выступает в форме проявления студентом способа деятельности по выполнению задания. Поскольку все задания для самостоятельной работы на практике разрабатываются с учетом формируемых профессиональных компетенций в рамках учебно-методической, учебно-воспитательной, научно-исследовательской, организационно-управленческой и инновационной деятельности учителя иностранного языка, это позволяет реализовать в ее процессе ряд функций. В педагогике сущность *функции* конкретизируют такие понятия, как «назначение, роль, ради которых возникло и существует явление» [5, с. 651]. Руководствуясь научным положением о том, что только через систему функций раскрывается сущность объекта, далее перейдем к рассмотрению функций самостоятельной работы студентов в период производственной практики.

Так, роль образовательной функции самостоятельной работы выражается в ее содействии превращению усвоенных знаний в навыки и умения, в формировании начального опыта решения профессиональных задач. Развивающая функция самостоятельной работы способствует обогащению интеллектуальных способностей, приобщению к творческой деятельности в ходе практики. Воспитательная функция помогает формировать у студентов потребность в самообразовании, такие качества личности, как чувство долга, ответственности, инициативы, организованности. Стимулирующая функция самостоятельной работы проявляется в том, что в ее процессе формируется умение видеть перспективы личностного профессионального роста и стремление их достичь [6, с. 11].

Главной целью самостоятельной работы студентов в ходе производственной практики выступает формирование творческого профессионально-педагогического мышления будущего учителя.

Основной смысл дидактических задач самостоятельной работы студентов в ходе производственной практики состоит в том, чтобы мотивировать студентов к освоению программы практики; повысить их ответственность за свою педагогическую деятельность в ходе практики; способствовать развитию компетенций в области саморегуляции, самообразования, в учебно-воспитательной, научно-исследовательской, организационно-управленческой, инновационной, творческой деятельности.

Осуществляя руководство организацией самостоятельной работы студентов, мы опираемся не только на общие дидактические принципы, но и выделяем специфические, связанные с особенностями цели и задач самостоятельной работы. Из дидактических принципов в первую очередь актуализируем через систему заданий реализацию принципов сознательности и активности, научности и доступности, наглядности, систематичности и последовательности. Из специфических принципов реализуем принцип обоснованной регламентации количества заданий, их определенности и ясности, из которых складывается содержание самостоятельной работы.

Содержание педагогического аспекта самостоятельной работы студентов в период производственной практики в МГЛУ ориентировано на круг проблем профессионального становления учителя и представляет собой систему мотивированных индивидуальных заданий, в которых объясняется, для чего выдается задание и чему оно способствует. Такая мотивированность заданий рассматривается нами как условие их успешного выполнения студентами. Содержание включает в себя:

- методическую разработку и анализ самостоятельно проведенного внеурочного воспитательного дела/мероприятия. Основное назначение задания: упражнение студентов в умении проектировать воспитательную работу в классе, выбирать наиболее целесообразные формы и методы взаимодействия с учащимися, учитывать в содержании воспитательной работы возрастные особенности учащихся, анализировать и выявлять воспитательный результат дела, анализировать и оценивать проводимые воспитательные дела (мероприятия) в классе.

- анализ 1–2 педагогических ситуаций на примере собственного опыта деятельности. Основное назначение задания: упражнение в умении профессионально анализировать факты педагогической действительности, моделировать и прогнозировать ход развития педагогического взаимодействия. Правильный и всесторонний анализ образовательной или воспитательной ситуации является важной предпосылкой установления продуктивных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, условием его совершенствования и развития.

- рефлексию своего педагогического взаимодействия с основными субъектами педагогической системы, в которой осуществляется практика.

Основное назначение задания: актуализация потребности в работе над собой, развитие рефлексивных умений, программирования личностного и профессионального развития и самосовершенствования.

В результате письменного контроля за выполнением этих заданий мы получаем возможность выявить структурные компоненты компетентности студентов, опираясь на структурную модель И. А. Зимней [7, с.42], что позволяет управлять формированием компетентности. Во-первых, это «знания, выступающие в качестве широкой осведомленности в той области, в которую тыходишь», в частности, в воспитательной работе, во взаимодействии с учащимися и с другими субъектами педагогической системы. Во-вторых, «умения реализовать эти знания» и, что особенно важно, «ценность как осознание и осмысление того, что значит для тебя эта деятельность» [7, с. 41]. Кроме того, наряду с указанными выше в ходе контроля мы можем выявить и еще один структурный компонент компетентности студента, такой как *«регуляция своего поведения, деятельности»* [7, с. 42]. Содержание самостоятельной работы обеспечивает формирование профессионального педагогического мышления студентов благодаря тому, что сконструировано в профессиональном педагогическом контексте.

Анализ собственного эмпирического опыта организации самостоятельной работы студентов в период производственной практики позволяет нам выделить ее особенности и основные ф а к т о р ы.

В начале практики, на подготовительном этапе, преподаватель читает установочные лекции, стимулируя мотивацию студентов, знакомит их с системой заданий для СР, знакомит также с учебно-методическими материалами, устанавливает сроки консультаций, а также промежуточных и итоговых отчетов о выполнении заданий. На этом этапе особое значение имеет готовность самих студентов как субъектов самостоятельной работы. Это *«мобилизационное состояние, когда человек способен быстро включиться в работу»* [7, с. 42]. Проблема готовности переходит в проблему формирования внутренней мотивации студентов, интереса к самостоятельной работе. Это психологический фактор, который определяет степень их активности и самостоятельности во время практики. Поэтому особое значение в организации самостоятельной работы имеют предваряющие выход студентов в школу установочные лекции. В ходе лекций большое внимание уделяется логическому аспекту самостоятельной работы студентов: раскрываются цели, задачи, направления деятельности студентов-практикантов по педагогике во время практики. Это способствует формированию у студентов понимания необходимости самостоятельной работы, принятию ее целей и задач. Мы заметили, что внутренняя мотивация возникает у студентов только в тех случаях, когда в их деятельности будут сбалансированы «надо» и «могу», то есть, если в их восприятии эти два параметра деятельности будут соответствовать друг другу. Поэтому уже на лекциях мы знакомим с видами педагогической поддержки, которую они могут получить во время выполнения самостоятельной работы, например, тематические, проблемные, индивидуальные и групповые консультации. Общеизвестно также, что внутренняя

мотивация обуславливается и примером преподавателя. Личное эмоциональное воздействие лектора на студентов является условием развития у них мотивов к самостоятельной работе и практике в целом. Для студентов важно, по их собственным замечаниям, «доверительная атмосфера на лекции», «положительные эмоции», «важно почувствовать удовлетворение от работы», «...почувствовать готовность к практике», «...чтобы исчезло чувство тревоги перед практикой» и т.д.

Основной период практики начинается с проведения первой встречи студентов с администрацией школы, учителем-предметником, классным руководителем и преподавателем кафедры педагогики. Благодаря положительной эмоциональности этой встречи, ее благоприятной психологической атмосфере студенты воспринимают более ясно и точно содержание беседы, что способствует их ориентации на общую цель практики и осмысление цели самостоятельной работы. Не менее важными являются дифференцированные индивидуальные и групповые консультации, которые мы проводим для студентов на базе университета. Такие консультации помогают нам обеспечить рефлексивный диалог со студентами. На этом этапе мы отслеживаем, корректируем и оцениваем подготовку и проведение воспитательного дела (мероприятия), взаимопосещение студентами мероприятий друг друга, что способствует самоконтролю и саморегулированию самостоятельной работы со стороны студентов. Однако опыт организации самостоятельной работы позволяет нам констатировать, что у многих студентов преобладает внешняя мотивация к выполнению самостоятельной работы. Именно для таких студентов, как показывает наблюдение, характерна низкая готовность к выполнению функций преподавателя. Поэтому на сегодняшний день остается актуальной проблема перевода внешних воздействий во внутренние побуждения студентов, определяющие степень их ответственности и активности в процессе самостоятельной работы.

Особое значение в организации самостоятельной работы в период производственной практики принадлежит такому фактору, как материально-техническое, информационное, учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы. Проблема здесь связана с оптимальностью материально-технического обеспечения практики. Что же касается информационного и учебно-методического обеспечения, то оно представлено в достаточно полном объеме в содержании электронного сетевого пособия, разработанного кафедрой педагогики в 2016 году.

Электронное пособие включает в себя три раздела. Первый раздел посвящен организации и проведению производственной практики. Здесь отражены цели, задачи, содержание, учебно-методическое руководство педагогическим аспектом практики, обязанности студентов во время практики, описаны порядок подведения итогов практики и оценка результатов деятельности студентов.

Второй раздел включает методические рекомендации по выполнению СР по педагогическому аспекту практики. В нем предлагается в целях развития саморегуляции и формирования у студентов целостной системы

представлений о своих возможностях и умениях примерное планирование (распределение) содержания деятельности студента по выполнению учебных поручений кафедры педагогики. На основе предложенного общего плана студенты разрабатывают свой индивидуальный план самостоятельной деятельности в рамках школьных условий, традиций, правил и профессиональных обязанностей и реализуют его на практике. Как отмечают студенты, именно от планирования и своевременной возможной его коррекции зависит успешность их самостоятельной работы, что бывает очень трудно сделать вовремя.

Этот раздел включает также лист самооценки уровня сформированности профессиональных и личностных качеств педагога, который заполняется дважды: в начале и в конце практики. Это позволяет практиканту увидеть динамику развития профессиональных умений и качеств в ходе производственной практики. На основе выполненного теста студенты делают вывод о своей подготовленности к профессиональной деятельности и формулируют приоритетные задачи своего профессионального развития в период педагогической практики и на дальнейшую перспективу. Результаты выполнения этих заданий отражаются в форме отчета студентов о самостоятельной работе в период практики. Нам представляются важными технологические факторы, связанные с необходимостью овладения студентами знаниями, умениями, навыками самостоятельной работы, технологиями организации самостоятельной работы, а также умениями, навыками самоуправления самостоятельной работой. Поэтому в третьем разделе сетевого пособия описываются технологии выполнения заданий самостоятельной работы. Именно в связи со слабым владением ими у некоторых студентов и проявляется недооценка роли самостоятельной работы, восприятие ее как чего-то второстепенного в процессе практики. Каждая технология включает в себя схему, алгоритм или программу выполнения задания для самостоятельной работы; требования, предъявляемые к выполнению и оформлению задания; критерии оценивания задания; список литературы и адреса сайтов в помощь студентам для успешного самостоятельного решения задач. В оптимизации этого фактора большое значение имеет предоставление студентам доступа к информационно-техническим технологиям. Поэтому в начале практики каждый студент получает на свой электронный носитель наше сетевое пособие.

Мы рекомендуем студентам при подготовке воспитательных мероприятий использовать прогрессивные педагогические технологии сотрудничества и коллективной творческой деятельности. По нашему мнению, они, способствуют взаимодействию студентов, обладающих разным индивидуальным опытом и способностями. Также по желанию студенты используют технологию портфолио в процессе самостоятельной работы. Ведение студентами-практикантами рабочего портфолио оказывает положительное влияние на переоценку их собственных установок, потому что позволяет сфокусировать внимание на том, что удалось, и на том, чего можно достигнуть.

Мы полагаем, что технологические факторы можно оптимизировать за счет разработки и введения спецкурса по основам самоорганизации самостоятельной работы на 1–2 курсах обучения студентов в вузе.

Таким образом, результаты анализа научной литературы [1; 2; 3; 4; 6; 7;] и эмпирического опыта автора в организации самостоятельной работы студентов в период производственной практики подтверждают актуальность проблемы развития самостоятельной работы. Организация самостоятельной работы должна обеспечивать оптимальные условия, позволяющие максимально самореализоваться каждой личности студента в ее процессе. Это может достигаться через мотивированность каждого задания (для чего выдается, чему способствует); четкую постановку задач при предоставлении студенту выбора способов их решения; предоставление или составление студентом алгоритма выполнения работы; определение преподавателем сроков сдачи, требований к выполнению каждого задания и критериев их результативности; дифференцированную (адекватную) дидактическую помощь преподавателя в выполнении самостоятельной работы с целью снятия тревожности у студентов и формирования уверенности в возможности успешного выполнения заданий; консультационную учебно-методическую помощь, обеспечивающую рефлексивный диалог как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами; предоставление студентам доступа к информационно-техническим ресурсам, позволяющим более качественно решать задачи самостоятельно.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
2. *Жук, О. Л.* Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.
3. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 250 с.
4. *Пидкасистый, П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240с.
5. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Совр. слово, 2005. – 270 с.
6. *Мамаева, В. А.* Формирование готовности студентов к самостоятельной работе средствами информационных технологий: автореф. дис. ...канд. пед. наук / В. А. Мамаева. – Махачкала, 2018. – 25 с.
7. *Кондратюк, Н. Г.* Компетентностный подход в образовании. Интервью с И. А. Зимней / Н. Г. Кондратюк // Педагогика. – 2019. – №3. – С. 38 – 46.

## **Раздел 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ**

**В. А. Капранова**

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**

В системе педагогических дисциплин история педагогики занимает особое место, поскольку является неотъемлемой частью педагогического образования. Это одна из старейших отраслей педагогического знания, которая выделилась внутри педагогики уже в середине XIX века. Как область научного знания история педагогики изучает историю возникновения и развития различных социальных институтов, занимающихся подготовкой подрастающего поколения к жизни и труду, а также различные педагогические идеи, теории, концепции, возникавшие в истории мировой педагогической культуры. Объектом истории педагогики является всемирный историко-педагогический процесс, понимаемый как единство практики образования (воспитания и обучения) и педагогической мысли с учетом особенностей их самостоятельной эволюции. Предмет истории педагогики – совокупность теоретических знаний об историко-педагогических явлениях, концепциях образования и воспитания, образовательно-воспитательных системах, сменявших друг друга в ходе общественного развития. Данная дисциплина не сводится к хронологическому обзору явлений прошлого и рассказу о великих педагогах или великих педагогических идеях. Помимо изучения развития теории и практики образования, воспитания и обучения в различные исторические эпохи, включая современность в контексте ее исторического развития, история педагогики способствует развитию у студентов аналитико-прогностических умений, способности выделять ценностные ориентиры педагогического наследия прошлого и проецировать их в образовательную плоскость настоящего и будущего, формированию представлений о ценностях мировой педагогической культуры как средства развития личности.

История педагогики как учебная дисциплина имеет свой аппарат и проблемное поле: историю развития педагогических идей и образовательной практики в различные исторические периоды в разных странах (табл.). Она преподается студентам педагогических специальностей МГЛУ на 1-м курсе (1 семестр), рассчитана на 10 лекций, 7 семинарских занятий и завершается сдачей экзамена в первую для студентов зимнюю сессию.

**История педагогики как учебная дисциплина**  
(предмет, задачи, методы и источники исследования) [1; 2]

Объект, предмет	Научно-теоретические задачи	Методы исследования	Источники исследования
<p><i>Объект</i> – всемирный историко-педагогический процесс, рассматриваемый в единстве теории и практики воспитания, обучения и образования</p> <p><i>Предмет</i> – становление и развитие педагогической теории и практики образования в различные исторические периоды в условиях различных цивилизаций, стран и культур</p>	<p>1) изучение закономерностей воспитания как общественного явления, его зависимости от изменяющихся потребностей общества;</p> <p>2) констатация исторически верной картины состояния отечественной и зарубежной школы и педагогики на каждом этапе социально-исторического развития;</p> <p>3) анализ путей развития образования и обобщение исторического опыта;</p> <p>4) выявление взаимосвязи и влияния педагогических идей, концепций, теорий, систем в различные исторические эпохи</p>	<p>1) описание фактов и явлений педагогической теории и практики;</p> <p>2) объяснение сущности и значения историко-педагогических событий, выделение главного и второстепенного, причинно-следственных связей;</p> <p>3) реконструкция, историко-педагогического процесса, соотносимого с конкретным временем, местом, социокультурными условиями</p>	<p>Законодательные и нормативные акты, документация органов управления образованием, учебники, учебные пособия, программно-методические документы, научно-педагогическая и методическая литература, периодическая печать, статистические данные, художественная литература, мемуары, публицистика, дневники, фото-, кинодокументы</p>

В связи с этим при организации СРС необходимо учитывать два важнейших обстоятельства: во-первых, мы имеем дело со студентами-первокурсниками, которые только-только адаптируются к вузовскому обучению, соответственно в большинстве своем не обладают умениями работать самостоятельно в новом для них университетском формате; во-вторых, учебная дисциплина «История педагогики» занимает особое место в системе подготовки будущих учителей. Она является первой по времени преподавания в цикле педагогических дисциплин, т.е., в определенной степени пропедевтической, предваряющей изучение в учреждении высшего образования учебных курсов педагогической направленности. История педагогики как учебная дисциплина дает общее понимание генезиса и эволюции образования, начиная с первобытного общества до наших дней. Предлагаемая студентам в ходе изучения учебного курса широкая панорама исторического развития образования, педагогических теорий и идей в разных странах, традиционных и альтернативных концепций обучения и воспитания является фундаментом для дальнейшего изучения цикла педагогических дисциплин. Все вышеизложенное существенно влияет на характер организации и методику СРС при изучении курса «История педагогики».

При организации самостоятельной работы по истории педагогики мы опирались на ряд положений, почерпнутых в ходе анализа научной литературы и опыта работы: во-первых, СРС должна планироваться преподавателем и проводиться при его методическом руководстве; во-вторых, СРС – это система, состоящая из компонентов (мотивационный, организаторский, рефлексивный, исполнительский, контрольный) и требований, предъявляемых к необходимому уровню знаний, умений и навыков студентов в рамках каждого компонента; в-третьих, важна последовательность этапов СРС и соответствующие им алгоритмы действий преподавателя и студентов [3].

Традиционно в деятельности преподавателя по организации самостоятельной работы студента выделяются следующие этапы: 1) информационный; 2) организационно-деятельностный (операционный); 3) ориентировочно-коррекционный (или обратной связи); 4) контрольно-оценочный. Все выделенные этапы важны, однако следует особо подчеркнуть значение контрольно-оценочного этапа, так как недостаточно организовать СРС, важно ее контролировать и оценивать. Общеизвестно, что контроль и оценка результатов самостоятельной работы включает в себя две составляющие: самоконтроль и самооценка самого студента и контроль (оценка) преподавателя.

Поскольку выполнение самостоятельной работы предполагает процесс самоорганизации, то важно предложить студенту четкий алгоритм его будущих действий, который включает: 1) осмысление учебного задания; 2) планирование работы; 3) непосредственное выполнение задания; 4) самоконтроль; самооценку и самоанализ [4].

Самостоятельная работа может осуществляться как индивидуально, так и группой студентов. Это зависит от цели, задач, объема, сложности задания, уровня знаний и умений студентов. Некоторые специалисты подчеркивают тот факт, что самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека [5]. В нашем опыте мы широко использовали парное выполнение заданий по истории педагогики. Например, задания: «сравните систему воспитания в Афинах и в Спарте», «поясните значения слов “пайдоном”, “эйрен”, “криптия”, “палестра”, “мусическая школа”, “педагог”, “дидакал”, “ликей”, “гимназия”, “эфебия”», «составьте глоссарий по теме “Просвещение и школа в России XVII–XVIII вв.”», «составьте структурно логическую схему “Виды учебных заведений воспитания в эпоху средневековья в странах Западной Европы”, кратко описав виды, содержание, методы, формы обучения и воспитания» и др. Наш опыт свидетельствует, что иногда затруднения, возникающие в ходе индивидуальной работы, устраняются в ходе парной или групповой работы, которая складывается из индивидуальных достижений каждого участника. Совместная работа над заданием 2–3 студентов способствует повышению уровня мотивации, развитию познавательной деятельности, заинтересованности в получении результата благодаря взаимному контролю. Поэтому целесообразно предлагать для совместной работы задания, требующие сравнения, уточнения, пояснения, заполнения таблиц, схем, это стимулирует активность студентов и их коллективную работу.

Для эффективной организации СРС большое значение имеет подбор учебного материала. Преподавателю необходимо учитывать тематическое содержание дисциплины, уровень теоретической подготовленности студентов, наличие учебной литературы в фонде библиотеки, специфику профессиональной деятельности будущего педагога-лингвиста. Правильно организованная работа стимулирует интерес, активность, мыслительную деятельность. Чтобы у студентов создалось целостное впечатление о деятелях просвещения, их педагогических идеях, вкладе в развитие педагогической теории мы предлагали схемы анализа.

**Задание:** Подготовьте информацию по теме «Педагогические идеи Т. Мора» по следующей схеме: Основное произведение. Право на обучение. Образование женщин. Язык преподавания и круг учебных предметов. Физическое воспитание. Нравственное воспитание. Трудовое воспитание.

**Задание:** Охарактеризуйте педагогическую теорию И. Ф. Гербарта по схеме: Педагогическая деятельность. Основные труды. Вклад в развитие дидактики (4-х ступенчатая модель обучения). Разработка системы гимназического образования. Теория воспитывающего обучения. Трактат о цели воспитания. Система нравственного воспитания. Задачи и методы управления.

**Задание:** Определите, характеристики каких философов и педагогов приведены ниже:

- педагог-гуманист, философ, учитель дочери английского короля, оставил огромное количество учеников почти во всех странах Европы, назван современниками вторым Квинтилианом, автор первого в истории педагогики трактата о воспитании женщины, ему принадлежит выдвижение принципа природосообразности в воспитании детей;

- социалист-утопист, 27 лет находился в тюрьме как бунтарь и еретик, мечтал о создании мирового государства экономического и политического равенства;

- христианский гуманист, окончил Парижский университет, друг Т. Мора, впервые в мировой педагогике показал воспитание как форму становления и развития человека, отстаивал природное равенство людей.

Помимо подбора учебного материала, разработки системы заданий еще одним важным методическим моментом является формирование у студентов умений самостоятельной работы со специальной литературой. К ним можно отнести следующие группы умений: 1) поиска источников информации, их отбора; 2) смысловой переработки информации; 3) письменной фиксации информации для ее последующего использования с помощью различных видов записи (план, реферат, аннотация и др.) [6].

На семинарах студенты выступают с докладами, отвечают на вопросы, сравнивают, обобщают и резюмируют свои выступления. Самостоятельная работа учит размышлять, высказывать собственное мнение, аргументировать свою позицию. Вместе с тем, далеко не все студенты-первокурсники могут сразу готовить содержательные доклады. По нашим наблюдениям, примерно одна треть первокурсников нуждается в помощи преподавателя при их подготовке. Нередко студент, выбирая вопрос для подготовки или тему выступ-

ления, смутно представляет, о чем надо говорить, как подготовиться. Как следствие – невразумительные выступления, отсутствие четкого видения вопроса, неумение делать выводы и умозаключения. С такой категорией студентов преподавателю следует методически грамотно выстраивать работу, придерживаясь следующей схемы: контроль понимания студентом сути вопроса – помощь в планировании ответа – раскрытие пунктов плана – формулировка выводов. При этом следует идти по пути постепенного усложнения заданий: выступление с дополнением ответов сокурсников – подготовка мини-сообщений на заданную тему – подготовка докладов и презентаций (по заранее оговоренному плану). Целесообразно консультирование первокурсников относительно таких аспектов подготовки как: поиск необходимой литературы (учебников и учебных пособий, словарей, первоисточников, документов), ее оформление, соблюдение правил цитирования, выбор оптимальной формы представления задания. Со стороны преподавателя необходимы: исправление неточностей (исторических дат, педагогической терминологии), корректировка неверных ответов, ухода студента от заявленной темы, ошибочной интерпретации событий и явлений. При этом важно построить деловое общение между преподавателем и студентами, что положительно влияет на формирование личности будущего специалиста [7; 8].

С целью активизации интереса студентов предлагались задания (индивидуальные, парные, групповые) проблемного, творческого характера. По усмотрению преподавателя данные задания могут быть предложены студентам для самостоятельного выполнения. Например: презентации по темам «Педагогическое наследие Я. А. Коменского сегодня», «Реформаторская педагогика: взгляд спустя столетие» предоставляли студентам возможность оценить педагогические взгляды классиков педагогики с точки зрения современности, их значение для школы и педагогики XX I века.

С развитием самостоятельности тесно связано формирование исследовательских навыков будущего педагога. По каждой теме учебной дисциплины были разработаны темы рефератов, за выполнение которых студент может заработать дополнительные баллы или отработать пропущенное по неуважительной причине занятие. Популярностью у студентов традиционно пользуется сочинение на тему «Достоинства и недостатки системы...». Автора системы воспитания они выбирают, исходя из своих интересов (Дж. Дьюи, Дж. Локк, А. С. Макаренко, М. Монтессори, Г. Кершенштейнер, С. Френе, К. Д. Ушинский, Р. Штейнер и др.). Опыт показывает, что при правильной организации СРС обучающиеся в своем большинстве справляются с заданиями.

Заключая вышеизложенное, отметим, что опыт преподавания курса «История педагогики» показывает, что для организации эффективной СРС студентов необходимо: учитывать специфику учебной дисциплины, ее роль и место в преподавании цикла; создавать благоприятную образовательную среду для поддержания познавательного интереса, инициативы и самостоятельности студентов; обеспечивать оценку трудоемкости учебных заданий, их разнообразие, сочетание индивидуальной, парной и групповой работы,

реализовывать основные этапы организации СРС, алгоритмизацию действий студента при выполнении учебных заданий, регулярно осуществлять контроль качества выполненной работы, систематически проводить консультации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдразакова, А. А.* История образования и педагогики / А. А. Абдразакова, А. С. Жантуганова, Р. К. Искакова // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 24–28.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
3. *Щербакова, Е. В.* Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / Е. В. Щербакова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 139–141.
4. *Горбунова, Т. В.* Организация самостоятельной работы студентов по социально-педагогическим дисциплинам / Т. В. Горбунова, М. Ю. Григорьевская, Р. М. Васильева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2. – С. 70–73.
5. *Омелаенко, Н. В.* Методика и организация самостоятельной работы студентов / Н. В. Омелаенко // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2–3. – С. 538–542.
6. *Щербакова, Е. В.* Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е. В. Щербакова // Молодой ученый. – 2010. – № 8 (19). – Т. 2. – С. 188–190.
7. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учебно-метод. пособие / под общ. ред. Т. И. Гречухиной, М. В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.
8. *Казимирская, И. И.* Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб. пособие / И. И. Казимирская, А. В. Торхова. – Минск : Бестпринт, 2004. – 304 с.

## М. Г. Гец

### СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Интеллектуальный труд является высокоорганизованной устойчивой в развитии, осознанной и продуктивной деятельностью. Качественный интеллектуальный продукт свидетельствует о наличии исследовательской куль-

туры субъекта такой деятельности, в частности, научной. Присвоение студентами ценности интеллектуального труда обеспечивается аксиологической направленностью исследовательской деятельности, выработкой стратегии смыслообразующего содержания собственного образования. В процессе преимущественно проблемного, эвристического, личностно-ориентированного, исследовательского обучения, гуманитарное познание преобразует языковое и ценностное сознание личности, способствует инновационности мышления, появлению коммуникативной, информационной, демократической, политической, исследовательской и др. культуры личности. В исследовательской, преимущественно автономной, продуктивной деятельности проявляется созидательная образовательная траектория развития личности.

*Исследовательская культура* – качество личности, которое характеризуется познавательной мотивацией, отношением к исследовательской деятельности как к ценности, выражающейся в гносеологической грамотности и умении проектировать свою исследовательскую деятельность в контексте исследуемой проблемы [1, с. 5]. Данное качество фундируется развитой способностью личности к целеобразованию, целеудержанию и саморегуляции. С другой стороны, важным средством формирования исследовательской культуры является аксиологическая среда научных сообществ разных социумов, научных коллективов конкретного учреждения образования и локального коллектива сотрудников/преподавателей/студентов с присущими ценностными отношениями, ценностными ориентациями, актуализацией ценностного потенциала гуманитарного знания [2].

Инновационные формы обучения, воспитания, диагностики и оценивания являются теми факторами, которые способствуют устойчивому развитию исследовательской культуры. Еще одним позитивным фактором, влияющим на становление исследовательской культуры, служит качество научно-методического и материально-технического обеспечения процесса инновационного научного поиска: обеспечение доступа к библиотечным фондам, электронным информационным ресурсам, лабораториям с современным оборудованием и другим средствам научного познания.

Можно обозначить следующие компоненты исследовательской культуры гуманитарного направления: когнитивно-гносеологический; мотивационно-ценностный; деятельностно-проективный, которые в определенной степени коррелируют с личностным, когнитивным, деятельностным и оценочными компонентами учебно-познавательной деятельности [1, с. 7].

Когнитивно-гносеологический компонент определяется полнотой и глубиной процессуальных и метакогнитивных знаний об исследовательской деятельности: владение методологическим аппаратом (цель, задачи, методы исследования, объект, предмет, закономерности, принципы, содержание, результат, рефлексия и т.д.), появлением и проявлением гносеологической грамотности. Данный компонент исследовательской культуры студентов позволяет, в том числе, определить актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость конкретного научного исследования.

Опрос, проведенный нами среди студентов 4 курса факультета английского языка УО МГЛУ, магистрантов, обучавшихся по специальности «Инновации в обучении иностранным языкам», магистрантов, обучающихся по специальности «Лингводидактика» показал широкий спектр трактовок актуальности научного исследования: важность, большое значение, востребованность, злободневность, значимость для настоящего момента и данной ситуации, целесообразность. Актуальным можно назвать такой предмет или явление, который вызывает интерес (отрицательный или положительный) у социума (не только у самого исследователя). К этому можно добавить объективное наличие противоречий между желаемым и действительным состоянием исследуемого процесса. Когнитивная составляющая исследовательской культуры субъекта познавательной деятельности как самообучающейся, самосовершенствующейся системы формируется на этапах образования концепта через конкретный опыт, наблюдение, рефлекссию, абстрактную концептуализацию, эксперимент, коррекцию выводов [3].

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской культуры предполагает устойчивый интерес, активность и инициативность, наличие системы мотивов (познавательных, мотивов самообразования и самореализации), осознание исследовательской деятельности как ценности. Истоками этого компонента индивидуальной исследовательской культуры представляются самостоятельная аудиторная и внеаудиторная деятельность, регулярная учебно-познавательная деятельность в образовательном процессе.

Первая обеспечивается разработанными и внедренными модульными и рейтинговыми системами обучения, включающими задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания, навыки на уровне воспроизведения, умения на уровне применения и ситуации профессионально-направленного содержания. Вариативные модели самостоятельной работы студентов рассматриваются сквозь призму целенаправленной, внутренне мотивированной учебно-познавательной деятельности, которая выполняется во внеаудиторное время без непосредственного участия преподавателя, контролируется им на определенном этапе обучения и организуется на основе соответствующего учебно-методического сопровождения. Целями самостоятельной работы студентов являются обеспечение достижения существенных результатов обучения, в том числе при изучении отдельных тем или разделов, не рассматриваемых во время аудиторных занятий, через формирование навыков, развитие умений самостоятельного приобретения, обобщения и применения знаний, проявление активности, инициативы, ответственности, способности действовать в различных, в том числе, нестандартных ситуациях.

Деятельностно-проективный компонент реализуется через исследовательские, включая нацеленность на результат, проектировочные, в том числе прогностические, и рефлексивные умения, например, умение определять перспективность дальнейшего исследования. Вслед за И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, П. И. Пидкасистым, Б. П. Есиповым мы предпо-

лагаем становление этих групп исследовательских умений на определенных уровнях самостоятельной учебно-познавательной деятельности: репродуктивном, преобразующем, предметно-практическом. Результатом первого уровня развития умений является осознанный выбор студентами стратегий и тактик освоения изучаемого феномена. Более высокий уровень позволяет реализовать идеи проектирования, конструирования, комбинирования и моделирования. Третий уровень обозначенных умений отмечается при способности личности управлять самообразованием, продуктивно завершать исследовательскую деятельность, обретать свой почерк и стиль научной деятельности. Последовательный переход от учебно-исследовательской к собственно научной деятельности осуществляется при ее соответствии коммуникативно-познавательным потребностям, интересам субъектов научного поиска, при условии перспективности использования ее результатов.

Становление исследовательской культуры осуществляется на трех взаимосвязанных и взаимообусловленных этапах преобразования самостоятельной работы в автономную деятельность: пропедевтическом, эвристическом и продуктивном. Цель первого этапа – овладение гносеологической грамотностью. Для поэтапного формирования знаний об исследовательской деятельности, о методах и методиках проведения самостоятельного исследования, навыков и умений поиска, извлечения и переработки научной информации целесообразно использовать безопасные образовательные информационно-поисковые системы, сервисы для совместного редактирования документов, списки тематических ссылок, коллекции мультимедийных материалов, которые отображены при непосредственном участии научного руководителя.

В соответствии с положениями о самостоятельной работе студентов, разработанными в учреждениях высшего образования, часы, отведенные на самостоятельную работу обучающегося по учебной дисциплине, должны использоваться на изучение тем (вопросов), вынесенных на самостоятельное изучение; выполнение курсовых работ; на подготовку к контрольным работам, к практическим и семинарским занятиям; выполнение исследовательских и творческих заданий; разработку сообщений, докладов, рефератов, презентаций, эссе; работу с учебной, справочной, аналитической и другой научной литературой и материалами; аналитическую обработку текста (аннотирование, реферирование, рецензирование, составление резюме); оформление рекламных, информационных и демонстрационных материалов (стенды, газеты и пр.); оформление и сопровождение интернет-страниц, сайтов, блогов; составление тематической подборки библиографических источников, интернет-источников. Чрезвычайно важным на данном этапе является определение концептуальной базы собственного научного исследования, отбор ключевых слов и понятий при неукоснительном отказе от плагиата и соблюдении авторских прав.

На эвристическом этапе становления исследовательской культуры предполагается обобщение теоретического материала, выдвижение

гипотез, моделирование, проектирование результатов. На этом этапе целесообразно приступать к эмпирической части собственной исследовательской деятельности, применяя широкий спектр диагностических методов исследования: анкетирование, в том числе в электронном формате; беседы с репрезентативными группами; определенным образом организованное стандартизированное тестирование; наблюдение экспертами с оформлением протоколов наблюдения и др.

Организация и проведение экспериментальной части научного исследования является компонентом культуры интеллектуального труда, т.е. исследовательской культуры. Основными теоретическими методами самостоятельного научного исследования становятся моделирование, прогнозирование, выдвижение гипотез, проектирование в отличие от описательного эксперимента, рационального объяснения статичных процессов, преобладания моно направленных исследований на классическом и позднее неклассическом этапах развития науки. Для визуализации теоретических положений целесообразно использовать разнообразные графические организаторы, временные и событийные линейки, ментальные карты.

Продуктивный этап становления исследовательской культуры направлен на достижение цели научной деятельности. Эксперимент в лингводидактических исследованиях проводится преимущественно в естественных (не лабораторных) условиях. Известные ученые Э. А. Штульман, А. Н. Щукин и др. выделяют пробное, экспериментальное, опытное и смешанные виды эксперимента. Важным этапом является подготовительный (диагностический) этап апробации теоретически обоснованных положений. Приведем лишь некоторые задачи этого этапа:

- формулирование цели, задач и при необходимости гипотезы выбранного вида апробации;
- определение варьируемых и неварьируемых условий экспериментальной части, критериев и показателей определения и доказательств (не)эффективности предложенной/разработанной теории/методики/образовательной технологии/комплекса упражнений/заданий и т.д.;
- выбор контрольной и экспериментальной групп;
- проведение поисково-разведывательного подэтапа (анкетирование, диагностический срез, наблюдение, беседа, тестирование и т.д.);
- анализ и интерпретация полученных данных.

Обоснованность актуальности, новизны, практической значимости научного исследования, их верификация, достоверность полученных результатов, правильность и степень адекватности выводов во многом определяются чистотой и репрезентативностью проведенной экспериментальной работы. Оперирование доказанными методологическими положениями, системной совокупностью взаимодополняющих методов исследования, управление комплексным, многоуровневым теоретико-прикладным процессом научного поиска и достижения результатов определяют наличие и функционирование исследовательской культуры субъектов интеллектуального труда.

Можно предположить, что каждый компонент исследовательской культуры присваивается индивидом преимущественно на определенном этапе ее становления. Она актуализируется видимым приращением профессионально значимых качеств личности, стремлением к самообразованию и развитию (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Соотношение компонентов и этапов становления  
исследовательской культуры студентов

№	Компоненты исследовательской культуры (гуманитарное образование)	Этапы становления
1.	когнитивно-гносеологический	пропедевтический
2.	мотивационно-ценностный	эвристический
3.	деятельностно-проективный	продуктивный

В исследованиях Е. А. Фирсовой определяются три уровня развития исследовательской культуры – репродуктивный, рефлексивно-смысловой, креативный, исходя из методологических положений о развивающихся системах – от возникновения разрозненных элементов, их группировки в целостную систему до их самостоятельной активизации при выходе за пределы учебного/академического пространства [1, с.8].

Первый уровень (репродуктивный) замеряется при выполнении типовых заданий, контрольных работ, тестовых заданий для самопроверки и самоконтроля как оценочных средств по отдельным учебным дисциплинам и интегрированным модулям. Данный уровень выражается преимущественно через количественные результаты, которые традиционно учитываются как составная часть отметки по учебной дисциплине в рамках рейтинговой системы. Мы убеждены, что важную роль играет равномерность выполнения обучающимся заданий на самостоятельное изучение в течение запланированных периодов времени.

Критериями оценки второго уровня (рефлексивно-смыслового) развития исследовательских умений, составляющих исследовательскую культуру личности, являются: уровень освоения учебного материала (минимальный, критический, достаточный, высокий), степень использования теоретических знаний при выполнении практических задач; полнота представлений, знаний, умений и компетенций по темам/проблемам/разделам; обоснованность и четкость изложения ответа на поставленный вопрос, материалов собственного исследования, оформление отчетной документации в соответствии с заданными требованиями, предъявляемыми к подобного рода материалам и документам. Процесс развития умений аккумулирует опыт всех видов и форм самостоятельной и автономной исследовательской деятельности, без которой невозможна полноценная исследовательская культура личности.

Одним из требований к обновленной системе контроля таких образовательных результатов, как компетенции, компетентности и компоненты куль-

туры личности, выдвигается необходимость его выхода за пределы аудиторного пространства, в самостоятельную работу [1, с. 7]. Эти требования усиливают поиск способов и средств модернизации контроля, самоконтроля, взаимоконтроля, рефлексии.

Исходя из общеизвестной классификации самостоятельной работы, включая воспроизводящий, эвристический и творческий виды, валидным критерием является достижение дидактической цели, поставленной перед началом самостоятельной деятельности. Далее важно оценить реализацию определенного содержания и характер протекания познавательной деятельности. Самостоятельная работа, выполненная на воспроизводящем уровне при наличии образца, заданной определенной последовательности действий, наличием опор и жесткого управления должна оцениваться минимальным количеством баллов.

При выполнении заданий на эвристическом уровне самостоятельной работы осуществляется перенос действия на сходную, аналогичную ситуацию, осуществляется подстановка, замена, трансформации, расширение и т.д., действия определяет сам обучающийся, опоры могут отсутствовать, управление гибкое, предусматривается выполнение заданий по аналогии. Такого рода задания должны оцениваться с позиции новизны, доли самостоятельности поиска и синтеза информации, практической значимости результата.

Творческий вид самостоятельной работы предполагает решение более сложных коммуникативных, проблемных, познавательных задач, например, в ходе деловых игр, дебатов, проектов-исследований или вебквестов. Для этого уровня характерно отсутствие опор, наличие самостоятельности, возможности открытия нового, эвристическое управление. Контроль за ходом выполнения такого рода самостоятельной должен носить скрытый характер, иметь форму наблюдения, рефлексии. Такой вид работы нами преимущественно оценивается с учетом взаимо-, самоконтроля, квалиметрических показателей, выработанных совместно со студентами или магистрантами. К средствам управления относятся наводящие вопросы, алгоритмы, схемы, дидактические материалы (смысловые и содержательные опоры), памятки, проблемные задачи, эвристические беседы, компьютерные программы.

Входной контроль самостоятельной работы студентов осуществляется в виде анкеты, способствующей выявлению потребностей и ожиданий с целью их дальнейшего удовлетворения. В качестве критериев могут использоваться мотивы самостоятельной учебно-познавательной деятельности в соответствии с *философией 6 сигм* (six sigma) – популярной концепции управления, направленной на улучшение качества работы организации. Ключевым элементом этой философии, в том числе, является удовлетворенность потребителя услуг, она определяет уровень качества работы. Магистранты, подобно потребителям иных услуг и товаров, ожидают высокое качество процесса, надежность, адекватность и своевременность информации, современное технологическое сопровождение и пр. В каждом элементе ожиданий потребителя скрыты требования к качеству. Анкета может выявить

и помочь удовлетворить эти требования. С одной стороны, следует определить уровень их ожиданий, с другой – мотивы образовательной деятельности, с том числе и самостоятельной.

Если все мотивы разбить на 3 группы – непосредственно побуждающие, перспективно побуждающие и познавательно-побуждающие мотивы (по С. И. Самыгину и Л. Д. Столяренко), а также предложить их оценить как минимум по трехбалльной шкале, получится определенный показатель, подлежащий в процессе обучения рефлексии, самооценке и сравнению с контрольным срезом в конце образовательной программы (табл. 2) [4].

Таблица 2

Анкета для самостоятельного определения групп мотивов студентов

Группы мотивов/самооценка	3	2	1
Непосредственно побуждающие – интерес к предмету (его название, содержание), личность преподавателя, другие внешние факторы			
Перспективно побуждающие – вероятность применения, полезность для профессионального роста, важность для получения зачета, экзамена			
Познавательно-побуждающие – мотивы бескорыстного поиска знания, истины; возникают в связи с проблемой и разворачиваются в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач			

3 – Я уверен/а, что это моя группа мотивов

2 – У меня есть некоторые мотивы, но не все

1 – (Пока) данных мотивов нет

В перспективе видится пролонгированное наблюдение по определенным в соответствии с поставленными задачами критериям и анкетирование студентов и магистрантов по проблеме их владения когнитивными стилями. Анкета и каждое задание на самостоятельную (составление опорного конспекта, глоссария, древа понятий, таблиц, смысловых схем, реферата, электронных дидактических материалов, мультимедийных презентаций и пр.) должны сопровождаться листами самооценки. Самостоятельная работа нацеливается на формирование наиболее востребованных качеств специалистов, на их личную заинтересованность в достижении высоких результатов. Поэтому самооценка и взаимооценка должны включать следующие критерии: все виды знаний (декларативные/фактологические, процессуальные/процедурные, метакогнитивные, концептуальные, а также специфические для самостоятельной работы умения, например, участие в командной работе. Отдельным критерием может оцениваться вовлеченность, так как практика оказывает, что заинтересованность участников образовательного процесса/сотрудников приводит к повышению удовлетворенности потребителей. Первый вид знаний определяется через владение терминологией, деталями, элементами понятий; второй – посредством владения магистрантами алгоритмами, приемами, технологиями, методами; третий – с помощью стратеги-

ческих идей, владения когнитивными структурами, операциями, стилями, а также осознанность самостоятельной познавательной деятельности (self-knowledge); четвертый – через знание классификаций, принципов, обобщений, применение теорий, моделей, структур.

Следующий компонент – оценка умений, которые представлены двумя группами – общеучебные и специальные (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Умения самостоятельной работы

Общеучебные умения	Специальные умения
Умение планировать свое время и определять время выполнения задания	Умение соотносить достижение результата деятельности с определенным аспектом языка, видом речевой деятельности, компетенцией (проектировочные)
Умение ориентироваться в учебном материале, выделять главное, структурировать материал	Умение использовать наиболее рациональные способы и приемы выполнения задания (исследовательские)
Умение работать с книгой и справочной литературой	Умение использовать опоры, подсказки, контекст, извлекать всю информацию из текста (исследовательские)
Умение самостоятельно выполнять задания в определенной последовательности	Умение быть успешным речевым партнером
Умение общего планирования своей деятельности, диагностирования (предвосхищения) результата, настойчивости в реализации задуманного (рефлексивные умения)	Умение самостоятельно «добывать» знания, развивать способности творческого характера, умения созидания нового, инновационные умения, умения усовершенствования известного новыми или уже известными способами

К формам контроля самостоятельной работы, доказавшим свою эффективность, можно отнести микропреподавание, понятийные диктанты, технологии «Языковой портфолио», дебаты, проекты-презентации, рефлексивные технологии. В процессе обучения и приобретения опыта целесообразно проводить конкурсные уроки, инверсионные уроки (flipped classroom), составлять технологические загадки, самостоятельно разрабатывать фрагменты уроков/занятий, например, фонетические зарядки по любой теме – подбор терминов в рифму, акrostики и т.д. В совершенствовании форм контроля видится инновационный потенциал управления самостоятельной деятельностью как манифестацией определенного уровня исследовательской культуры.

Мониторинг управляемой самостоятельной работы может осуществляться фондом оценочных средств в виде контрольной работы, теста, коллоквиума, защиты учебно-исследовательских и эвристических заданий, рефератов, творческих работ. Одной из форм мониторинга развития исследовательской культуры являются социально-психологические тренинги общения (тренинг уверенности в себе, тренинг формирования команды, тренинг

бесконфликтного поведения и другие) [5, с. 416–417]. В тренинге общения довольно часто применяются элементы игровой психотерапии для создания возможности посмотреть на себя со стороны, проверить надежность работы механизмов индивидуальной и социальной рефлексии для выявления адекватности собственного представления о себе и в глазах других. Для современного постнеклассического этапа развития науки характерно исследование человекомерных объектов, личностная парадигма учебно-исследовательской и научной деятельности, субъектный характер знания, преобладание поли-меж-кроссдисциплинарных научных направлений [6]. Интеллектуальная деятельность способствует оптимизации мотивационной сферы личности, совершенствованию межличностного поведения, повышению эффективности управленческой деятельности. Через участие во внутренних и внешних конкурсах научно-исследовательских работ у студентов и магистрантов вырабатываются качества конкурентоспособной личности, адаптирующейся к постоянно возрастающим требованиям и вызовам современного информационного общества.

Таким образом, развитие специфических умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности (самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками; работать с информацией (временной и деятельностный аспекты); отбирать, конструировать, приобретать необходимые и достаточные способы познавательной деятельности, адекватные целям и задачам образовательного процесса, профессиональной деятельности; применять усвоенные знания в ходе решения разнообразных проблем социальной и профессиональной значимости; взаимодействовать с другими участниками и преподавателями с целью оптимизации усвоения наиболее значимых и сложных видов вопросов, постоянно осуществлять рефлекссию собственной деятельности, поиск более эффективных способов организации учебной деятельности и др.) свидетельствуют о становлении и развитии исследовательской культуры студентов на трех последовательных этапах – пропедевтическом, эвристическом и продуктивном. Рассмотренные когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный и деятельностно-проективный компоненты исследовательской культуры являются факторами развития личности обучающегося.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Фирсова, Е. А.* Формирование исследовательской культуры у старшеклассников в условиях научного общества учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Фирсова. – Саратов, 2018. – 23 с.
2. *Разбегаева, Л. П.* Ценностные основания гуманитарного образования / Л. П. Разбегаева. – Волгоград, Перемена, 2001. – 288 с.
3. *Щепилова, А. В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: теорет. основы / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 486 с.
4. *Самыгин, С. И.* Психология управления: учеб. пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 512 с.

5. *Никандров, В. В.* Экспериментальная психология / В. В. Никандров. – СПб, Речь, 2003 г. – С. 416-417.
6. *Тарева, Е. Г.* Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, Е. С. Дикова [и др.]. – М.: Логос, 2014. – 232 с.

**А. С. Баранова**

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных условиях повышения качества образования, роли самостоятельной работы студентов возникает необходимость реализации *продуктивного образования*, под которым понимается обучение на основе продуктивной деятельности в реальных (а не учебных) социальных ситуациях, процесс совместной плодотворной деятельности ученика и наставника на практике, выступающих в отношениях сотрудничества.

Продуктивное образование осуществляется в процессе *продуктивного обучения*, которое рассматривается как практика личностно-ориентированного обучения на основе свободного выбора студентов с учетом их интересов. В отличие от традиционного продуктивное образование в большей степени способствует развитию автономности и активности, формирует индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

В настоящее время продуктивное образование рассматривается как деятельностное развитие профессиональных качеств будущих педагогов. Преимущество продуктивного обучения состоит в том, что оно тесно связано с творческой самореализацией студентов. В узком смысле слова продуктивное образование рассматривается педагогами как практико-ориентированное обучение, в широком смысле продуктивное образование – это самовыражение, самореализация студента. В связи с этим продуктами процесса обучения могут быть не только материализованные объекты в виде портфолио, эссе, сочинений, творческих работ, комментариев цитат, высказываний, афоризмов, видеозаписей, видеофильмов, рефератов, кроссвордов, но и создание интеллектуальных открытий, изобретений, конструкций, решение задач, постановка гипотез, проведение исследований, педагогических экспериментов, создание программ обучения, проектов. Важными также являются приобретенные знания, умения, навыки, сформированное мировоззрение личности, развитые кругозор и эрудиция, приобретенные качества ума, интеллектуальное развитие личности (операции и приемы мышления, способы, формы и методы познавательной деятельности), умение учиться, потребность приобретать и пополнять знания, навыки самообразования, а также личные качества (активность, физическая и умственная работоспособность, нравственная, этическая воспитанность), профориентация, рефлексия педагогической деятельности, в целом подготовка к жизни.

Образовательные продукты Т. Н. Ивочкина разделяет на внешние продукты (проекты, творческие работы, исследования, рефераты, бизнес-планы, продукция ученических компаний, видеофильмы, компьютерные программы, школьные электронные газеты и др.) и внутренние продукты (рефлексивность, коммуникативность, самооценка, изобретательность, кооперация и партнерство и др.) [1].

В МГЛУ в ходе изучения ряда педагогических дисциплин студенты самостоятельно готовят творческие проекты, посвященные различным аспектам продуктивного обучения. Проект «Современные проблемы продуктивного обучения» содержит анализ проблем продуктивного обучения (организация личностной и социальной деятельности студентов, реализация поискового, творческого, преобразующего характера познания, приобретение социального опыта как объективно нового продукта, развитие творческого мышления как высшей ступени продуктивного мышления) и путей их решения. Проект «Культурологические аспекты продуктивного образования» убеждает в необходимости создания культурно-образовательной среды, которая является важным условием организации продуктивного обучения и которая стимулирует продуктивную деятельность студентов. В проекте также отмечается важность включения студентов в культурно-исторический процесс изучения культурно-исторических аналогов научных знаний и культурных ценностей.

В основе продуктивного обучения лежит самостоятельное, связанное с конкретной практикой, освоение учебной программы различных предметов.

В процессе самостоятельной работы при изучении истории педагогики студенты в своих сочинениях-размышлениях, являющихся продуктами их деятельности, раскрывают философские основы продуктивного образования, заложенные в трудах русского философа Н. Ф. Фёдорова (1828–1903), который рассматривал проектирование как метод деятельного познания и считал важным принцип единства теоретического познания и практического действия. Н. Ф. Фёдоров придавал большое значение проективной гипотезе, которая проверяется на практике. Студенты убеждаются в том, что идея, мысль являются по своей сути проективными, однако одного чистого мышления без практической проверки недостаточно для получения достоверных результатов познания. В высказываниях студентов четко прослеживается мысль о том, что полноценное продуктивное обучение невозможно без проекта, гипотезы и последующей ее проверки на практике.

В процессе изучения учебных дисциплин «История педагогики», «Педагогика», «Основы педагогики» студенты находят высказывания выдающихся педагогов о продуктивном обучении, соотносят их с современными проблемами обучения и воспитания. При изучении творческого наследия основоположника активного практико-ориентированного обучения С. И. Гессена (1870–1950), который обосновал теорию и практику организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения, студенты пишут рефераты, выполняют творческие работы. В ходе дискуссии они анализи-

руют мысли С. И. Гессена об идеале свободного образования, его необходимости для воспитания свободной, самостоятельно мыслящей личности, убеждаются в том, что мысли Гессена о свободе творчества, свободе мышления, оригинальности мышления свободной личности актуальны, востребованы и имеют большое значение для дальнейшей разработки теории и практики продуктивного обучения. С. И. Гессен утверждал: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить...

Как всякий продукт творчества, свободное действие может стать образцом для подражания другим, не свободным, людям, но оно само не есть повторение какого-то чужого образца и не есть постольку выбор между несколькими данными образцами» [2, с. 69]. Комментируя данное высказывание, студенты приводят примеры, аналогии, находят связи между свободой, свободным самообразованием и продуктами творчества.

Интересные мысли о продуктивном образовании, свободном обучении студенты находят в работах С. Френе, И. Бёма, И. Шнайдера. В рефератах, письменных работах студенты отмечают, что И. Бём и И. Шнайдер определяли продуктивное обучение как новый путь достижения образовательных целей в соответствии с методами выбора продуктивной (трудовой) деятельности в реальной жизненной ситуации, большое значение они придавали самоорганизации своего учения, участию в групповой рефлексии и осмыслению опыта деятельности.

В основе теории продуктивного обучения лежит принцип «learning by doing» («обучение через делание»), впервые сформулированный Дж. Дьюи. Студенты приводят примеры собственного успешного продуктивного обучения в процессе деятельности.

Термин *продуктивное обучение* («productive learning») был введен в оборот в 1991 г. на 2-м конгрессе Международной сети продуктивных школ INEPS (International Network of Productive Schools and Projects) И. Бёмом и Й. Шнайдером – немецкими учеными и педагогами, создателями Института продуктивного обучения в Европе IPLE (Institute for productive learning in Europe). Опыт многих стран, школы которых входят в Международную сеть продуктивных школ, убеждает в необходимости переориентации образования с трансляции знаний и контроля его формального усвоения на организацию мотивированной, самостоятельной практико-ориентированной учебы, результаты которой предъявляются и засчитываются как основной образовательный продукт. Студенты проводят сравнительный анализ деятельности традиционных и продуктивных школ и создают собственный проект продуктивной школы, где создаются благоприятные условия для свободного самовыражения учащихся.

В качестве образовательных продуктов студенты готовят кроссворды, тесты, викторины по истории педагогики, пишут стихи, посвященные известным педагогам, рисуют их портреты, делают фильмы, презентации, готовят

киновечера, посвященные педагогам, выполняют творческие проекты, клипы. На лекционных занятиях студентам предлагаются задания, связанные с подготовкой таблиц, схем, рисунков по теме лекции. Стимулируется творческий поиск, свобода в реализации творческих проектов студентов, тем самым реализуются академические свободы – желание изучать то, что студентам интересно, необходимо, полезно.

В процессе изучения педагогических дисциплин студенты самостоятельно анализируют теоретические и практические вопросы организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения, которые нашли отражение в работах отечественных педагогов (М. И. Башмаков, А. А. Востриков, Н. Б. Крылова, А. Н. Леонтьев, С. И. Поздняков, В. А. Поляков, А. Ю. Тужилкин, С. Н. Чистякова и др.). Студентам предлагаются задания: определить педагогические условия, обеспечивающие успешность продуктивного обучения (мотивация и теоретико-практическая подготовка педагогов к организации и внедрению продуктивного обучения; научно-методическая разработка модели организации образовательного процесса на основе продуктивного обучения; диагностика и рефлексия процесса и результатов продуктивного обучения).

В процессе изучения принципов продуктивного обучения студентам дается задание определить, какие принципы наряду с классическими дидактическими используются в продуктивном обучении (принцип раскрытия природных творческих сил личности, принцип продуктивности обучения, ориентирующий на создание творческого образовательного продукта, принцип личного образовательного приращения значимых знаний ученика, принцип создания продуктов учебной деятельности, принцип образовательной рефлексии). При изучении технологий и методов обучения дается задание определить наиболее эффективные для организации продуктивного обучения (метод проектов, исследовательский, моделирование, эвристический, обучение через практическую деятельность).

Студенты готовят в качестве образовательного продукта дайджест статей по проблемам продуктивного обучения. В результате студенты убеждаются, что современные педагоги используют термин *технология продуктивного образования*, опираясь на педагогический опыт педагогов О. Домброу, Ф. Кури, Р. Сафран. По мнению Г. К. Селевко, продуктивное образование необходимо развивать в двух аспектах: через индивидуализацию обучения и более широкое использование образовательных ресурсов. Он отмечал: «Продуктивное обучение является образовательным процессом, реализуемым с помощью индивидуальных маршрутов, структурированных в виде последовательности шагов с четко определенными результатами, являющимися продуктивно-ориентированными действиями в жизненных ситуациях» [3, с. 409]. Педагогами введено понятие *продуктивной компетентности*, которая рассматривается как высший уровень компетентностного развития личности [4, с. 69–73]. Н. И. Алмазова и А. В. Рубцова рассматривают продуктивную компетентность как способность самостоятельно

изучать предмет с креативно-исследовательских позиций и умение самостоятельно управлять образовательной деятельностью [5, с. 136–140]. Н. В. Кузьмина продуктивную компетентность определяет как физическое, психическое, акмеологическое новообразование, развивающееся в процессе решения задач, связанных с применением знаний на практике, извлечения из практики новых знаний, их обобщения, интеграции из разных источников в новое компетентное знание о новых способах решения предстоящих задач [6, с. 14–19].

В сочинениях, эссе студенты отмечают, что в педагогической литературе продуктивное образование рассматривается как инновационный вид образования конца XX – начала XXI в., где роль педагога сводится к позиции делового партнера, консультанта и единомышленника. Большое значение придается организации образовательной среды, сотрудничеству детей и взрослых на основе договорных отношений. Сотрудничество педагога и обучающихся предполагает личную свободу каждого участника учебно-воспитательного процесса, содействует мотивации обучения и личностному росту личности. Продуктивное обучение реализуется в гибкой деятельности, ориентированной на образовательный продукт и осуществляемой в реальной жизненной ситуации на основе образовательного опыта. Студенты сравнивают отечественный и зарубежный опыт организации продуктивного образования и выявляют основной фактор образовательного продуктивного проекта – развивающуюся личность при условии реализации ее личностных интересов в различных видах и формах деятельности, умения принимать решения в конкретных ситуациях и разных формах деятельности. Студенты выявляют наиболее значимые принципы продуктивного образования: личностно-ориентированный, проблемно-практический, культуросоздающий.

Для эффективной организации продуктивного обучения студентов необходима выработка продуктивного представления, продуктивного воображения, продуктивного мышления. В процессе формирования продуктивного представления акцент делается на воспроизведении образов предметов, не воспринимаемых в данный момент времени, в контексте новых условий и с учетом всех основных свойств этих предметов. По своему содержанию продуктивное представление близко к продуктивному воображению. *Продуктивное воображение* является категорией гносеологии и философии науки, обозначающей способность сознания к когнитивному творчеству, т.е. свободному (и в своей основе случайному) комбинированию различных образов, как чувственных восприятий и представлений, так и мысленных (идей разного рода). Для формирования продуктивного воображения студентов большое значение имеет свободное образование, их личностный рост на основе удовлетворения познавательных интересов и потребностей. Впервые продуктивное воображение как самостоятельную и важнейшую познавательную операцию ввел в гносеологию И. Кант. Продуктивное мышление рассматривается как интеграция множества разнообразных оригинальных и необычных идей, их развитие, углубление, совершенствование.

Большое значение для студентов, будущих организаторов продуктивного обучения, имеют работы Н. Б. Крыловой [7; 8], в которых представлена краткая история продуктивных школ, способы организации продуктивного образования, проанализирован опыт первой продуктивной школы («Город как школа») в Нью-Йорке, показано становление системы продуктивного обучения в Германии (проект «Продуктивное обучение в берлинских школах» (PLEBS), первые продуктивные проекты в России, Болгарии, Литве, раскрыты методологические основания продуктивного образования, его цели, задачи, условия в международном контексте образования, рассмотрены особенности проектирования как способа учебы, подчеркивается важность позиции учащихся, самореализация их личностного знания и индивидуальных компетенций. На основании анализа работ студенты готовят в качестве образовательного продукта сравнительный анализ текстов по истории продуктивного обучения за рубежом. Основательная самостоятельная теоретическая подготовка студентов по проблеме продуктивного обучения способствует его эффективной организации в период педагогической практики и в дальнейшей самостоятельной деятельности. В качестве образовательного продукта студентов выступают словесные продукты (интервью, реклама, деловые диалоги), собственные сочинения сказок, задач, поговорок, пословиц, стихотворений, поэм, песен, очерков, трактатов, составление кроссвордов, тестов, игр, викторин, создание образов (рисуночных, двигательных, музыкальных), изготовление моделей, поделок, создание газет, журналов, фотографий, видеоклипов, презентаций, фильмов, разработка компьютерных программ, написание сценариев, создание творческих проектов, планов работы смены в детском оздоровительном лагере, сценариев воспитательных мероприятий, эмблем, ребусов, шарад, девизов, речевок. Большой популярностью среди студентов пользуется создание следующих образовательных продуктов: озвучивание сказок, стихотворений, создание видеофильмов, роликов, фотозарисовок, составление сборников педагогических ситуаций, рефератов, сочинений, результатов научных исследований, выпуск журналов, газет, дайджестов. В результате реализуется индивидуальная образовательная траектория, повышается интерес к процессу обучения, создаются благоприятные условия для развития личности. В конце летней педагогической практики, а также преддипломной практики студенты готовят в качестве собственного образовательного продукта отчеты по практике, анализируют педагогические ситуации на основе собственного педагогического опыта, представляют собственные сценарии проведенных воспитательных мероприятий, в которых обращают внимание на образовательные продукты учащихся (проекты, сочинения, рисунки, стихотворения, кроссворды), представляют рефлексию собственной педагогической деятельности.

Анализируя опыт продуктивного образования, студенты пишут сочинения, эссе на темы: «Опыт педагогов продуктивных школ: что я применю на практике», «Мой опыт продуктивного обучения в школе и в вузе»,

«Насколько продуктивно мое обучение в вузе», «Как я буду организовывать продуктивное образование учащихся», «Мои предложения по организации продуктивного образования студентов и учащихся» [9].

Самостоятельная работа студентов в процессе продуктивного образования состоит из теоретической и практической подготовки, сопровождается созданием образовательных продуктов, являющихся результатом их индивидуальной образовательной траектории. Эффективность самостоятельной работы студентов в процессе продуктивного образования зависит от глубокого, вдумчивого изучения проблем продуктивного образования, усиления теоретической подготовки к его осуществлению и от практической организации создания образовательных продуктов, их реализации в процессе педагогической деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ивочкина, Т. Н.* Продуктивное обучение в открытой (сменной) общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Ивочкина. – Новокузнецк, 2004. – 20с.
2. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448с.
3. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий В 2-х т. Т.1. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
4. *Румянцева, З. В.* Продуктивная компетентность педагога-музыканта: сущность и специфика акмеологического развития / З. В. Румянцева // Вестник КГУ. – 2017. – № 1. – С. 69–73.
5. *Алмазова, Н. И.* Принципы реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании (психолого-дидактические аспекты) / Н. И. Алмазова, А. В. Рубцова // Научно-технические ведомости СПб ГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – №4. – С. 136–140.
6. *Кузьмина, Н. В.* Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования / Н. В. Кузьмина // Проблемы освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир- Киев, 2015. – С. 14–19.
7. Организация продуктивного образования: содержание и формы, мышления и рекомендации. Книга для педагога. Автор-составитель Н. Б. Крылова. Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». – 2008. – №3. – С. 14–21.
8. *Крылова, Н. Б.* Образовательные цели продуктивных школ. / Н. Б. Крылова // «Школьные технологии». – 2000. – № 4. – С. 13 – С. 18.
9. *Чамина, О. Г.* Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 29–35.

## ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ

В современной вузовской системе профессиональной подготовки будущих специалистов значительное место отводится организации *самостоятельной работы студентов* (СРС), под которой понимается планируемая учебная, учебно-исследовательская, а также научно-исследовательская деятельность студентов, которая выполняется во внеаудиторное время по инициативе студента или по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Организация самостоятельной работы студентов по базовой педагогической дисциплине «Педагогика» в Минском государственном лингвистическом университете предполагает такую организацию обучающей среды, в которой осуществляется стимулирование учебного труда студентов; предоставляется возможность выбора заданий с учетом их склонностей и интересов; создаются условия для взаимодействия преподавателей и обучающихся; реализуются возможности по использованию разнообразных ресурсов; расширяются временные рамки отчетности.

Предлагаемые по педагогике задания для самостоятельной работы предполагают базовую и вариативную составляющие. Они скомпонованы таким образом, что студент видит перечень тем, по которым он должен отчитаться, а также форму выполнения задания. Цель учебных заданий по педагогическим дисциплинам – привлечь будущих педагогов к осмыслению педагогических явлений, событий, фактов, имеющих место в современном образовании. Так, например, содержание учебных заданий по учебной дисциплине «История педагогики» направлено на осмысление студентами основных закономерностей историко-культурного развития человечества. Выполнение предлагаемых заданий способствует развитию самостоятельности мышления студентов, умению выстроить систему взглядов, оценить прогрессивные тенденции развития педагогики; проникнуть в сущность педагогических концепций прошлого; понять нынешнее состояние образования и предвидеть, каким оно может стать в ближайшем будущем.

Курс «Педагогика» традиционно включает в себя ряд разделов: «Общие основы педагогики», «Дидактика», «Воспитание», «Управление школой (Школоведение)». Он читается на 2-м курсе обучения студентам педагогических специальностей в объеме 50 лекционных и 14 семинарских занятий, которые завершаются экзаменом. В первом разделе «Общие основы педагогики» обучающимся предлагаются задания на понимание, анализ и интерпретацию базовых педагогических категорий, на осмысление и обобщение представлений о системе педагогических явлений, об особенностях образовательных систем, на знание предпосылок возникновения педагогики как науки, ее отраслей, связей с другими науками, умение обосновывать роль и значение педагогики в развитии общества, а также определение собственной педагогической позиции.

Задания раздела «Дидактика» способствуют усвоению студентами дидактических понятий и категорий (процесс обучения, его функции, закономерности, принципы, содержание, виды, формы и методы обучения, современные технологии организации образовательного процесса). Задания для самостоятельной работы носят проблемный характер и предусматривают решение педагогических задач, на основе использования студентами полученных теоретических знаний.

В разделе «Теория воспитания» содержится множество заданий, направленных на развитие навыков педагогического взаимодействия, предполагающих, в том числе, овладение этическими нормами общения, методиками диагностики Я-концепции личности, способами педагогической поддержки и сопровождения учащихся в условиях поликультурной образовательной среды, а также знакомство с приоритетными направлениями Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Значительная часть заданий в разделах «Профессиональная деятельность учителя» и «Вопросы школоведения» направлена на развитие проективных и технологических умений, умений в области методов педагогической диагностики и оценки качества своей профессионально-педагогической деятельности, проектирования, создания ситуаций имитационного моделирования, обогащающих профессиональный опыт студентов.

Важнейшим компонентом самостоятельной работы студентов выступает ее контроль, одним из действенных средств которого является тестирование. Популярность тестовых методов контроля самостоятельной работы студентов обусловлена их технологическими и педагогическими возможностями, которые позволяют оперативно получать объективную информацию о качестве подготовки студентов [1].

Сегодня существует несколько точек зрения на тестирование как форму контроля знаний. Одни специалисты признают тесты качественным и объективным способом оценивания выполненной студентами самостоятельной работы, рассматривают их как средство радикального преобразования учебного процесса в плане снижения его трудоемкости. Другие считают, что преобладание тестового контроля знаний в вузовской практике приводит к умалению других форм контроля, таких как собеседование, коллоквиум, устный экзамен. Опираясь на мнение ряда специалистов (В. П. Зарубин [2], С. Н. Крепова [3] и др.), можно перечислить достоинства и недостатки тестирования как формы контроля самостоятельной работы студентов (табл. 1). Разработка методики проведения тестирования по педагогике с целью контроля выполненной СРС предполагает большую методическую работу, заключающуюся, главным образом, в конструировании содержания тестовых заданий и в распределении их по типам и уровню сложности. Содержание и постановка вопросов должны обеспечивать валидность и надежность отдельных тестовых заданий и всего теста в целом.

## Достоинства и недостатки тестирования как форма контроля СРС

Достоинства	Недостатки
1) большая объективность в определении минимального уровня знаний студентов; 2) возможность проверки знаний большого количества студентов за короткое время; 3) отсутствие возможности списывания в силу ограниченности времени на выполнения теста; 4) меньшая психологическая нагрузка на студента (отсутствие эмоционального переживания, как во время устного ответа); 5) отсутствие негативного влияния на результаты тестирования таких факторов, как настроение, уровень квалификации и другие характеристики конкретного преподавателя; 6) надежность, т.к. тестовая оценка однозначна и воспроизводима; 7) возможность дифференцируемости при включении в тесты вопросов различной сложности; 8) многофункциональность, т.е. возможность корректировки курса в зависимости от уровня его усвоения студентами; 9) сравнимость результатов для различных групп обучающихся; 10) ориентированность на современные технические средства, на использование компьютерных обучающих систем	1) трудоемкость (создание тестов – большая, кропотливая работа для преподавателя); 2) значительный субъективизм в формировании содержания самих тестов, в отборе и формулировке тестовых вопросов; 3) невозможность контроля навыков устной речи, диагностики навыков общения; 4) жесткость контроля, ведущая к психическому напряжению и сверхнормативной усталости студентов; 5) невозможность диагностики оригинальности мышления в решении учебных проблем и задач; 6) невозможность учета индивидуально-психологических факторов студентов: настроение, усталость, темперамент, состояние здоровья; 7) вероятность угадывания некоторых ответов; 8) отсутствие возможности проверки глубины владения материалом; 9) отсутствие возможности проверки умения аргументировать свою точку зрения; 10) отсутствие мотивации у студента для более глубокого освоения материала, т.к. проверяются лишь промежуточные результаты, а не весь ход решения

Наиболее известные на сегодняшний день разработанные тестовые системы поддерживают теоретические вопросы и практические задания четырех основных типов:

- закрытый однозначный (предусматривает задания с выбором единственно правильного ответа из нескольких предложенных вариантов);
- открытый однозначный (включает задания с вводом единственного верного ответа);
- закрытый многозначный (используются задания с множественным выбором ответов, т.е. предлагается выбрать все правильные ответы из нескольких данных, при этом не исключается и однозначность выбора);
- вопрос на соответствие (предлагается подобрать пары соответствия, сопоставления или противопоставления элементов двух категорий).

При разработке тестов для контроля СРС по педагогике важно ориентироваться на следующие общие требования: тест может включать в себя задания разной формы; выбор формы задания определяется характером

ром материала, знание которого нужно проверить; количество заданий определяется объемом материала (чем больше заданий, тем точнее определяется уровень знаний студентов); последовательность заданий, их порядок должен соответствовать принципу: от более простого к более сложному.

Для оценки закрытых вопросов каждый из вариантов ответа, включая неверные, определяется весом, то есть количественной оценкой степени его правильности. Суммарный вес всех верных ответов должен составить 100 % (табл. 2).

Таблица 2

Варианты вопросов теста

Вид задания	Вопрос	Ответы	Вес ответа / в %
Закрытое однозначное	Принципы обучения – это...	Исходные правила и закономерности, которые указывают на пути организации познавательной деятельности учащихся	0
		исходные положения, которые определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с целями воспитания и обучения	100
		общие закономерности и методы преподавательской работы учителя в соответствии с потребностями общественно-экономической формации	0
		подход к анализу процессов и явлений обучения	0
Закрытое многозначное	Традиционное обучение – это...	формирование у учащегося системы знаний, умений и навыков	50
		развитие психических качеств личности, познавательных способностей, активности	50
		достижение и ближнего, и дальнего результатов обучения – применение знаний в новых условиях	50
		достижение ближнего результата обучения: применение знаний в знакомой ситуации по образцу	50

Тесты по педагогике, состоящие из открытых однозначных заданий, позволяют в большей степени проверить практические навыки студентов. Проверка теоретических знаний с помощью однозначных заданий представляется нам поверхностной, поскольку корректно составленные однозначные тестовые задания неизбежно будут содержать наводящие сведения. Задания на установление соответствия используются для проверки ассоциативных педагогических знаний, позволяющих выявить взаимосвязи, взаимозависимости определений и фактов, авторов и их произведений, формы и содержания, сущности и явлений, причинно-следственных связей между различными предметами, свойствами, законами, явлениями, датами. Основная сфера применения данных заданий в СРС – текущий контроль знаний.

Выбор формы тестового задания по педагогике в целях контроля самостоятельной работы студентов соотносится с содержанием моделируемого учебного материала и характером исследуемых свойств. Большую роль здесь играет и цель, которую преследует каждый конкретный преподаватель при создании теста.

Сегодня наблюдается рост интереса преподавателей высшей школы к *компьютерному тестированию* как новому виду объективного контроля знаний, умений и навыков обучаемых и одному из способов повышения качества образования.

Автоматизация (компьютеризация) процедуры тестового контроля уровня знаний студентов способствует решению многих задач, таких как: оперативность выставления оценки; обеспечение всесторонней и полной проверки знаний студентов; многократность контроля; соединение контроля с обучением (предоставление информации о правильных и неправильных ответах для последующего анализа и корректировки процесса освоения материала); обеспечение высокой степени конфиденциальности контрольных тестовых заданий; освобождение преподавателя от выполнения трудоемкой и рутинной работы по подготовке тестовых раздаточных материалов и проверке результатов тестирования, предоставление времени для творческого совершенствования других аспектов его профессиональной деятельности [3].

В настоящее время существует множество компьютерных программ для проведения тестирования, созданных отечественными и зарубежными специалистами. Разработаны продукты (в том числе мультимедийные) с готовыми тестовыми заданиями, программы-оболочки для самостоятельного создания тестов, а также имеется ряд инструментальных программ [5]. Среди них:

1. **MultiTester** (<http://multitester.org.ua/>) – это универсальная сетевая тестовая оболочка, предназначенная для подготовки и проведения тестирования знаний через локальную сеть с возможностью наблюдать за ходом работы тестируемых в режиме реального времени и с автоматическим выставлением оценок согласно установленным критериям.

2. **UniTestSystem** (<http://sight2k.com/rus/unitest/>) представляет собой полноценное решение для создания компьютерных тестов, проведения тестирования (как локально, так и по сети), детального анализа результатов тестирования и составления отчетов по изучаемой дисциплине в образовательном учреждении.

3. **RichTest** (<http://soft.oszone.net/program/11544/RichTest/>) – тестовая оболочка для проведения тестирования в образовательных учреждениях. Состоит из 3 модулей: Админ, Клиент, Отчеты. Имеет гибкую настройку внешнего вида при помощи шаблонов, настройку системы оценивания. Обладает поддержкой форматированного текста и картинок, включает множественный/одиночный выбор + ввод ответа текстом вручную.

4. **«INDIGO»** (<http://indigotech.ru/>) – программа для создания тестов и тестирования – универсальный инструмент автоматизации процесса тестирования и обработки результатов, который можно использовать для контроля знаний студентов при выполнении ими самостоятельной работы.

Особый интерес представляет программа **MyTest** (<http://mytest.klyaksa.net/>) (автор – А. С. Башлаков). Это программа тестирования студентов, включающая редактор тестов и журнал результатов для проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления оценки по указанной в тесте шкале.

На наш взгляд, программа легка и удобна в использовании. Все студенты быстро и легко осваивают ее. Для создания тестов имеется очень удобный редактор тестов с дружественным интерфейсом. Любой преподаватель может легко составить свои тесты для программы MyTest и использовать их с целью контроля СРС. При наличии компьютерной сети можно организовать централизованный сбор и обработку результатов тестирования, используя модуль журнала программы. Результаты выполнения заданий выводятся студенту и отправляются преподавателю, который может оценить или проанализировать их в любое удобное для него время.

Программа MyTest работает с семью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении. Каждый тест имеет оптимальное время тестирования, уменьшение или превышение которого снижает качественные показатели теста. Поэтому в настройках теста предусмотрено ограничение времени выполнения как всего теста, так и любого ответа на задание (для разных заданий можно выставить разное время). Параметры тестирования, задания, изображения к заданиям – все хранится в одном файле теста.

Содержание теста может быть использовано не только для контроля, но и для обучения. Использование тестовых заданий в автоматизированных контрольно-обучающих программах позволяет студенту самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать меры для их ликвидации. При включении обучающего режима студент получает информацию о своих ошибках и верных ответах. С помощью программы MyTest можно организовать как локальное, так и сетевое тестирование.

Очевидно, что разработанные на основе данных программ компьютерные тесты обладают свойствами, присущими подобным системам: адаптивностью, открытостью, стандартностью, возможностью ее расширения и наращивания, способностью осуществлять индивидуальный и групповой контроль знаний студентов и др. Тестовая система за счет своей универсальности представляет собой совершенную автоматизированную поддержку самостоятельной работы студентов, позволяющую проводить контроль и самоконтроль уровня усвоения материала, выступать в роли тренажера при подготовке к экзаменам.

Как показывает наш опыт, особое внимание необходимо уделять качеству тестовых заданий. При их разработке важно руководствоваться общими правилами и рекомендациями:

- 1) в основе каждого задания должна лежать одна задача;
- 2) задания должны быть реальными, соответствовать специфике предметной области, учебной программе, возрастным характеристикам студентов;

3) задания не должны дублироваться ни по содержанию, ни по назначению;

4) каждое тестовое задание должно иметь порядковый номер и образец правильного ответа;

5) формулировка задания должна быть предельно краткой и четкой, следует избегать повторов, многозначных, диалектных слов, двусмысленности;

6) формулировка задания должна полностью соотноситься с ответом;

7) оптимальное число пунктов выбора: для выбора одного ответа – 5–7 вариантов ответа; для 2–5 правильных ответов – 6–10 вариантов ответа; для подбора ответов в пары – число вариантов ответов по отношению к числу ожидаемых пар может быть большим в два раза.

Таким образом, в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения в высшей школе основной задачей самостоятельной работы студентов является деятельность по закреплению и систематизации знаний. Интенсивность и регулярность самостоятельной работы студентов зависит от частоты и регулярности проведения контроля. Тестирование, в т.ч., компьютерное можно рассматривать как перспективную образовательную технологию, овладеть которой должен каждый преподаватель современного вуза.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Жирякова, А. В.* Тестирование как эффективная форма контроля самостоятельной работы студентов / А. В. Жирякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 1(60). – С. 114–117.
2. *Зарубин, В. П.* Возможность использования тестового контроля для оценки уровня успеваемости обучающихся высших учебных заведений / В. П. Зарубин, С. А. Никитина, И. А. Легкова [и др.] // Материалы VI Междунар. науч.-метод. конф. «Современные проблемы высшего образования», посвященной 50-летию Юго-Западного государственного университета / ред. кол.: С. Г. Емельянов (отв. ред.) [и др.]. – Курск, 2014. – С. 243–245.
3. *Крепова, С. Н.* Тестирование как форма организации и контроля самостоятельной работы студентов / С. Н. Крепова // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2010. – № 3. – С. 111–113.

### **В. Г. Литвинович**

#### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙ КУЛЬТУРЫ МИРА

В системе подготовки будущих специалистов в Республике Беларусь решается задача превращения студента в активного субъекта, который учится

самостоятельно, осознавая свои склонности и способности, зная, чего хочет добиться в избранной профессии. Образовательный процесс в вузе при этом должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, в идеале – на проектирование индивидуальной стратегии жизненного успеха.

Все это актуализирует проблему реализации профессиональной подготовки на основе индивидуального подхода к личности студента и организации его самостоятельной работы. Решение этой проблемы возможно в широком использовании проектирования как вида деятельности, который дает студентам возможность выступать подлинным субъектом своего профессионального развития.

Анализ современной гуманитарной практики указывает на приоритет толерантной, гуманистически ориентированной, открытой к общению с людьми различных национальностей, демократической, миролюбивой личности, что находит подтверждение в документах ООН и ЮНЕСКО, в Законах об образовании Республики Беларусь, принципах государственной молодежной политики. Человек, не делящий мир на «свой» и «чужой» по национальному и культурному признакам, имеет большую возможность реализовать себя, участвовать в созидательных глобальных процессах во имя мира и прогресса, сопричастно относиться к проблемам других людей, принимать адекватные решения в контексте идей культуры мира

Потребности общества диктуют постановку и реализацию новых образовательных целей, ориентированных на развитие в образовательном процессе успешной личности, готовой к принятию самостоятельных решений.

Наиболее актуальными в настоящее время становятся требования к личным качествам студента – умению самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести поиск необходимых учебных материалов; повышается роль самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиливается ответственность преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

В связи с этим самостоятельная работа студентов является важной и неотъемлемой частью учебного процесса. Сегодня как никогда актуальна проблема формирования готовности к межкультурной коммуникации в духе идей культуры мира у студентов вузов. Уже в настоящее время наблюдается тенденция к установлению связей между различными регионами земного шара на основе международного разделения труда, что неминуемо ведет к развитию международной коммуникации, культурному и информационному обмену, усилению взаимодействия и взаимовлияния народов, стран, цивилизаций в самых различных сферах социальной жизни, в том числе и образовательной.

Проект как форма организации деятельности студентов считается весьма перспективной педагогической технологией университетского образования, которая предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Под образовательным

*проектом* понимается форма организации деятельности студентов, предусматривающая комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного занятия до нескольких месяцев. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Он предполагает решение какой-то проблемы, которая предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения и воспитания, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (в обучении и воспитании или в реальной жизни). Если говорить о проекте как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Проект ориентирован не только на интеграцию фактических знаний, но и на приобретение новых знаний и представлений о культуре мира (порой и путем самообразования); на умение пользоваться приобретенными знаниями для решения практических задач в современном поликультурном мире; на овладение коммуникативными навыками и умениями межкультурного взаимодействия, т.е. умениями работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника, коммуникатора, миротворца и пр.).

Педагогическое сопровождение включает в себя *педагогическую поддержку* как особую сферу деятельности педагога вуза, ориентированную на взаимодействие со студентом при оказании ему конкретной помощи в личностном росте, социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения, самоутверждении в ходе самостоятельной работы. Под педагогическим сопровождением при выполнении студентом самостоятельной работы мы понимаем многовариантный педагогический процесс, обеспечиваемый комплексом условий, направленных на воспитание его в духе культуры мира и формирование у него готовности к самореализации в миротворческой деятельности.

Так, при чтении спецкурса «Культура мира и педагогика» студентам 2 курса предлагается перечень творческих заданий, которые могут быть оформлены в форме портфолио «Культура мира»: реферат по проблеме культуры мира; эссе («Мир глазами молодых», «Беларусь на карте мира», «Я – гражданин мира», «Война и мир в эпоху глобализации», «Толерантность в моей жизни» и др.); интернет-обзор сайтов по культуре мира, толерантности, межкультурной коммуникации; создание эмблемы культуры мира; цитаты известных педагогов, психологов, философов, писателей о культуре мира; культура мира в компьютерной графике; разработка одной из форм

работы по воспитанию в духе культуры мира; аннотация на 2–3 публикации в СМИ по проблемам культуры мира; индивидуальные творческие работы (фото, рисунки, стихи, поделки, слайды, видеоролики и т.д.); глоссарий (краткий словарь) основных понятий по культуре мира; рефлексия (анализ и описание того, что изменилось в моем представлении о проблеме культуры мира) [5].

Обобщение нашего опыта работы позволяет сделать следующие выводы. Если раньше студенты отдавали предпочтение материалам реферативного характера, то сейчас их материалы носят больше творческий характер. Популярными становятся мультимедийные материалы. Подавляющее большинство студентов предпочитают не индивидуальные, а коллективные проекты.

Работа с творческими заданиями занимает особое место в системе высшего образования, позволяя студенту приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения. Это становится возможным, потому что студенты сами делают свой выбор и проявляют инициативу.

С этой точки зрения самостоятельная работа в форме проектов должна: иметь практическую направленность; предполагать проведение студентами самостоятельных исследований; быть в одинаковой мере творческой, как в процессе работы над проектом, так и при его завершении; предполагать возможность решения актуальных проблем; давать возможность учиться и заниматься самообразованием; содействовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра; способствовать налаживанию взаимодействия между студентами.

Такая возможность обусловлена тем, что студенты сами выбирают тему проекта. Выбор тематики самостоятельной работы в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может формулироваться преподавателем в рамках программы курса, в других – тема может предлагаться и самими студентами.

Педагогическая ценность самостоятельной работы заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости студентов, преследуя при этом (и это главное) цель: максимально содействовать развитию индивидуальности по проблеме миротворческого воспитания. При организации работы следует направлять студента в нужное русло, т.е. создавать такие условия, при которых студент понимает, какие знания и зачем ему нужны, как их можно приобрести, чтобы добиться достижения поставленных задач в контексте идей культуры мира.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты на лекционных и семинарских занятиях, во время педагогической практики, разнообразной миротворческой деятельности при осмыслении глобальных проблем современности и ценностей культуры мира выделяются в ходе анализа заданий (эссе, рефератов, творческих работ) во время индивидуальной работы с ними.

В структуре подготовки будущего учителя-воспитателя существует определенная этапность, предусматривающая постоянную поддержку и педагогическое сопровождение студента в ходе самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов при изучении спецкурса предполагает:

- выстраивание системы индивидуальных ценностных ориентаций учащейся молодежи, содержательную и хронологическую проработку планов по их достижению в контексте идей культуры мира;
- помощь в ценностно-смысловом, когнитивном и операциональном самоопределении студентов как миротворцев-коммуникаторов в определении адекватной линии и реализации личных планов;
- превентивную и оперативную поддержку их самостоятельной деятельности, направленную на предупреждение индивидуальных и групповых затруднений, стимулирование включения в социально значимую деятельность.

Для этого мы использовали консультирование, информирование, организацию социальных проб.

В ходе самостоятельной работы студент осознает себя как субъект культуры мира; адекватно оценивает значимость идей культуры мира в образовании и воспитании; внедряет идеи культуры мира в практику обучения и воспитания в своей будущей профессиональной деятельности.

Условиями результативной самостоятельной работы являются: ее мотивированность; четкая постановка познавательных целей и задач; знание студентами способов осуществления КСР, ее алгоритмов и методов; четкое определение объема работы, формы отчетности, сроков представления результатов; определение видов консультаций (установочные, тематические, проблемные); введение критериев оценки качества КСР, отчетности и др.; виды и формы контроля (консультации, семинары, коллоквиумы, презентации, выступления, зачеты и др.); качественное информационно-методическое обеспечение (рабочие тетради, книги для чтения, хрестоматии, справочники, словари, энциклопедии, компьютерная поддержка по различным областям знаний и др.); профессиональная готовность преподавателя к проведению КСР; умение студентов работать с источниками информации; сформированность у студентов организационно-управленческих умений осуществления самостоятельной работы.

В процессе выполнения самостоятельной работы необходимо проведение следующих мероприятий: диагностирование студентами собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, получаемых в университете; установление собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей по проблеме культуры мира; определение цели КСР ближайшей и отдаленной перспективе; самостоятельный выбор студентами объекта изучения и его обоснование для себя; разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы КСР по избранной проблеме. Прогнозирование дальнейших путей совершенствования самостоятельной работы студентов.

В качестве основных компонентов готовности студента к самообразованию по проблеме культуры мира мы выделяем:

1) наличие эмоционально-личностного аппарата самообразования, который влияет на систематичность и последовательность осуществления процесса самообразовательной деятельности;

2) систему знаний и умений, отражающих меру интеллектуального развития личности;

3) умения целенаправленно работать с разными источниками информации;

4) организационно-управленческие умения и навыки;

5) сформированность психологических качеств, необходимых для самообразования (целеустремленность, увлеченность, настойчивость, работоспособность и др.).

Педагогическая ценность КСР заключается в обеспечении активной познавательной деятельности каждого студента, ее максимальной индивидуализации с учетом психофизиологических особенностей и академической успеваемости студентов, преследуя при этом (и это главное) цель: максимально содействовать развитию индивидуальности.

Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний студентов; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки будущего учителя. Самостоятельная работа имеет большое воспитательное значение: она формирует самостоятельность как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Далингер, В. А.* Метод проектов в подготовке будущих учителей / В. А. Далингер // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 1. – С. 59–60.
2. *Литвинович, В. Г.* Организационно-педагогические условия воспитания студентов университета в духе культуры мира: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Г. Литвинович. – Кострома, 2010. – 32 с.
3. *Палаева, Л. И.* Подготовительный этап для организации проектной деятельности учащихся на среднем этапе общеобразовательной школы / Л. И. Палаева // *Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире*. – Москва, 2004. – С.339–343.
4. Сеть школ мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pease-edu.un-museum.ru/index.php>. – Дата доступа: 10.03.2018
5. *Щербакова, Е. В.* Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам // *Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.)*. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 139–141.

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ИГРА КАК ФОРМА ГРУППОВОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

Современное общество диктует требования к модернизации учебного процесса в высшей школе. Необходимо подготовить студентов к внедрению полученных знаний в практику образовательных учреждений. Выпускник должен не только профессионально выполнять эту задачу, но и подключить к процессу ее реализации всех субъектов воспитания: педагогов, родителей, общественность, самих обучающихся и привносить в воспитательный процесс инновации, соответствующие требованиям современного общества. В достижении поставленных задач, как показывают педагогические исследования и наш практический опыт, хорошо зарекомендовала себя *организационно-деятельностная игра (ОДИ)*, которая «...позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные в сравнении с традиционным обучением условия формирования специалиста. В этих условиях усвоение нового знания накладывается на канву будущей профессиональной деятельности; обучение приобретает совместный коллективный характер, осуществляется в результате подчинения двум типам норм: нормам компетентных предметных действий и нормам социальных отношений коллектива. В таком контекстном обучении достижения дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по природе активности обучающихся реализуемой в игровой деятельности» [1, с.183].

Дидактические особенности деловой игры заключаются в том, что она предполагает коллективный характер самостоятельной работы. Индивидуальная работа каждого студента вносит свой вклад в решения педагогической проблемы всей группы: происходит обмен мнениями, предложениями, путями решения той проблемы, которая решается всем коллективом. Это существенно влияет на ознакомление каждым студентом с новым информационным материалом и повышение его профессиональной компетенции.

Результаты игры определяются тематикой, логикой игровой деятельности, событиями и ситуациями, вызванными ее характером, а конкретные итоги и выход педагогической продукции – игровой деятельностью, мотивами и потребностями самих студентов.

К характерным особенностям организационно-деятельностной игры в работе со студентами относятся [2]:

1. ОДИ ориентирует будущих педагогов на поиск нововведений в области теории воспитания.
2. ОДИ открывает возможность расширять компетентность всех субъектов воспитательного процесса, включая опытных педагогов, молодых специалистов, родителей и самих воспитанников.
3. Благодаря ансамблевой подготовке с учетом типологии школы, местных условий разрабатываются методические идеи содержания воспитания, развития учреждения образования и на их основе определяются ценности учительского и ученического коллективов.

4. Развиваются умения и навыки студентов по выполнению функциональных обязанностей педагога по реализации содержания воспитания, особенно в тех случаях, когда могут появиться новые обязанности или новые лица.

5. ОДИ позволяет проводить обмен опытом в разрешении существующих в коллективе задач, дает навыки выработки общей точки зрения по сложным вопросам и позволяет создать общую методологию работы по формированию системы воспитания.

6. Отрабатываются способы взаимодействия всех субъектов по внедрению новых идей и предложений в решении сложных задач по формированию системы воспитания.

7. ОДИ позволяет выбрать единственно верное решение для системы воспитания конкретного учреждения образования с учетом условий его функционирования.

Как показывает опыт, ОДИ открывает широкие горизонты для обогащения педагогическими ценностями самих субъектов воспитательного процесса. В частности, ОДИ дает возможность учесть точку зрения каждого студента на гуманизацию и демократизацию в учебных заведениях. Этому способствует проигрывание ролей субъектов воспитания. Их исполнение формирует у студента чувство эмпатии, т.е. способность сопереживать героям, роль которого он выполняет.

Игра помогает нейтрализовать борьбу за лидерство, поскольку дает возможность проиграть эту роль каждому студенту. Наши наблюдения за состоянием игроков позволяют сделать вывод, что этот процесс от старта до финиша открывает обучающимся широкие возможности для управления своими эмоциями: разочарованиями, успехами, смущением, обидой, восторгами и др.

В целом ход игры, как свидетельствует наш опыт и опрос студентов, способствует формированию у них готовности к устранению негатива, мешающего объективному подходу. ОДИ успешно способствует развитию у студентов творческого подхода к проектированию воспитательной системы, дает возможность разработки элементов стратегий и тактик, необходимых для дальнейшей педагогической деятельности.

Как показало исследование, в процессе подготовки к игре нужно обратить внимание студентов на использование традиционных, устоявшихся в практике работы педагогических методов, адаптированных к современным педагогическим ценностям. Поэтому мы уделяли первостепенное место анализу документов (планы, программы, материалы аттестации); методу модерации (адаптация к изменяющимся условиям); методу наблюдения (систематическая фиксация педагогических явлений); методу обобщения (большое число сведений о деятельности личности); методу проб и ошибок (устранение допустимых ошибок); методу проектов (альтернативная деятельность распространенных видов труда); методу ротации (перестановки в видах деятельности); социометрическим методам (отношения людей на основе межличностного выбора); терминологическому методу (оперирование базо-

выми и периферийными понятиями проблемы); методу тестирования (диагностика состояний субъектов выполнения стандартизированных заданий); методу системного мышления (динамика понимания структур и объектов); методам самовоспитания (сознательное изменения своей личности); методам стимулирования (побуждение к определенным действиям); методам формирования сознания (формирование правильных понятий) и др.

Все эти методы изложены в теоретической и методической литературе. Мы рекомендовали студентам изучить их и попытаться реализовать их в игровой деятельности.

Особая роль в организации ОДИ принадлежит преподавателю. Каждый педагог может вести ее по своему сценарию. Вместе с тем важно стимулировать студентов в процессе игровой деятельности. В частности, преподавателю приходится выступать в роле модератора, тьютора, организатора, игротехника, психолога, социолога, журналиста и управленца. Это дает возможность студентам взять на вооружение модели поведения в аналогичных ситуациях в образовательном процессе. В отдельных случаях руководитель ОДИ может выступать в роли педагога-модератора – открывать дискуссию, организовать обсуждение проблемных ситуаций, подводить игроков-студентов к общим выводам и конкретным предложениям; в других случаях он может занять позицию преподавателя-тьютора – опираясь на интересы и склонности студентов строить тактическую программу деятельности; педагога-организатора, который координирует, распределяет объем работы в группах; преподавателя-исследователя в процессе игры находящего инновационные идеи, которые в дальнейшем должны подлежать исследованию. А главное – учить будущих педагогов рассматривать обучающихся как субъектов воспитания. Основными условиями самостоятельной работы в процессе игры являются: мотивированность студентов на выполнение учебного задания; четкая постановка познавательных и исследовательских задач; представление или самостоятельная разработка студентом алгоритма или программы выполнения работы; определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления и критериев результативности; определение видов педагогической поддержки и консультационной помощи, обеспечивающих рефлексивный диалог между преподавателем и студентом; предоставление студентам доступа к информационно-техническим ресурсам, позволяющим более качественно решать задачи [3, с. 13]. Полифункциональный характер ОДИ определяется тем, что она предполагает различные формы эвристических занятий: диспуты, дискуссии, полилог, творческие задания, сюжетные и ролевые игры, коллективные защиты проектов и др. В ходе деловой игры используются разнообразные формы. К ним относятся: тренинг (интенсивное обучение с практической направленностью), полилог (дискуссия двух и более студентов); саморефлексия (осмысление собственных представлений о тех или других педагогических ситуациях); мозговая атака (совместное разрешение поставленных задач); групповая экспертиза (коллективное обсуждение определенного

положения, ситуации); диалог (взаимодействия студентов с целью решения задач, проблем, явлений); диспут (на конкретную проблему игры); учебная дискуссия (отстаивание личных, субъективных точек зрения); взаимное обучение (попеременное исполнение роли педагога).

Руководитель ОДИ должен знать методику проведения различных форм учебных занятий. В своей совокупности указанные формы и методы, в сравнении с традиционными, способствуют подготовке студентов к инновационной деятельности, самостоятельному поиску инновационных подходов к решению педагогических проблем, социальных ситуаций вхождению будущих педагогов в профессиональную среду, знакомят участников игры с педагогическим опытом, неопубликованном в массовой печати, формируют общественное мнение студентов, дают будущим педагогам ценностную ориентацию для профессиональной компетентности. Осмысление опыта позволяет эффективно исполнять свои функции как субъектов воспитания, преобразовывать устаревшие навыки, трансформируя и адаптируя их к новым социокультурным условиям. Роли, исполняющиеся игроками, помогают усваивать позиции социального агента – т.е. ответственного за обучение педагогическим нормам и овладение социальными ролями всех субъектов системы воспитания.

Все участники игры разбиваются на четыре подгруппы. С каждой подгруппы делегируется по одному человеку в группу анализа, которая под нашим руководством проводит содержательный анализ игры и в группу пресс-центра для освещения хода игры и оформления итогового доклада по разыгрываемой проблеме. Остальные в своих миниколлективах распределяют роли субъектов воспитательного процесса: педагог, ученик, родитель, представитель общественности. Могут быть введены в игру и другие роли: представитель администрации учебного заведения, шефствующего предприятия, друзья коллектива обучающихся. Руководителем (преподавателем) объявляется проблема игры и в каждой группе распределяют роли. Исходя из нашего опыта, они могут быть следующими:

1. Лидер – это игрок, который выбирается всеми участниками игры. Он должен быстро ориентироваться в обстановке, принимать решения, создавать деловую атмосферу, обобщать полученные данные.

2. Аналитик – это игрок в «квадрате», так как в процессе игры он выполняет функции обобщения, анализа и оценки идей, качества их описания. Он должен иметь аналитические способности, поскольку готовит проекты концепций, разработанные группой.

3. Содокладчик дополняет сообщения аналитика. Он должен объективно и заинтересованно подходить к оценке идей своей группы, анализировать результаты работы, уметь охарактеризовать разнообразные идеи; помогать аналитику в решении всех вопросов.

4. Иллюстратор – графически, художественно или схематически оформляет основное содержание разработанной концепции.

5. «Провокатор» оценивает доклады других групп и задает вопросы, способствующие выявлению слабых мест в разработанной концепции.

6. Оппонент организует работу в своей группе по оценке докладов других групп и выступает с личным мнением по разработанным докладом.

7. Эксперт организует работу в группе по выявлению сильных и слабых мест в положениях, предложенных участниками игры. Выступает с заключительным словом по разработанному проекту.

8. Секретарь организует стенографические записи, разработанные членами своей группы и передает обобщенную информацию в пресс-центр.

После распределения ролей в группах преподаватель/руководитель игры знакомит студентов с правилами и этапами ее проведения. Приведем отдельные из правил, которые должны выполняться на протяжении всего процесса игры, разработанные с активным участием самих студентов.

1. Соблюдение правила «здесь и сейчас». Ничего из происходящего во время игры в плане личностных отношений между членами группы, а также никакая информация о других членах группы, полученная во время игры, не должна выйти за рамки игровой аудитории.

2. Умение в «малом видеть проявление большого». Каждый участник игры, обсуждая проблему, должен постоянно помнить, что даже самая маленькая идея способна улучшить существующую модель воспитания, а несколько новых, оригинальных идей способны привести к новаторским подходам.

3. Целенаправленность. Следует вникнуть в сущность вопроса, вытекающего из фрагмента игры, и стремиться дать максимально аргументированный ответ именно на этот вопрос, а не приводить все свои знания «по поводу и без повода».

4. Краткость. Следует высказывать свое мнение, позицию, идею кратко, чтобы все успели высказаться в отведенное руководителем игры время для дискуссии.

5. Конструктивность. По отношению к чужим идеям лучше проявлять меньше критики, а стараться дополнять и развивать их – это поможет быстрее выработать единую позицию и дать более всесторонний и обоснованный ответ на заданную тему.

Первый этап игры – погружение. Начинается с нашего сообщения о проблеме общечеловеческих ценностей в современных социокультурных условиях. Цель этого этапа – сориентировать студентов на поворот в современной практике к проблеме гуманистического воспитания и особенно на его методологическое, теоретическое и методическое осмысление. Конкретно, что гуманность – фундаментальное качество человека. Истоки гуманизма исходят из самого понятия *человек* как истинного смысла и назначения педагогической науки. Ведущие исследователи – гуманисты И. Т. Фролов, П. С. Гуревич трактуют это понятие следующим образом: «Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий, *humanitas* – человечность) человеколюбие, прославление человека. Система взглядов, согласно которой признается ценность человека как личности, его права на свободу, счастье и развитие» [4, с. 93]. Человек является центральной фигурой в теории и истории педагогики,

религии, мифологии. Поэтому понятие *человек* – венец эволюции, самое совершенное создание природы. А наука о человеке – *человекознание* [1, с. 661] – это интеграционный спектр знаний, охватывающий все отрасли духовной культуры и проблемы, связанной с тем, кто такой человек как он взаимодействует со средой жизнедеятельности – это основополагающая методология гуманистического воспитания. «Воспитание должно способствовать формированию и развитию гуманистических начал у человека, способности понимать себя и других людей, устанавливать контакты с другими людьми» [5]. Это теоретическое положение взято нами за основу и соблюдения на протяжении всего процесса игры.

Самостоятельная работа в группах по итогам первого этапа. Составление мини-проекта «Я – педагог-гуманист». Работа выполняется каждым студентом как педагогическая саморефлексия на предмет усвоения теоретического материала. Главное назначение проекта – это представление студента о самом себе как о будущем педагоге-гуманисте, на каких ценностях он намерен строить свои отношения со всеми субъектами воспитательного процесса, ориентируясь на моральные нормы, чтобы воспитать человека-гуманиста. А это требует адекватного подхода к воспитанию. Таким подходом является аксиология. В академической литературе *аксиология* (греч. *axia* – ценность + *logos* – учение) трактуется как учение о ценностях и представляет собой обобщенные устойчивые представления о предпочитаемых благах, объектах значимых для человека. Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку в ней человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология является более общей по отношению к гуманистической проблематике и рассматривается как основа новой философии в педагогике и соответственно методологией современной теории гуманистического воспитания.

Эти положения обеспечивают условия для формирования ценностной ориентации, если качества личности воспитанника адресуются окружающим людям. Например, духовные (доброта, душевность, совесть, самопознание, человеколюбие, милосердие); долженственные (надежность, верность, порядочность, чувство долга, искренность, честность); межличностные (справедливость, преданность, сострадание, бескорыстие, дисциплинированность, сорадование); коллективной деятельности (творчество, солидарность, ответственность, чувства чести, инициативность); гражданские (законопослушание, свобода, равенство, патриотизм, самодисциплинированность, трудолюбие, миролюбие).

Студенты, объединившись в пары, разрабатывают перечень качеств личности, которые необходимо сформировать для проявления семейной культуры, национальной культуры, социальной культуры, гражданской культуры, мировой культуры. Разработанные материалы в парах коллективно обсуждаются в малых группах и сохраняются до использования в работе на последующих этапах игры.

Второй этап – «Монолог»-негатив. Цель ОДИ этого этапа – определить пути и условия изучения общественного мнения о негативных явлениях в воспитании в учреждении образования.

На данном этапе каждый участник игры поочередно выполняет следующие роли: ученика (оценивает негативные явления в гуманистическом воспитании с позиции ученика и причины их возникновения); родителя (оценивает негативные явления в гуманизации воспитательной работе с позиции родителя и обосновывает причины их возникновения); общественника (оценивает негативные явления в воспитательной работе школы с позиции окружающих людей); педагога-воспитателя (оценивает негативные явления в гуманизации воспитательной работе школы, класса с позиции воспитателя-профессионала).

Проигрывание роли «ученика» для студента – это тренинг, который дает возможность формировать будущему педагогу эмпатию к воспитанникам, отождествлять себя с ними, встать на их позицию, разделить их проблемы, интересы, заботы. Это ничто иное как форма мыслительного взаимодействия, социально-ориентированного взаимодействия студентов со своими будущими учениками. Одновременно такое взаимодействие способствует отработке навыков и умений перцептивного общения т.е. адекватно воспринимать воспитанника, умения прочувствовать его мотивы, желания, состояния. Воспитателю, как каждому педагогу, необходимо развивать свои способности к перцептивному общению. Выполнение этой роли бесспорно является отражением воспитанника и себя как воспитателя. Это и есть тренировка педагогического взаимодействия.

Роль «родителя» многофункциональная. С одной стороны, она наводит студента на работу с родителями будущих своих воспитанников, с другой – выступает введением в выполнение в зрелые годы своих родительских функций. А в своей совокупности делает родителей субъектами воспитательного процесса. ОДИ расширяет представление будущих педагогов о родительских правах и обязанностях своих детей, а также заботе об их здоровье, физическом и нравственном самочувствии. Разрешаются проблемные ситуации, которые будут встречаться в дальнейшей их работе с родителями в реальных педагогических ситуациях. Студенты обогащают свои знания и отрабатывают конкретные навыки, которые понадобятся им в работе с родителями и родственниками воспитанников. Эти роли (отца, матери) особенно важны для формирования у сегодняшних студентов правильных представлений об использовании семейной терапии, которая приводит к достижению положительных результатов в гуманистическом воспитании подрастающего поколения. Процесс игры помогает студентам выявить свои социальные и педагогические способности. В итоге игроки убеждаются, что игра – это имитация ситуаций, моделирующих профессиональную педагогическую деятельность.

Выполняя роль «педагога», студентам в игре лучше всего использовать форму диалога т.е. обмен мнениями двух или нескольких лиц как философский жанр, доведенный философом Сократом до абсолютной степени совершенства. Игра развивает и помогает понять различные (даже вымышленные) ситуации для формирования готовности к взаимодействию педагога

с воспитанниками. Диалог помогает находить пути разрешения противоречий, поэтому он считается движущей силой совершенствования воспитательного процесса. В целом – это тренировка в педагогическом общении, которая развивает у студентов мышление, помогает осмысливать, анализировать, обобщать воспитательную практику и делать соответствующие педагогические выводы, проявлять мыслительную гибкость, соотносить тактические и стратегические действия. Данная форма помогает решать определенные учебные, образовательные, развивающие, воспитательные задачи. Таким образом, диалог выступает принципом объективной тренировки и методом социального общения.

Полилог – самостоятельная групповая работа по итогу третьего этапа игры. Каждому представителю игры дается право высказать свою точку зрения о негативных явлениях в практике воспитательных учреждений с позиции сыгранных ими ролей.

Студенты на всех этапах игры делали выводы: гуманизация образования и гуманизация социума, общества – это общая задача, единый процесс, без их взаимодействия нельзя перестроить современное воспитание. Можно изменить представление о Человеке, о Добре и Зле, о Красоте и безобразии. И надо помочь родителям, педагогу, общественнику, ученику понять себя, ибо, обладая большими возможностями, мы добьемся успехов в гуманизации воспитания подрастающего поколения.

Для исключения негативных явлений в процессе воспитания в учреждениях образования, как показал наш анализ исполнения ролей, следует идти от воспитанника. Это значит, во главу угла надо поставить личность школьника; создать условия для его развития в соответствии с индивидуальными способностями, потребностями и склонностями.

Для достижения поставленных целей необходимы не отдельный набор мероприятий, а целостная технологическая система, построенная на общечеловеческих, экзистенциальных, социальных, культурологических ценностях. Эта технологическая система должна включать: разъяснение ценностей, внедрение ценностей, ценностный тренинг, ценностная рефлексия; этика ненасилия, гуманистическое отношение (милосердие, волонтерство, товарищеская поддержка); обучение ценностному процессу (выбор, оценка действий); стимулирование нравственной коллективной и индивидуальной деятельности; принятия закона чести и достоинства воспитанника; наличие идеала, законов жизнедеятельности, правила отношений «ученик–ученик», «ученик–педагог», «ученик–родители», «ученик–окружающие люди».

Третий этап – позитив. В процессе игры в группах раскрываются средства и технологии воспитательного процесса, а также роль педагога в формировании личности воспитанника. Имеется в виду воспитывающая деятельность, общение, отношение, взаимодействие, взаимопонимание, партнерство, продуктивная деятельность, рефлексия, педагогическая поддержка, творческое сотрудничество, самоорганизация и самоуправление и др.

Проигрывание роли родителей, представителей общественности позволяет студентам понять ход социокультурного развития сферы образования. Прежде всего, это социокультурная и образовательная среда, открытые

воспитательные системы, педагогические комплексы, зоны педагогического влияния, субкультура, воспитательное пространство, координация деятельности субъектов воспитания и др.

Это дает возможность студентам определить стратегию и тактику объединения усилий в воспитании учащихся, предположить пути создания общности детей и взрослых на принципах взаимоуважения и партнерства, сотрудничества, сотрудничества поколений. Именно эти качества составляют основу системы воспитания образовательного учреждения.

Самостоятельная работа студентов в малых группах на третьем этапе: моделирование ученического коллектива на ценностной основе. Каждая группа разрабатывает свой проект и предлагает его на общий анализ и оценку. Руководитель в качестве примера указывает, что проект должен включать: гуманистические идеалы коллектива; права и обязанности его членов, законы, правила поведения членов; ориентиры деятельности; характер заботы о своем коллективе, семье, социуме; характер жизнедеятельности (сотрудничество, сотворчество, сотрудничество) и другое по усмотрению участников игры.

В нашем варианте – это современный подход к воспитательной системе учреждения образования. От руководителя игры студенты получают педагогические требования к проекту. Назовем основные из них.

1. Простота построения проекта. При разработке проекта следует стремиться отразить в нем лишь основные этапы системы воспитательного процесса. Количество подразделений в нем должно быть сведено до минимума. А также необходимо зафиксировать допущенные промахи и ошибки в реальной педагогической действительности.

2. Автономность разделов проблем организационного проекта. Этот принцип требует от организаторов занятий, чтобы отдельные разделы могли выполняться участниками занятий относительно независимо. Разделы проекта должны иметь завершенные информационные входы и выходы.

3. Дальнейшее совершенствование и развитие структуры (деятельностного проекта). Этот принцип можно определить, как «открытость» проекта, когда он становится как бы отдельным блоком, входящим в существующие или в последующие более сложные проекты.

4. Максимальное освобождение исполнителей организационного проекта от рутинных игровых процедур. Это необходимо для повышения эффективности реализации проекта, так как участники и организаторы получают больше возможностей для анализа и разбора изучаемых в проекте проблем.

5. Оптимальное использование готовых материалов в проекте. Успешная реализация проекта достигается в том случае, когда в его разработке используется хорошо продуманная и тщательно отобранная информация, положения, относящиеся к гуманизации воспитательной работы в процессе игры.

Самостоятельная работа участников игры. Учебные группы выбирают тип школы: городская, сельская, поселковая, агрогородка и приступают к разработке целей, содержания, технологии управления, взаимодействия воспитательных социальных институтов. И в заключении этого этапа состо-

ится дискуссия, целью которой – выслушать мнение всех членов группы, высказать сомнения и предложения, которые будут учтены при окончательной разработке проекта.

Все учебные группы получают от группы анализа протоколы «Позитив» и «Негатив» и на их основе разрабатывают свой вариант проекта воспитания в учреждениях образования. С целью экономии времени можно группам дать задания разработать по отдельности свой проект с позиции «ученика», «педагога», «родителей», «общественности».

В учебных группах происходит переуточнение игровых ролей. В частности, могут быть введены следующие роли: докладчик (готовит выступление по проекту концепции воспитательной работы, разработанной его группой); содокладчик (дополняет сообщения докладчика); иллюстратор (графически, художественно или схематически оформляет основное содержание разработанной концепции); «провокатор» оценивает доклады других групп и задает вопросы, способствующие выявлению слабых мест в разработанной концепции); оппонент (организует работу в своей группе по оценке докладов других групп и выступает с личным мнением по разработанным докладам); эксперт (организует работу в группе по выявлению сильных и слабых мест в разработанных концепциях участниками игры, выступает с заключительным словом).

Четвертый этап – экспертная оценка. Цель: каждая группа передает свой проект от группы к группе, где идет его коллективное обсуждение и экспертная оценка.

Все группы в обязательном порядке дополняют проект своими предложениями и замечаниями. Сопровождает разработанный проект от одной группе к другой один из членов экспертной группы, который будет делать заключительное слово по тому проекту, который он сопровождал. Кроме этого каждая учебная группа представляет свой проект стендового доклада для ознакомления всем участникам игры.

Рефлексия, которая проходила на разных этапах ОДИ «Монолог», «Диалог», «Полилог», «Экспертная оценка», показала, что игра обогатила студентов знаниями, умениями, навыками, которые способствуют повышению их профессиональной компетентности в проблемах гуманистического воспитания. В частности, видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять ее в виде воспитательных задач; сравнивать и обобщать педагогические ситуации с позиции современного содержания гуманистического воспитания; понимать позицию других педагогов по вопросам технологии воспитательного процесса учреждения образования; устойчиво удерживать свою педагогическую позицию; осознавать свое профессиональное развитие и развитие общечеловеческих качеств у своих воспитанников; находить в каждой форме и ситуации сильные и слабые стороны для системы воспитания; выявлять показатели воспитанности обучающегося; обогащать воспитательный процесс моральными ценностями в зависимости от места расположения и типов учреждения образования; знать подходы для формирования авторской системы воспитания.

В качестве общего вывода можно заключить следующее: деловая игра способствует продуктивному преподаванию педагогики как учебной дисциплины, развивающей личность; она тесно сближает между собой учебный процесс в высшем учебном заведении с производственным в педагогическом учреждении; помогает будущим педагогам самостоятельно решать образовательные и воспитательные задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное Слово, 2005. – 720 с.
2. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов / Г. П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК. 2004. – 288 с.
3. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.
4. Человек. Философско-энциклопедический словарь / под общ. ред. акад. И. Т. Фролова. – М.: Наука, 2000. – 516 с.
5. Селиванов, В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 2000 – 336 с.

**М. И. Демидович**

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ

В современных условиях модернизации системы образования общество требует от педагогической науки и практики постоянного поиска новых форм и методов обучения, инновационных приемов и способов воспитательного воздействия. Возможным вариантом решения данной проблемы является формирование личности учителя, обладающего профессионально-значимыми качествами, среди которых центральное место занимает познавательная самостоятельность.

Социальный и научно-технический прогресс сопровождаются стремительным накоплением информации. Как следствие, одной из важнейших задач, стоящих перед высшей школой, является обучение студентов умениям самостоятельно приобретать новые знания, свободно ориентироваться в потоке научной и общекультурной информации. Постоянное обновление системы знаний предопределяет обновление содержания, форм и методов обучения, поэтому будущий учитель должен быть готов к систематической самостоятельной работе, самообразованию и самосовершенствованию. Самостоятельный учебный труд студентов является составной частью подготовки высококвалифицированного специалиста сферы образования и способствует развитию профессионально значимых качеств личности будущего учителя средней школы, в число которых, несомненно, входит и познавательная самостоятельность.

Чтобы работать на уровне требований, предъявляемых сегодня к выпускникам высшей педагогической школы, будущие учителя должны не только владеть профессиональными компетенциями, необходимыми для педагогической деятельности, но и личностными качествами: высокой степенью сознательности, ответственности, самостоятельности. Большие возможности в данном направлении открывают различные виды педагогической практики, которые предполагают приобщение к реалиям педагогической профессии в период обучения в вузе. Очевидно, что сегодня необходимы изменения основного вектора прохождения студентом педагогической практики, разработка соответствующего современным требованиям ее содержательного наполнения, направленного на повышение эффективности развития познавательной самостоятельности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

В рамках данной статьи мы попытаемся ответить на вопрос, что такое познавательная самостоятельность студента, каковы условия ее формирования в процессе педагогической практики в университете.

Анализ научной литературы показал, что вопросы формирования умений и навыков самостоятельной работы изучались исследователями, деятелями просвещения на протяжении всей истории развития отечественной педагогической науки (К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, Д. И. Менделеев, Л. И. Петражицкий и др.). Теоретической базой научной разработки проблемы познавательной самостоятельности студента как качества его личности служат труды педагогов советского периода, посвященные методологическим и методическим основам развития самостоятельности субъекта обучения в учебном процессе (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.).

В современной науке проблема повышения эффективности профессиональной подготовки учителей рассматривалась в трудах А. А. Вербицкого, В. И. Загвязинского, В. Г. Максимова, М. М. Поташника, В. А. Сластепина, Е. Г. Хрисановой, Н. М. Яковлевой и др. Вопросы, связанные с формированием познавательной самостоятельности, нашли освещение в работах Л. П. Аристовой, С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, А. М. Матюшкнна, М. И. Махмутова, Н. А. Менчинской, В. Т. Оконя, Н. А. Половниковой, Г. И. Саранцева, Н. Ф. Талызиной, Г. И. Щукиной и др.

*Познавательная самостоятельность*, по мнению ученых, представляет собой сложное интегративное качество личности, характеризующееся стремлением и умением рационально планировать, выполнять и контролировать свою познавательную деятельность в относительной независимости от внешнего влияния [1; 2].

В научной литературе выделяются показатели уровней сформированности познавательной самостоятельности студентов в образовательном процессе: наличие познавательных мотивов и потребностей; теоретические знания об организации самостоятельной познавательной деятельности; сформированность умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности; наличие навыков саморегуляции у студентов.

Традиционно в структуру познавательной самостоятельности входят такие компоненты, как мотивационный, содержательно-операционный, регулятивный.

Мотивационный компонент предполагает наличие у студентов потребности в знаниях, положительной мотивации его самостоятельной познавательной деятельности. На основе потребности в познании возникают мотивы и формируются противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами.

Содержательно-операционный компонент включает систему знаний и способов учебно-познавательной деятельности. Содержательная сторона данного компонента включает в себя комплекс знаний, которые обеспечивают успешность осуществления студентом самостоятельной познавательной деятельности. Операционная сторона содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности отражает практическую готовность студента к самостоятельному познанию и включает в себя комплекс умений.

Регулятивный компонент познавательной самостоятельности отвечает за осуществление самостоятельной познавательной деятельности, обеспечение целенаправленного устойчивого характера ее протекания.

Опираясь на данные компоненты, в процессе диагностики были выделены три уровня сформированности познавательной самостоятельности у студентов. Низкий уровень характеризуется отсутствием у студентов положительной внутренней мотивации, познавательных потребностей, специальных теоретических знаний по организации самостоятельной познавательной деятельности. Студенты имеют низкую учебную активность, несистематизированные знания по педагогическим дисциплинам, стремятся перевести поисковое, творческое задание на уровень усвоенных образцов рассуждений, способов действий. Они слабо управляют своей познавательной деятельностью, соответственно волевые усилия по преодолению познавательных затруднений проявляются слабо. В случае затруднений в ходе производственной практики избегают обращения за помощью к учителям или методистам.

Средний уровень характеризуется потребностью в знаниях, которая часто носит дифференцированный интерес по отношению к преподаваемым предметам. Студенты с данным уровнем развития познавательной самостоятельности стремятся по мере возможности локально использовать теоретические знания в практической деятельности, вносят в нее исследовательские элементы. В случае необходимости обращаются за помощью к однокурсникам и/или учителям, методистам.

Высокий уровень сформированности познавательной самостоятельности отличается умением студентов самостоятельно организовывать поисковую работу, перенести теоретические знания, почерпнутые в ходе изучения педагогических дисциплин, в практическую плоскость. Для студентов данного уровня характерно умение преодолевать трудности, выход на

новые уровни педагогического знания, интерес к продуктивным педагогическим технологиям, стремление к расширению общего и научного кругозора, достижение значительных успехов в работе с учащимися, сотрудничеству с учителями и методистами.

В учреждении образования педагогического профиля педагогическая практика является важнейшим элементом профессиональной подготовки будущего специалиста сферы образования. Педагогическая практика, во-первых, обладает значительным потенциалом в совершенствовании профессиональной подготовки студентов; во-вторых, выступает ведущим звеном в системе вооружения студентов профессиональными компетенциями, всесторонней подготовки их к преподавательской деятельности; в-третьих, вносит особый вклад в профессиональную подготовку студентов, который не компенсируется изучением теоретических дисциплин [3].

Вместе с тем, потенциал педагогической практики в формировании профессиональных и личностных качеств будущего учителя не всегда эффективно используется. На наш взгляд, это происходит по ряду причин: в силу недостаточной теоретической изученности проблем, связанных с реализацией вышеназванных возможностей педагогической практики, второстепенного положения педагогической практики в системе педагогической подготовки будущего учителя и др. По нашим наблюдениям, к моменту прохождения студентом педагогической практики у него зачастую не сформированы рациональные методы и приемы учебной работы, отвечающие современным требованиям; отсутствуют необходимые умения и навыки переработки и усвоения информации, самостоятельной работы, направленной на разрешение проблемной ситуации. Как следствие, студент, не владея сам этими умениями, на практике не в состоянии научить школьника учиться. Причина этого, по мнению ученых, заключается в том, что дисциплины психолого-педагогического цикла и методика их преподавания не обеспечивают формирования профессиональных умений организации самостоятельной познавательной деятельности на должном уровне как у школьников, так и у студентов [2].

Исходя из нашего опыта работы со студентами-практикантами, процесс развития познавательной самостоятельности как профессионально значимого личностного качества будущих учителей на педагогической практике, следует строить, исходя из: 1) системного характера обучения; 2) комплекса подходов (лично-ориентированного, деятельностного, системного, компетентностного и др.); 3) целей обучения, воспитания и профессионального развития специалиста в высшей школе; 4) специфики педагогической практики как критерия профессиональной подготовленности студента и средства развития у него важнейших профессионально значимых личностных качеств, а также его познавательного интереса; 5) формирования положительной мотивации и потребностей в расширении сферы знаний студентом, в непрерывном профессиональном самосовершенствовании в процессе дальнейшей педагогической деятельности по окончании вуза.

В ходе исследования нами были выделены группы умений, которые было необходимо развить у студентов-практикантов:

- общеинтеллектуальные умения (умения анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, конкретизации, систематизации, классификации и.п.);
- общеучебные умения (планирования своей деятельности, рациональной ее организации, определения путей и средств выполнения работы, осуществление самоконтроля, постановки цели, прогнозирования результатов и т.д.);
- специальные (предметные) умения и навыки (речевые умения и навыки, работы со словарем, ЭР и т.д.);
- умения и навыки саморегуляции самостоятельной познавательной деятельности (проявление волевых усилий по преодолению познавательного затруднения).

Данные умения развивались на семинарах по педагогическим дисциплинам, спецкурсах, связанных с подготовкой к работе в условиях детских оздоровительных учреждений, учитывались при разработке проблемных и творческих заданий.

Как свидетельствует наш опыт, совершенствование процесса формирования познавательной самостоятельности будущих учителей в ходе педагогической практики на базе учреждений образования обуславливается соблюдением ряда педагогических условий. К ним относятся: разработка и реализация в практике алгоритма процесса формирования познавательной самостоятельности у студентов на основе системного, личностно-ориентированного, деятельностного подходов; проведение семинаров, коллективных и индивидуальных консультаций; проведение диагностики сформированности познавательной самостоятельности у студентов; использование инновационных, технологий обучения самостоятельной познавательной деятельности; целостность процесса формирования познавательной самостоятельности у студентов в аспекте единства теоретической, практической, методической подготовки; подготовка преподавателей к формированию познавательной самостоятельности у студентов-практикантов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотский А. А.* Формирование познавательной самостоятельности у студентов как психолого-педагогическая проблема / А. А. Болотский // Молодой ученый. – 2016. – № 12 – С.824–827.
2. *Громова, Е. Н.* Формирование познавательной самостоятельности у студентов факультета иностранных языков: : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2006. – 20 с.
3. *Опрощенко, Д. Л.* Развитие познавательной самостоятельности студентов на педагогической практике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Липецк. гос. ун-т. – Липецк, 1999. – 24 с.

## НАШИ АВТОРЫ

Баранова Алла Саввична, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук

Гец Марина Геннадьевна, заведующий кафедрой ИПКиПК УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Гимпель Лариса Павловна, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Демидович Михаил Иванович, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук

Капранова Вера Анатольевна, заведующий кафедрой педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», доктор педагогических наук, профессор

Карпович Татьяна Ефимовна, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат психологических наук, доцент

Ковчур Светлана Алексеевна, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук

Лакишик Раиса Ефимовна, старший преподаватель кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет»

Литвинович Виктор Григорьевич, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Пионова Римма Сергеевна, профессор кафедры грамматики испанского языка УО «Минский государственный лингвистический университет», доктор педагогических наук, профессор

Трацевская Анастасия Владимировна, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук

Усенко Игорь Сергеевич, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук

Черникова Наталья Владимировна, доцент кафедры педагогики УО «Минский государственный лингвистический университет», кандидат педагогических наук, доцент

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
<b>Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ .....</b>	<b>4</b>
<i>Пионова Р. С.</i> Теоретико-методологические принципы организации самостоятельной работы студентов в вузе .....	4
<i>Капранова В. А., Черникова Н. В.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов по педагогике .....	10
<i>Ковчур С. А.</i> Управление самостоятельной работой студентов в условиях информатизации образовательной среды .....	17
<i>Карнович Т. Е.</i> Психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной работы как условие интеграции иностранных студентов в образовательную среду университета.....	24
<i>Гимпель Л. П.</i> Самостоятельная работа как средство творческой самореализации студентов .....	32
<i>Усенко И. С.</i> Самостоятельная работа как средство формирования педагогического мастерства будущего учителя.....	40
<i>Лакишик Р. Е.</i> Самостоятельная работа студентов в период педагогической практики: общетеоретические аспекты .....	49
<b>Раздел 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ .....</b>	<b>57</b>
<i>Капранова В. А.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов по истории педагогики.....	57
<i>Гец М. Г.</i> Становление и развитие исследовательской культуры студентов в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.....	62
<i>Баранова А. С.</i> Организация самостоятельной работы студентов в процессе продуктивного образования.....	72
<i>Черникова Н. В.</i> Тестирование как средство контроля самостоятельной работы студентов по педагогике .....	79
<i>Литвинович В. Г.</i> Проектная деятельность как форма самостоятельной работы студентов по реализации идей культуры мира.....	85
<i>Трацевская А. В.</i> Организационно-деятельностная игра как форма групповой самостоятельной работы студентов.....	91
<i>Демидович М. И.</i> Формирование познавательной самостоятельности студентов в ходе прохождения педагогической практики в вузе .....	101
<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>	<b>106</b>

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

Сборник научных статей

Ответственный за выпуск *В. А. Капранова*

Редактор *В. М. Василевская*

Компьютерная верстка *Т. С. Соловьевой*

Подписано в печать 04.03.2022. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 6,28. Уч.-изд. л. 7,20. Тираж 100 экз. Заказ 14.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.