**Тема «Технологии организации самостоятельной работы студентов»**

**Вопросы**

Введение

1. Сущность самостоятельной работы
2. Способность к самоорганизации учебной деятельности
3. Виды и структура самостоятельной работы студентов
4. Принципы организации самостоятельной работы студентов в вузе
5. Технологии организации самостоятельной работы студентов в вузе
6. Управление качеством самостоятельной работы студентов
7. Дифференцированный поход к организации самостоятельной работы студентов в вузе

Заключение

**Введение.**  Изучение мировых направлений развития университетского образования и анализ процессов реформирования высшей школы в России совершенно отчетливо указывают на следующие тенденции:

- современные социокультурные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов (и не только) требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

- в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов;

- центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

В этой связи пропорциональность между аудиторными и внеаудиторными занятиями вызвала пристальное внимание к проблеме организации самостоятельной работы студентов (СРС) в целом, а не только и не столько в традиционных границах конкретных дисциплин.

Самостоятельная работа студентов является одним из важнейших элементов обучения и воспитания в вузе, где преподаватель из транслятора знаний превращается в менеджера образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучаемых. Поэтому ее правильная организация имеет решающее значение для развития самостоятельности, креативности, конкурентоспособности как одних из ведущих черт личности специалиста с университетским образованием.

Для усвоения объема знаний и приобретения устойчивых умений и навыков, предусматриваемых государственными образовательными стандартами третьего поколения, при сокращении аудиторной нагрузки, необходимо повысить степень и качество восприятия предлагаемой информации и предложить такие формы самостоятельной учебной деятельности студентов, которые помогут увеличить познавательную активность при решении профессиональных задач и одновременно позволят сформировать «надпрофессиональные качества личности».

Анализ литературного психолого-педагогического наследия показал, что проблемы, связанные с самостоятельной работой имеют глубокие исторические корни. Выдающиеся философы-педагоги Античности (Пифагор, Платон, Сократ и др.), мыслители эпохи Возрождения, Нового времени (Я.А. Коменский, Дж. Локк, М. Монтень, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо) выделяли такие важные качества личности, необходимые для успешного выполнения самостоятельной работы, как самостоятельность, творческая активность, рефлексия, личный опыт, сотрудничество и сотворчество с педагогом.

В отечественной системе традиционно развитию самостоятельности и активности обучаемого уделялось значительное внимание. Эта проблема за последнее время во многих направлениях исследуется как теоретически, так и экспериментально. Данному аспекту посвящены труды таких зарубежных и российских исследователей, как С.И. Архангельский, Е.Я. Голант, А.К. Громцева, В.В.Давыдов, Л.Дикенсон, Г.Л.Ильин, Б.Г. Иоганзен, С.И. Зиновьев, Н.Д. Никандров, И.И.Ильясов, Дж.Камиллери, М.В. Кларин, Н.Ф.Коряковцева, Ю.Н.Кулюткин, И.Я.Лернер, Д.Литл, Г.В.Матушевская, А.М.Матюшкин, А.А.Миролюбов, М.Оскарсон, А.К.Осницкий, А.В.Усов, С.К.Фоломкина, Г.Холек, В.Д.Шадриков, имевшие важное значение для данной научной работы.

Необходимость и важность формирования самостоятельности непосредственно в студенческом возрасте рассматриваются в работах М.Е.Бронштейн, Л.Г.Вяткина, М.Г. Гарунова, В. Графа, И.И. Ильясова, И.А.Зимней, И.В.Ковалевского, А.Г. Молибога, Р.А. Нимазова, П.И.Пидкассистого, П.В.Семашко, В.Ф.Тадиян, Г.В.Федина, В.В.Шаламова, Д.Б.Эльконина и др. Вопросами управляемой самостоятельной работы в той или иной степени занимались Г.М.Бурденюк, А.А.Вежбицкий, Л.Д.Воеводин, И.А.Гиниатуллин, Н.Ф.Коряковцева, Н.Г.Лукинова, В.Я.Ляудис, В.В.Сергеенкова, Н.Ф.Талызина, Т.Ю.Тамбовкина, Т.И. Шамова и др. Исследования вышеупомянутых авторов внесли соответствующий вклад в совершенствование методов и форм аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов вуза, в то же время убедительно показали, что отдельные аспекты этой проблемы требуют дальнейшего изучения.

**Вопрос 1.** **Сущность самостоятельной работы**

 Термин самостоятельная учебная работа рассматривается в Педагогическом словаре и как «вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, и как средство формирования познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование» [15, с.134].

Понятие "самостоятельная работа" многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе. Нам предоставляется важным, детально рассмотрев понятие "самостоятельная работа", проанализировать его сущность по отношению к различным ступеням обучения, так как сейчас, по мнению А.А. Леонтьева, остро стоит вопрос о преемственности на всех этапах непрерывного образования личности. Единая система обучения, где "каждое звено решало бы задачи (и применяло бы соответствующие приемы и методы), отвечающие конкретным целям обучения, ведущим мотивом учения и возрастным особенностям учащихся, – вот задача, стоящая сейчас на повестке дня" [18, с.24].

В трудах, посвященных обучению самостоятельной работе в средней школе (Ю.К. Бабановой, В.К. Буряк, Л.Г. Вяткин, В.Г. Дайри, В.Н. Есипов, Л.В. Жарова, Р.М. Михельсон, О.А. Нильсон, Н.И. Пилкасистый, Т.И. Шамова), это понятие рассматривается и как форма организации, и как метод, и как средство обучения, и как вид учебной деятельности. Наиболее удачным, всесторонне освещающим разные аспекты самостоятельной работы, представляется определение, данное Л.Г. Вяткиным, который под самостоятельной работой понимает "такой вид деятельности школьников, при котором в условиях систематического уменьшения прямой помощи учителя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков формирования познавательной самостоятельности как черты личности ученика" [6, с.8].

Анализ публикаций, посвященных проблеме обучения самостоятельной работе в средних учебных заведениях, позволяет выделить следующие основные положения, касающиеся данного педагогического явления, которые не теряют своего значения и в отношении высшей школы, а именно:

1. Самостоятельная работа определяется как вид познавательной деятельности обучаемых на уроке и дома; ее выполнение осуществляется по заданию учителя, но без его непосредственного участия.
2. Самостоятельная работа способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду и др.
3. При самостоятельной работе цель каждого задания должна быть осознана, т.е. для выполнения учащиеся опираются на свои знания, предметные умения, опыт в изучении данной дисциплины, а также умения пользоваться средствами обучения.
4. Самостоятельная работа требует наличия у учащихся некоторых общеучебных умений, способствующих ее "рациональной организации: умение планировать эту работу, четко ставить систему задач, вычленять среди них главные, умело избирать способы наиболее быстрого экономного решения поставленных задач, умелый оперативный контроль за выполнением задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале ее, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе" [2, с.175-176].

Исследователи, занимающиеся интересующей нас проблемой применительно к высшей школе, также вкладывают в термин "самостоятельная работа" различное содержание. Так, понятие "самостоятельная работа" трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С.И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материла в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А.Г. Молибог). Р.А. Низамов понимает под ней разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя. Б.Г. Иоганзен организацию самостоятельной работы в высшей школе рассматривает как систему мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности. Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев).

Как видно из приведенных выше определений и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Можно привести и другие примеры, демонстрирующие неоднозначность толкования термина "самостоятельная работа студентов" и различные подходы к пониманию способов ее организации. Нам представляется важным более подробно остановится на определениях понятия "самостоятельная работа", предлагаемых П.И. Пидкасистым и М.Г. Гаруновым, так как трактовка этого понятия данными авторами наиболее отвечает нашему пониманию самостоятельной работы студентов неязыкового вуза.

 П.И. Пидкасистый считает, что "самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе" [7, с.31]. С одной стороны, по мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельная работа представляет собой учебное задание, т.е. объект деятельности студента, предлагаемый преподавателем или программированным пособием, с другой – форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания, именно способ деятельности человека либо к получению совершенно нового, ранее ему неизвестного, знания, либо к упорядочиванию, углублению уже имеющихся знаний. М.Г. Гарунов под самостоятельной работой понимает "выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства" [7, с.45].

По мнению М.Г. Гарунова и П.И. Пидкасистого, самостоятельной работе студентов присущи следующие характеристики: она формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач; вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения; является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью студента в процессе обучения и профессионального самоопределения [7].

 В диссертационном исследовании Е.Н. Трущенко самостоятельная работа рассматривается как «внутренне мотивированная деятельность, способствующая профессиональному становлению студентов посредством развития их личностной активности, формированию познавательной мотивации и превращения ее в профессиональную, обеспечению их заинтересованного участия в реализации перехода от учения к профессиональной деятельности» [38, с.10].

 Важно подчеркнуть, что одной из самых важных характеристик СРС является то, что она представляет собой систему. «Под системой самостоятельной работы понимается совокупность взаимосвязанных, взаимообусловливающих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчиненных общим задачам видов работ. И как всякая система, самостоятельная работа студентов должна удовлетворять определенным дидактическим требованиям:

 1. Система самостоятельной работы должна способствовать решению основных дидактических задач – приобретению студентами глубоких и прочных знаний, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике.

2. Система должна удовлетворять основным принципам дидактики, и

прежде всего – принципам доступности и систематичности, связи теории с практикой, сознательной и творческой активности, принципу обучения на высоком научном уровне.

3. Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из составных, органических элементов учебного процесса, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически.

Только при этом условии у студентов вырабатываются устойчивые умения и навыки в выполнении различных видов самостоятельной работы и наращиваются темпы в ее выполнении [5, с.3-4].

Вопрос 2. Способность к самоорганизации учебной деятельности

 Проблема организации самостоятельной работы тесно связана с вопросом о способностях студентов к самоорганизации учебной деятельности.

Основные факторы успешной учебной деятельности в высшей школе все больше перемещаются из сферы репродуктивного обучения в сферу психических состояний и активного сознания, не доступных ни прямому, ни опосредованному внешнему контролю. В соответствии с этим решающее значение в процессе обучения должно принадлежать контролю со стороны студента за собственными действиями, полному осознанию им целей и следствий своей деятельности.

Сущность самоорганизации учебной деятельности – в совпадении объекта и субъекта управления, создании принципиально нового уровня социальной организации в вузе, обладающей собственной структурой закономерностей и противоречий.

Важнейшее из этих противоречий – противоречие между стихийным и сознательным в процессе самоорганизации учебной деятельности.Отличительная особенность любой самоорганизации – в ее целенаправленном, но вместе с тем естественном, спонтанном характере. Процессы самоорганизации относительно автономны. Важнейшая их особенность – в способности аккумулировать и использовать прошлый опыт, что, несомненно, выступает в качестве целенаправленного процесса. Следовательно, едва ли плодотворны попытки ряда ученых рассматривать самоорганизацию учебной деятельности в вузе как целиком стихийное явление, не поддающееся контролю. Вуз заинтересован в придании определенной направленности процессу самоорганизации.

Самоорганизацию нельзя представлять в виде законченной схемы. Попытка втиснуть ее в определенные рамки немедленно нарушит принцип взаимного равновесия в структуре обучения (между студентами и преподавателями). Тем не менее, учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы фундаментальные дисциплины предшествовали специальным, чтобы во все периоды обучения осуществлялась серьезная самостоятельная работа студента в непосредственной связи с практикой.Привычная схема организации учебного процесса, в соответствии с которой элементы самостоятельной работы предусматриваются лишь на завершающем этапе обучения, для этого не годится.

Отличительная особенность любой самоорганизации – ее целенаправленный, но вместе с тем спонтанный характер. Целенаправленность в процессе самоорганизации подразумевает не администрирование как привычную форму организации управления учебным процессом, а определение моделей специалистов, которых способен подготовить вуз. Для ее разработки необходимо, прежде всего, глубоко экспертное изучение не только будущей профессиональной деятельности студента, но и всей его жизнедеятельности в перспективе на 5-7 лет. Иначе мы опять вернемся к пресловутым профессионально-квалификационным характеристикам, при составлении которых абсолютно не принимается в расчет общая структура личности: ее социальные свойства и интеллектуальные качества. Именно моделью специалиста, понимаемой таким образом, и определяются содержание и методика учебного процесса [33].

В настоящее время созданы интересные формы самоорганизации учебной деятельности в вузе (участие студентов в работе ученых Советов, в аттестации преподавателей, корректировке расписания преподаваемых дисциплин и т.д.). Но этого явно недостаточно, поскольку во всех этих формах пока не прослеживается сущность самоорганизации – совпадение объекта и субъекта управления. Самоорганизация, таким образом, должна выходить на психологически более точный уровень – уровень самоуправления, ведущего к сотворчеству студента и преподавателя.Рост профессионализма преподавателей, таким образом, превращается в важнейший составной элемент самоорганизации учебного процесса.

**Вопрос 3. Виды и структура самостоятельной работы студентов**

В зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами подразделяется на следующие виды:

– самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);

– самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;

– внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера [42].

Конечно же, самостоятельность перечисленных выше видов работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе эти виды пересекаются друг с другом.

В целом же, самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

Таким образом, структурно самостоятельная работа студентов может быть разделена на две части: организуемая преподавателем и самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т.п.).

Исследования ученых-педагогов (Б.П. Есипов, Б.И. Коротяев, О.А. Гельсон, И.П. Пидкасистый) позволяют выделить четыре типа самостоятельных работ, соответствующих уровням самостоятельной деятельности обучающихся: *воспроизводящие* (способствуют формированию умений и навыков, запоминанию способов деятельности в конкретных ситуациях), *реконструктивно-вариативные* (позволяющие осмысленно переносить знания в типовые ситуации, учат анализировать, создают условия для развития мыслительной активности, формируют приемы и методы познавательной деятельности), *эвристические* (способствующие формированию творческой личности учащихся, обобщению и систематизации полученных знаний, перенос их в нестандартные ситуации), *творческие* (позволяют обучающимся получать совершенно новые для них знания, закрепляют навыки самостоятельного поиска знаний) [8].

Включение студентов в самостоятельную работу осуществляется поэтапно.

*Первый этап* – ознакомление студентов с образцами действий –призван способствовать выработке положительной мотивации; общего подхода к организации самообразовательной деятельности, развитию соответствующих умений. Задачами данного этапа являются: возбуждение интереса к самостоятельной работе; обеспечение правильного понимания сущности самообразовательных умений; раскрытие приемов самообразования.

*Второй этап* – формирование умений самостоятельной работы – направлен на мобилизацию и активизацию внутренних резервов студентов, на максимальное погружение их в работу с информацией, сознательное и целенаправленное извлечение и генерирование на ее основе субъективно новых знаний.

*Третий этап* – совершенствование умений самостоятельной работы за счет овладения творческой рефлексивной деятельностью как одного из условий развития самообразования, самореализации и самосовершенствования [12].

**Вопрос 4. Принципы организации самостоятельной работы студентов в вузе**

Самостоятельная работа студентов, являясь эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, представляет собой многомерное педагогическое явление, одновременно выступает как одни из составных, органических элементов учебного процесса, *подпроцесс целостного образовательного процесса* в учреждении высшего профессионального образования; как *вид учебной деятельности*, при котором самостоятельно выполняются задания учебного, исследовательского, профессионального характера, обеспечивающие усвоение системы профессиональных знаний, способов деятельности, формирование навыков и умений творческой деятельности; как *самоорганизация образовательной деятельности*, характеризующаяся возрастающей внутренней мотивированностью, самостоятельностью, активностью студента как ее субъекта; как *способ управления* преподавателем самостоятельной познавательной деятельностью студентов, средство ее логической и психологической организации; а ее результатом становится готовность к самореализации в профессиональной деятельности.

Как сложное педагогическое явление в своей организации СРС требует опоры на четкие правила – принципы управления. Отдельные принципы организации и управления СРС рассматриваются в работах А.С. Воронина, Т.В. Григорьевой, В. А. Кан-Калика, М.П. Карпенко, А.Г. Молибога и др. Для решения проблемы оптимизации СРС, нам представляется возможным систематизировать принципы организации СРС исходя из ее авторского определения.

Рассматривая *СРС как подпроцесс целостного образовательного процесса в учреждении высшего профессионального образования и вид учебной деятельности,* в первую группу мы включили такие **общедидактические принципы**, как доступность и систематичность, связь теории с практикой, обучение на высоком научном уровне, связь обучения с практикой.

Сущность *СРС как самоорганизации образовательной деятельности* заключается в совпадении объекта и субъекта управления, создании принципиально нового уровня социальной организации в вузе, обладающей собственной структурой закономерностей и противоречий. В основу самоорганизации учебной деятельности могут быть положены следующие принципы.

«Во-первых, это принцип прообраза будущей профессиональной деятельности студентов. Он преследует определенную цель: воспитание профессионализма, начиная с 1-го курса обучения. Система обучения в вузе должна быть подчинена данному основополагающему принципу. Это создаст возможность, а главное, потребность продуктивного мышления и творческой деятельности студента. Во-вторых, важный принцип самоорганизации учебной деятельности – равновесие ролевого и автономного поведения обучающихся. Заданная модель специалиста – своеобразная роль студента. Именно воплощением в жизнь этого принципа достигается эффект взаимокомпенсаторной активности студентов и преподавателей… Самоорганизация учебной деятельности в вузе не может осуществляться вне принципа индивидуализации, отражающего диалектику самореализации личности студента» [33, с.71-75.].

Принцип рефлексииозначает, что обучающиеся должны отдавать себе отчет в своих действиях, т. е. осмысливать все составляющие процесса обучения, а также свои действия по его организации. Рефлексивные процессы у учащихся будут развиваться значительно эффективнее, если преподаватель будет обучать их самоанализу деятельности.

В данную группу входят и принципы целенаправленности, самостоятельности, ответственности, творческой активности СРС. Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер и иметь четкую и ясную формулировку цели (целей). Это придает ей осмысленный характер и способствует более успешному выполнению поставленных задач. Самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной и побуждать студента при ее выполнении работать напряженно.

С точки зрения на *СРР как на способ управления преподавателем самостоятельной познавательной деятельностью студентов,* средство ее логической и психологической организации, возможно выделение двух подгрупп принципов: принципы ее психолого-педагогического сопровождения и педагогического управления.

«Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности преподавателя, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента в ситуации вузовского взаимодействия» [41, с.62].

Выделяют следующие **принципы психолого-педагогического сопровождения студента.**

1. Принцип опоры на обученность и обучаемость студента в процессе СРС означает соотнесение уровня актуального развития и зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) на основе диагностики индивидуальных сфер студента. В организации СРС этот принцип предполагает оказание индивидуализированной помощи со стороны педагогов на основе осознания границ собственного вмешательства в образовательную деятельность студента, не подавляя его активность и инициативу, поддерживая его мотивацию, как к продолжению деятельности, так и к последующему обращению за помощью в случае каких-либо затруднений; проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента с учетом данных диагностики; оценивание достижений студента с учетом его возможностей и способностей, обученности и обучаемости.
2. Принцип учета и соблюдения личных образовательных, профессиональных интересов и планов студента, который требует индивидуализации СРС, разработки индивидуальных заданий, удовлетворяющих его интересы и потребности.
3. Принцип вариативности и гибкости, который требует от педагога в процессе управления СРС оперативного и гибкого реагирования на изменения, как в самом студенте, так и в окружающей его среде.
4. Принцип обеспечения субъектной позиции студента, которую можно определить как цель, условие, средство и результат психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности студента.
5. Принцип оптимистической стратегии (М.И. Рожков) предполагает, что субъекты сопровождения образовательной деятельности студента рассматривают развитие студента с учетом его достижений, позитивных изменений в его самостоятельной учебной деятельности.
6. Принцип непрерывности, системности и преемственности психолого-педагогического сопровождения СРС, которое должно осуществляться с первого года обучения, обеспечивая непрерывность и преемственность развития студента и его деятельности при переходе от одного этапа учения к другому.
7. Принцип взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения СРС. Эффективность поддержки и помощи студенту зависит от взаимодействия специалистов, имеющих различное профессиональное видение образовательной деятельности и индивидуального развития студента [41, с.70-72].

К **принципам педагогического управления** СРС нами отнесены правила, позволяющие реализовать следующие функции педагогического менеджмента: планирование СРС, организация СРС, контроль и оценка качества СРС, ее коррекция. В эту подгруппу вошли следующие принципы:

регламентация всех самостоятельных заданий по объему и по времени; обеспечение условий для СРС (бюджет времени, учебная литература и учебно-лабораторная база [23], блочная структуризация содержания СРС; коррекционный тип управления СРС; дифференцированный подход к студентам с соблюдением посильности учебных заданий; повышение удельного веса самостоятельной работы по мере перехода студентов на старшие курсы; планомерное возрастание интеллектуальных нагрузок и последовательный переход к более неточным и неполным указаниям по выполнению самостоятельной работы; постепенное отдаление преподавателя и занятие им позиции пассивного наблюдателя за процессом.

В данную подгруппу вошел и принцип комплексного подхода к организации СРС. Руководство самостоятельной работой студентов предусматривает организационную, методическую, регуляционную и контрольную составляющие.

В педагогическом управлении СРС важно соблюдать также принцип единства трех взаимосвязанных форм СРС (внеаудиторная самостоятельная работа; аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя; творческая, в том числе научно-исследовательская работа), принцип обратной связи в системе сотрудничества обучаемых и обучающего, принцип коммуникативного взаимодействия по отношению к создаваемой студентами в процессе СРС образовательной продукции (предполагает представление и совместное обсуждение участниками образовательного процесса созданных ими продуктов), а также рейтинговый метод контроля СРС и постепенный переход от контроля преподавателя к самоконтролю, принцип соответствия оценки образовательного результата поставленной цели.

Реализация разработанной системы принципов организации СРС позволит повысить ее эффективность и обеспечить плавный переход студентов от учебной деятельности непосредственно к профессиональной.

Ведущим звеном в системе обозначенных принципов организации СРС на современном этапе развития высшей школы в контексте личностно ориентированной парадигмы образования является принцип дифференцированного подхода, подробному рассмотрению которого будет посвящен раздел 7.

**Вопрос 5. Технологии организации самостоятельной работы студентов в вузе**

Если говорить о технологической стороне, то Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета в Аналитическом обзоре международных тенденций развития высшего образования в организации самостоятельной работы студентов выделяет следующие составляющие:

*1. Технология отбора целей самостоятельной работы.* Основаниями отбора целей являются цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др.

*2. Технология отбора содержания СРС.* Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

*3. Технология конструирования заданий.* Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4.Технология организации контроля. *Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля* [1].

Самостоятельная работа студентов как вид учебной деятельности студентов имеет определенные характеристики. Такие исследователи, как Попов Ю.В., Подлеснов В.Н., Садовников В.И., Кучеров В.Г., Андросюк Е.Р. выделяет следующие основные характеристики СРС: психологические условия успешности СРС; ограниченный бюджет времени студента, индивидуальный характер СРС.

Под психологическими условиями успешности СРС упомянутые авторы понимают формирование устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями, которые зависят от следующих параметров: взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе; уровень сложности заданий для самостоятельной работы; включенность студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Как любой вид человеческой деятельности, учебная деятельность с психологической точки зрения представляет собой процесс решения специфических задач. Отличие учебных задач от всяких других состоит в том, что их целью является изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Необходимость в постановке и решении таких задач возникает перед субъектом лишь в том случае, если ему необходимо овладеть такими способами действия, в основе которых лежат обобщения теоретического типа.

Рассматривая учебную деятельность как процесс решения задач, следует выделить следующие ее звенья.

Во-первых, постановка учебной задачи. В психологии (педагогической психологии) известно, что цель возникает в результате конкретизации смыслообразующих мотивов деятельности. Функцию таких мотивов может выполнить только интерес к содержанию усваиваемых знаний. Без такого интереса невозможна не только самостоятельная постановка учебной задачи, но и принятие задачи, поставленной преподавателем. Поэтому обучение, имеющее своей целью подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности, должно обеспечить, прежде всего, формирование таких интересов.

Во-вторых, применение оптимальных способов решения задачи. Между учебной деятельностью под руководством преподавателя и самостоятельными ее формами существует принципиальное различие, на которое не обращается достаточного внимания. Когда преподаватель ведет студентов от понятия к действительности, такой ход имеет силу только методического приема. Когда речь идет о формировании понятия путем самостоятельной работы с учебными материалами и средствами, условия деятельности решительно изменяются.

Первым среди этих условий является формирование способов логического анализа источников учебной информации, в частности, способы логического анализа информационных моделей, в которых фиксируется содержание научных понятий, что одновременно составляет одну из важнейших задач обучения, рассчитанного на подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности.

Вторым важным условием перехода к самостоятельной учебной деятельности является овладение продуктивными способами решения учебных задач, и обеспечение этого условия практически невозможно без активного методологического и методического участия преподавателя.

В-третьих, осуществление контроля и оценки за ходом и результатом решения задачи.Формирование контрольно-оценочных операций должно идти от овладения способами контроля и оценки действия преподавателя и других студентов через контроль и оценку собственной работы под руководством преподавателя к самоконтролю и самооценке самостоятельной образовательной деятельности [31].

Характеризуя такую особенность СРС как ограниченный бюджет времени студента, исследователи указывают, что при формировании временного объема своего предмета преподаватель должен учитывать общую суммарную нагрузку студентов вне зачастую весьма субъективного мнения несомненной важности именно «моей» дисциплины, а также помнить о том, что интенсификация образовательного процесса предполагает ритмичность СРС за счет уменьшения рутинной работы студента в семестрах [там же].

Выделяя такую характеристику СРС как ее индивидуальный характер, исследователи настаивают на ее более глубокой индивидуализации, которая предполагает: увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными студентами; деление занятия на обязательную и творческую части (для всех, пытающихся самостоятельно справиться с более трудными и, главное, – нестандартными задачами, дополнительными вопросами, учебно-проблемными ситуациями и т. д.), регулярность консультаций с обучаемыми; исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работе, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов с обязательным сравнением с ожидаемыми [там же].

Особое внимание исследователей проблемы СРС привлечено к вопросам ее организации. В практике высшей школы накоплен значительный опыт организации самостоятельной работы студентов.

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных и зарубежных высших учебных заведениях по существу не имеют отличий и определяются следующими параметрами: содержание учебной дисциплины; уровень образования и степень подготовленности студентов; необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

Исходя из этих параметров, могут быть предложены следующие формы организованной СРС: рефераты (по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического блока); семестровые задания (по общетехническим и специальным дисциплинам); курсовые работы или курсовые проекты; аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра.

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность, исключительно сильно стимулирующую приобретение и закрепление знаний.

С этой точки зрения Семашко П.В. и Семашко А.В. весьма перспективным представляется разработка одного большого задания коллективом из нескольких студентов, поскольку такой подход прививает навыки коллективного творчества [35].

Большую роль в организации СРС играют информационные компьютерные технологии и мощные программные продукты, позволяющие существенным образом влиять на процесс проектирования, позволяя, например, имитировать модели реальных процессов с учетом вероятностного характера окружающей реальности. Несомненно, использование в образовательном процессе компьютерных технологий требует в первую очередь от преподавателя высокой подготовки в области современных информационных технологий.

Кравец В.Н. одним из важных организационных моментов в СРС считает составление заданий на самостоятельное выполнение контрольных работ [17]. Папкова М.Д. и Носков В.В. считают целесообразным для организации самостоятельной работы по дисциплинам специализаций у студентов старших курсов и развитие творческого мышления, ориентированного на конкретную область знаний по избранному направлению обучения, использовать модель Уоллеса, которая описывает творческий процесс и включает следующие составляющие:

 1. Подготовка: формулировка задачи и начальные попытки ее решения.
 2. Инкубация: отвлечение от задачи и переключение на другой предмет.
 3. Просветление: интуитивное проникновение в суть задачи.
 4. Проверка: испытание или реализация решения [29].

Если же говорить о значении выше охарактеризованных форм СРС, то за рубежом отношение к ним несколько иное. Например, в Нидерландах для каждого предмета, читаемого в любом нидерландском ВУЗе существует определенное базовое учебное пособие, которое выбирается специально созданной комиссией на конкурентной основе. После того, как базовый учебник по курсу определен, всем студентам данного учебного заведения, изучающим этот курс, рекомендуется его приобрести. Таким образом, занятия по каждой дисциплине ведутся по конкретному учебному пособию, что позволяет активнее использовать в учебном процессе различные формы самостоятельной работы студентов. Так, изучение каждой новой темы курса, как правило, начинается с самостоятельного ознакомления студентами с изучаемым материалом.

При подобном подходе использование строго определенного учебного пособия по каждой дисциплине позволяет: изменить саму форму подачи материала и отступить от тандема "лекция-практика"; преподавателю работать с отдельной учебной группой, что позволяет оценить степень подготовленности каждого студента в результате самостоятельного предварительного изучения материала; студентам самостоятельно изучить учебное пособие в сочетании с аудиторной работой с преподавателем, причем определение удельного веса каждой из них оставлено на усмотрение преподавателя.

Представляет интерес также тесная связь учебного процесса с рынком, производством и возможными сферами будущей деятельности студента. По каждой дисциплине, читаемой в вузе, назначается консультант из компании, сотрудничающей с данным учебным заведением. Учебный процесс обеспечивается реальной информацией, поступающей из тех же источников.

Студенты имеют возможность проходить практику, которая носит не только ознакомительный характер, на конкретных рабочих местах. Время и место прохождения практики в первую очередь, конечно, зависит от профиля учебного заведения. Так, например, в Лимбургской Школе Экономики на большинстве факультетов студенты проходят практику дважды: в течение одного (осеннего) семестра третьего курса и в течение последнего семестра четвертого курса перед защитой выпускной квалификационной работы бакалавра. Для студентов факультета международного бизнеса эта схема изменена: весь третий курс они обязаны провести за границей, один семестр, обучаясь в подобном же учебном заведении, а в течение другого – работая на реальном рабочем месте в той же стране. Однако, при такой системе, которая действительна для факультетов международного бизнеса всех вузов Нидерландов, студенты не имеют специально отведенного времени на прохождение преддипломной практики и пишут дипломную работу в течение заключительного семестра параллельно с аудиторной работой.

Еще одной формой самостоятельной работы студентов, является наличие в учебном плане так называемого интегрированного курса, в течение которого небольшие группы студентов (3-5 чел.) занимаются решением проблемы, основанной на реальной информации (предоставленной одной из сотрудничающих с вузом компаний) и требующей применения знаний, полученных из нескольких изученных ранее дисциплин. Работа осуществляется под наблюдением представителей различных кафедр учебного заведения [21].

Ключевым вопросом в организации СРС является ее мотивация. С одной стороны, современная социокультурная ситуация по существу задает требование развития системы непрерывного образования, в которой самостоятельная работа и умение самостоятельно работать в образовательном процессе становится не просто пожеланием, а достаточно очевидной необходимостью и для студентов, и для специалистов. С другой стороны, эффективная реализация самостоятельной работы зависит от заинтересованности в достижении результата, т. е от устойчивой мотивации.

Психологи различают внешнюю, внутреннюю и процессуальную мотивацию [13; 40]*.*

*Внешняя мотивация* – зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе. К сожалению, этот фактор пока работает недостаточно эффективно, но в тенденции решение этого вопроса видится в недалеком будущем.

 *Внутренняя мотивация* – склонности студента, его способности к учебе в вузе. Ею можно управлять в период довузовской подготовки путем использования тестов при выборе специальности, обоснованной рекомендации при определении направления образования и т.д.

 *Процессуальная (учебная) мотивация* проявляется в понимании студентом полезности выполняемой работы. Требуется психологическая настройка студента на важность выполняемой работы, как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста. Необходимо убедительно показать (доказать), что результаты СРС помогут ему лучше понять лекционный материал, лабораторные работы и т.д. Большой эффект дает включение заданий на СРС составной частью в курсовой, а тем более в дипломный проект, причем это можно сделать достаточно рано – на одном из младших курсов [42].

Организация СРС не может быть решена как научная и практическая проблема без определения условий ее эффективности.К.Н. Тишков, О.С. Кошелев, И.Н. Мерзляков считают, что для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий.

**Первое условие** состоит в необходимости оптимального структурирования учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой и учет национальных традиций в системе образования.

**Второе условие** – это методически рациональная организация работы. Важно постепенно изменять отношения между студентом и преподавателем. Если на первых курсах преподавателю принадлежит активная созидательная позиция, а студент чаще всего ведомый, то по мере продвижения к старшим курсам эта последовательность должна деформироваться в сторону побуждения студента работать самостоятельно, активно стремиться к самообразованию.

**Третье условие** – это обеспечение студента соответствующей учебно-методической литературой с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий. Это и обеспечение студента необходимой литературой, изданной в центральных издательствах, электронными изданиями, лекционными материалами преподавателей, доступ к такому мощному информационному источнику как Internet [37]. По существу – это компьютеризация образовательного процесса, которая в условиях многоуровневой структуры образования является активизирующим фактором СРС, когда студент вырабатывает умение самостоятельно выбирать источники информации, приобщается к этике международного общения с навыками экономии времени, овладевает искусством объективной и целевой оценки собственного потенциала, своих деловых и личностных качеств [31, с. 15-24].

Задача обеспечения готовности студентов к самостоятельной работе, по мнению И. Ковалевского, может быть реализована с помощью учебных пособий управляющего типа, в которых создаются условия для самоконтроля и самокоррекции в процессе самостоятельного изучения программного материала. Такого рода пособие состоит из трех частей. Первая включает информационный текст, составленный на основании программы учебной дисциплины, изучая которую, студент получает возможность определить объем необходимого для усвоения материала. Осуществление самоконтроля начинается со второй части пособия, содержащей ответы к информационному тексту и выборочные ответы к ним, которые студент должен подвергнуть анализу. Перед вопросом приводится порция информации, которая концентрирует внимание на определенной части ранее изученного материала и из которой последовательно вытекает поставленный вопрос. Работа со второй частью не предполагает усвоения новых знаний, но позволяет студенту корректировать ранее полученные знания (на лекциях, практических занятиях и т.п.) с теми, которыми он овладел в ходе изучения информационного текста, представленного в первой части. Выбрав и проанализировав ответ, студент обращается за подтверждением к третьей части пособия – консультациям-комментариям к предложенным ответам на поставленные в предыдущей части вопросы [14].

**Четвертое условие** – это контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение. Это условие в той или иной форме с необходимостью должно присутствовать в первых трех, чтобы контроль стал не столько административным, сколько именно полноправным дидактическим условием, положительно влияющем на эффективность СРС в целом. Контроль в СРС не должен быть самоцелью для преподавателя, а прежде всего – стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Следует включать результаты выполнения СРС в показатели текущей успеваемости, включать задания, выполняемые в ходе самостоятельной работы, в билеты и вопросы на зачете (экзамене), от оценок которых зависит рейтинг студента, окончательная оценка, а, следовательно, стипендия или ее размер. Многим студентам важен моральный интерес в форме общественного признания (приятно быть первым на факультете, специальности, в группе) [37].

При этом важно стремиться к тому, чтобы на младших курсах СРС ставила целью расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентом на традиционных формах занятий. На старших курсах СРС должна способствовать развитию творческого потенциала студента. Задания могут носить индивидуальный, бригадный или комплексный характер. Однако контроль выполнения СРС, отчет по СРС должны быть сугубо индивидуальными [42].

Среди других условий, обеспечивающих эффективность СРС указываются:

- достаточная степень подготовленности студентов к самоорганизации учебной деятельности, определенный уровень самодисциплины студентов;

- календарное планирование хода и контроля выполнения СРС;

- наличие тренажеров нового поколения, автоматизированных обучающих и контролирующих систем, которые позволяли бы студенту в удобное время и в привычном для него темпе самостоятельно приобретать знания, умения, навыки;

- высокая обеспеченность компьютерной и множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов;

- усиление консультационно-методической роли преподавателя;

- возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем;

- перестройка традиционных форм учебных занятий, освобождение их от чисто школьных приемов обучения [1].

В психолого-педагогической литературе активно обсуждается вопрос о причинах и факторах, обуславливающих неэффективность и непродуктивность самостоятельной работы студентов. По мнению В.Н. Яковлевой, это – слабая ориентированность традиционной системы обучения на индивидуализацию и личностный рост обучающегося как субъекта учебной деятельности, отсутствие учета его потенциальных возможностей и индивидуально-психологических особенностей, уровня его готовности к самостоятельной учебной деятельности, подлинного учебного сотрудничества педагога с обучаемыми, недостатки в организационно-методическом обеспечении процесса обучения [44].

 По результатам проведенного нами анкетирования студентов и преподавателей эффективность самостоятельной работы снижают и такие факторы, как нечеткость постановки задач по формам самостоятельной работы, нечеткость в критериях оценки, несвоевременность доведения их до студентов, рассогласованность тем заданий по СРС и тем лекционных занятий, неравномерность нагрузки в течение семестра и несвоевременность выдачи заданий по СР, отсутствие помещения, где можно заниматься, методических указаний по выполнению заданий по самостоятельной работе, формальный подход студентов к выполнению СР, отсутствие навыков ведения творческой самостоятельной работы. Кроме того опрашиваемыми отмечаются и ограниченные возможности преподавателей в реализации индивидуального подхода к студентам: высокая трудоемкость разработки индивидуальных заданий по СР и их систематического обновления; высокая трудоемкость проверки индивидуальных заданий; невозможность своевременного доведения результатов проверки заданий до каждого студента и объяснения ошибок и недочетов при большой численности студентов в группе.

**Вопрос 6. Управление качеством самостоятельной работы студентов**

 Процесс управления должен обеспечивать реализацию обучающей, воспитательной, развивающей функций самостоятельной работы студентов в аудитории и вне ее. Большинство исследователей считает, что управление присуще только сложным динамическим системам биологического и социального типа. Их функционирование под влиянием внешних условий может изменяться, нарушаться, если не обеспечивается своевременная корректировка или перестройка системы. Поэтому необходимо управление, которое противодействует дезорганизации системы, поддерживает необходимый порядок. В самом общем виде управление может быть определено как упорядочение системы, т.е. приведение в соответствие с объективной закономерностью действующей в данной среде [25, с.25]. Необходимость управления следует из структуры педагогической системы. Компонентами педагогической системы являются цели, субъекты, реализующие эти цели, деятельность, отношения, возникающие между её участниками иобъединяющее их управление, обеспечивающие единство системы. Утрата любого компонента ведёт к разрушению системы в целом.

Структура управления СРС высших учебных заведений имеет уровневый характер. С учетом линейно-функционального характера образовательного менеджмента можно следующим образом представить иерархию уровней управления СРС: институциональный уровень (ректорат), макроуровень (факультет), мезоуровень (кафедра), микроуровень (преподаватель), операционализованный уровень (студент) [36, с.87]. Мы считаем необходимым обозначить еще один управленческий уровень – мегауровень (Министерство образования и науки Российской Федерации).

На мегауровне определяются концептуальные и нормативные подходы к организации СРС. Так в 2002 году Минобразования России направило в вузы письмо «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений», в котором отмечается, что решение таких задач, как подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования, невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы. Письмом рекомендовалось увеличить долю самостоятельной работы студента над изучаемым материалом, включение в учебные программы тем, выносимых для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных методических средств, совершенствование системы текущего контроля работы студентов, введение балльно-рейтинговой системы и широкое внедрение компьютеризированного тестирования; совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно эти виды учебной работы студентов в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач; модернизацию системы курсового и дипломного проектирования, которая должна повышать роль студента в подборе материала, поиске путей решения задач и не должна приводить к значительному увеличению их количества [26].

Нормативными документами, регламентирующими переход на уровневую систему высшего профессионального образования, предусматривается 2 часа СРС на каждый час лекции, 0,5 часа – на каждый час семинарского или практического занятия, выделение 1 зачетной единицы (36 часов) для подготовки студента к экзамену.

На институциональном уровне (Ученый Совет, ректорат вуза) выполняются следующие задачи: изменение учебных планов, принятие документов, учитывающих новые подходы к обучению, и документов, регулирующих СРС исходя из системного подхода к ней; создание материальной основы проведения СРС: читальных залов, аудиторий, кабинетов, компьютерных классов; финансовая поддержка в создании учебно-методических комплексов изучения дисциплины, работы преподавателей в этом направлении; выделение времени преподавателям для контроля СРС; создание органа по координации, регулированию, контролю СРС из числа администрации, преподавателей, ведущих методистов; периодическое заслушивание отчетов по реализации планов СРС.

 На макроуровне (деканат, совет факультета) осуществляется общая координация СРС на факультете, т.е. ее организация, проведение
и контроль по каждой специальности: внесение в рабочие учебные планы, в расписание часов СРС; управление работой кураторов курсов и групп; регулирование сроков зачетных контрольных мероприятий СРС через составление графиков изучения дисциплин (совместно с кафедрами); - заслушивание отчетов кафедр, преподавателей по реализации СРС.

На мезоуровне (кафедра) предполагается участие в создании графиков изучения учебных дисциплин; создание календарных планов изучения дисциплин с указанием заданий по СРС, сроков и видов контроля за ее результатами; выделение кураторов студенческих курсов и групп; контроль работы преподавателей по внедрению системы СРС; подготовка учебно-методических комплексов (методического фонда) по обеспечению СРС; составление графиков консультаций преподавателей.

На микроуровне субъектом управления СРС является преподаватель. Преподаватель – главная фигура в организации СРС, именно он непосредственно осуществляет руководство самостоятельной работой студентов по своей дисциплине как индивидуально, так и в группе [36].

Во время учебных занятий: лекционных, семинарских, лабораторно-
практических преподаватель может вводить контрольные занятия по СРС, формулировать требования по промежуточному контролю или осуществлять контроль остаточных знаний. Учебный процесс перестраивается с учетом введения СРС, например лекционные курсы могут стать системой установочных и обзорных лекций.

Трущенко Е.Н. следующим образом определяет основные задачи преподавателя в управлении СРС: оказывать помощь студентам в организации самостоятельной работы; осуществлять дифференцированный подход к организации СРС; стимулировать интерес студентов к углубленному изучению дисциплины; определять объем заданий для СРС в соответствии с программой; создать методическое обеспечение своей дисциплины: учебно-методический комплекс (УМК), график изучения дисциплины, контрольные задания (тесты) и т. п. для проведения и проверки СРС, используя для этого возможности информационных технологий; создать условия для работы студентов по индивидуальному графику; промежуточной отчетности по блокам курса для досрочной сдачи экзаменов и зачетов; осуществлять контроль за СРС своей дисциплины [38].

Операционализованный уровень в управлении СРС принадлежит студенту. Это реализация продуктивной активности студента в процессе
самоуправления учебным и научным познанием и строительством
деятельности с помощью заданий и целью получения новых знаний или
углубление и упорядочение полученных ранее знаний. Система действий студента в процессе реализации управления СРС может быть представлена следующим образом: получение задания; самоуправление исполнением полученного задания, то есть самопланирование своих действий: выбор цели, определение программы действий, методов учения, самоорганизация деятельности для выполнения поставленных задач, использование своих возможностей; самомотивация; осмысление внутренних мотивов для достижения цели; самоконтроль и коррекция своих действий; передача отчета об исполнении задания преподавателю и получение информации об оценке самостоятельной учебной деятельности, принятие решения относительно дальнейших действий.

Координация и согласованность действий на каждом уровне обеспечит качество СРС, придаст ей индивидуализированный, систематический, непрерывный и усложняющийся характер, соответствующий определенному этапу освоения одной из основных образовательных программ, обеспечит эффективность профессиональной подготовки, планомерный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности будущего специалиста.

**Вопрос 7. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов в вузе**

В словаре В.М.Полонского дифференциация обучения определяется как дидактический принцип построения учебного процесса, основанный на учете индивидуально-типологических особенностей учащихся, их успеваемости, интересов и целей, обусловливающий их деление на группы и различное построение учебного процесса в выделенных группах [30].

В социокультурном контексте дифференцированное обучение в вузе предстает, прежде всего, как условие гуманизации образования, характеризующейся ценностной обращенностью к субъекту учения, созданием максимально благоприятных возможностей для его профессионального развития. Возможность практической реализации дифференцированного обучения фиксируется такими основными принципами государственной политики, как автономность образовательных учреждений; демократизация образования. Дифференцируемое обучение выступает как потенциальный элемент реализации таких основных принципов государственной политики в сфере образования, как адаптивность системы образования, непрерывность образования. На современном этапе групповую дифференциацию обучения правомерно рассматривать как важнейший элемент стратегической образовательной политики вуза.

Дифференциация обучения в вузе, предполагающая многокритериальное деление потока студентов на группы, сегодня становится массовой дидактической задачей. Массовость обусловливается гетерогенностью (неоднородностью) контингента студентов, приступающих к изучению общекультурных и естественно научных учебных дисциплин (математика, информатика, иностранный язык и др.), не являющихся для них профильными. В свою очередь, эта неоднородность выступает следствием, как уже говорилось ранее, ряда объективных и субъективных обстоятельств, среди которых наиболее существенным является вариативность системы среднего образования.

Дифференцируемое обучение правомерно рассматривать как самостоятельный принцип, одновременно выступающий и условием реализации таких общеизвестных дидактических принципов, как: принцип доступности, принцип преемственности, принцип оптимального сочетания форм организации образовательного процесса, принцип профессиональной направленности и др.

Сам термин «дифференциация» восходит к латинскому «differentia» – различие, что предопределяет буквальную интерпретацию понятия «дифференциация обучения» как различное обучение. Такое понимание частично эксплицируется во многих определениях, имеющихся в современной дидактике. Например, в дефиниции И.М. Осмоловской: «Дифференциация обучения – это учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах» [28, с.7].

Дифференциация обучения способна выступить реальной предпосылкой гуманизации образования, обеспечивая веер образовательных траекторий, исходя из «начального состояния» обучаемого.

В трудах педагогов и психологов дифференциация трактуется как особая форма организации обучения с учётом типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особой организации коммуникации учителя и учеников (Ю.К. Бабанский, Н.М. Шахмаев, И.С. Якиманская); как процесс, направленный на развитие способностей и интересов школьников, на выявление их творческих возможностей (А.А. Бударный, И. Унт); как способ оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной организации учебного процесса (Е.С. Рабунский, И.М. Чередов); как важнейший фактор развития познавательной активности обучаемых (М.К. Акимова, А.А. Кирсанов); как организация и методика обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям (В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов).

Дифференциация обучения предполагает акцент на процесс внесения определённых изменений в ход учебного процесса для отдельных групп обучаемых. Результатом таких изменений является дифференцированное обучение. Подход к процессу обучения, предполагающий дифференциацию в различных видах и формах, есть дифференцированный подход.

Одним из сложных вопросов дидактики как теории обучения является классификация видов дифференциации обучения. В теории науки разработано множество таких классификаций. Наиболее значительными Лобашова С.М. считает те, в основу которых положены следующие признаки: 1) способы организации обучения, 2) содержание обучения, 3) индивидуально-типологические различия обучаемых. Автор в своем диссертационном исследовании подробно рассматривает каждый из вышеперечисленных подходов [19].

Характеризуя способы организации обучения, В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию обучения [24]. Внешняя дифференциация осуществляется посредством выделения стабильных учебных групп. Внешняя дифференциация, в свою очередь, может быть элективной (гибкой) или селективной (жёсткой). Элективная дифференциация предполагает занятия факультативов, изучения курсов по выбору, изучение свободного набора предметов, индивидуальные занятия по интересам. Селективная дифференциация предусматривает закрепление учащихся в профильных, специализированных или разноуровневых классах. Внутренняя дифференциация осуществляется на уроке без выделения стабильных групп и основана на возможно более полном учёте индивидуальных и групповых особенностей учащихся.

До недавнего времени наиболее оптимальным видом дифференциации в условиях вуза считалась внутренняя дифференциация, когда индивидуальные особенности и способности обучаемых учитываются в рамках организации учебной деятельности в едином коллективе (Х.И. Лийметс, П.И. Пидкасистый, И.М. Чередов и др.). В последнее время значительно активизировались исследования по внедрению внешней дифференциации в практику работы высшей школы (В.А. Попков,Ю.В. Парышев и др.).

Существенным для внешней дифференциации является объединение обучаемых в учебные группы по некоторым индивидуальным признакам. При этом можно выделить внешнюю дифференциацию по интересам (по проектируемой профессии) и по способностям.

Что же касается дифференциации по способностям, то различают дифференциацию по общим и частным (специальным) способностям (Н.М. Шахмаев, И.М. Осмоловская, И.Э. Унт и др.). Дифференциация по общим способностям осуществляется на основе учёта общего уровня обученности, развития учащихся, отдельных особенностей психического развития: памяти, мышления, познавательной деятельности. Дифференциация по частным способностям предусматривает различия учащихся по способностям к тем или иным предметам.

Для внутренней дифференциации характерно обучение в условиях одной академической группы за счёт использования различных педагогических технологий и разнообразия приёмов, которые предусматривают эти технологии.

В психолого-педагогических источниках представлены различные формы внутренней дифференциации: дифференцированные учебные задания, различный характер и степень дозирования помощи обучаемым, вариативность темпа изучения материала, выбор различных видов деятельности и другие (И.Д. Бутузов, А.А. Кирсанов, В.М. Монахов, В.А. Орлов, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт и др.).

Таким образом, разделяя дифференциацию на внешнюю и внутреннюю, исследователи рассматривают, прежде всего, организационный аспект обучения.

Говоря о содержании обучения, различают два вида дифференциации: *уровневую* и *профильную*. В основе уровневой дифференциации лежат идеи американских психологов Дж. Кэрролла, Б.Блума. Исследователи высказали гипотезу о том, что способности учащихся определяются не при усредненных, а оптимально подобранных для данного обучающегося условиях, для чего необходима адаптивная система обучения, позволяющая всем обучающимся полностью усваивать программный материал.

Дж. Кэрролл обратил внимание на то обстоятельство, что в традиционном учебном процессе всегда фиксированы условия обучения (одинаковые для всех учебное время, способ предъявления информации: объяснение, показ, упражнение и т.д.). Единственное, что остается не фиксированным, это результат обучения. Дж. Кэрролл предложил сделать постоянным параметром результат обучения, а условия обучения –переменными, подстраиваемыми под достижение каждым обучаемым заданного результата.

Этот подход был поддержан и развит Б.Блумом, который предложил способности обучаемого определять темпом учения не при усредненных, а при оптимально подобранных для данного обучающегося условиях.

*Уровневая дифференциация* – это такая организация обучения, при которой обучающиеся имеют возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности.

Высшая школа в настоящее время планомерно переходит к двухуровневой подготовке специалистов. На первом образовательном уровне (бакалавриат) в учебный план включаются гуманитарный, социальный и экономический, математический и естественнонаучный, а также профессиональный циклы дисциплин по определённому направлению. Вводится большое число вариативных дисциплин, в том числе по выбору студента (не менее одной трети вариативной части). Это спецкурсы и спецсеминары, по сути, предусматривающие индивидуальные формы обучения. Учебный план второго уровня (магистратура) включает дополнительный блок фундаментальной подготовки (общенаучный цикл), блок специальных дисциплин (профессиональный цикл), предусматривается самостоятельная научно-исследовательская работа в рамках определённой темы. Кроме того, широко используется обучение на основе индивидуальных планов.

Для успешной реализации уровневой дифференциации в обучении должны соблюдаться определенные условия: выделенные уровни усвоения материала и обязательные результаты обучения должны быть открыты для обучаемых, что станет механизмом формирования положительных мотивов учения, сознательного отношения к учебной работе; наличие определённых «ножниц» между уровнем требований и уровнем обучения, иными словами, предлагая обучаемым одинаковый объём материала, необходимо устанавливать различные уровни требований к его усвоению; учебная работа должна быть посильной для каждого обучаемого, соответствующей индивидуальному темпу овладения материалом на каждом этапе обучения, содержание контроля и оценка должны отражать принятый уровневый подход, контроль должен предусматривать проверку достижения всеми обучающимися обязательных результатов обучения, для каждого уровня необходимо разработать соответствующую шкалу оценивания; добровольность в выборе уровня усвоения и отчётности. Именно такой подход позволяет формировать у обучаемых познавательную потребность, навыки самооценки, планирования и регулирования своей деятельности [20].

В условиях перехода высшей школы на уровневую систему подготовки специалистов (бакалавриат и магистратура) профиль – это система организации образования на первом уровне, при которой  проходят  углубленное изучение профильных дисциплин и создаются  условия для обучения  в соответствии с профессиональными интересами и намерениями в отношении  дальнейшего трудоустройства и продолжения образования.Профиль – направленность основной образовательной программы на конкретный вид и (или) объект профессиональной деятельности.

Выбор профиля  – это важное личное решение, котороепредоставит  возможность после освоения общих профессиональных  дисциплин  изучить специальные профильные  дисциплины, что позволит развить навыки и умения, а так же проявить способности в понимании дальнейшей профессиональной деятельности, начиная с элементарного уровня и до самого сложного.

 При проектировании профильной подготовки бакалавров в рамках вариативной части основной образовательной программы (ООП) вуз должен выбрать профиль (профили), указанный (указанные) в примерной ОПП, утвержденной руководителем базового вуза - разработчика соответствующего ФГОС ВПО.

Кроме того у студентов есть возможность профилизироваться и с помощью факультативных дисциплин. Согласно ФГОС, вуз может дополнительно к ООП реализовать факультативные дисциплины, являющиеся необязательными для изучения (в бакалавриате и при подготовке специалиста объемом до 10 зачетных единиц). Дополнительно к ООП магистратуры могут быть реализованы факультативные дисциплины в объеме, определяемом вузом самостоятельно.

Формирование устойчивых специальных интересов является важнейшим фактором развития способностей учащихся. Это интересы к определённой сфере человеческой деятельности, которые затем перерастают в устремление профессионально заниматься этим видом деятельности. Возникновение интереса, мотивации к той или иной учебной деятельности тесно связано с пробуждением определённых способностей к ней и инициирует их развитие.

Можно выделить следующие психолого-педагогические основы профильной дифференциации:

– максимальное развитие способностей учащихся в целях формирования интеллектуального потенциала общества;

– организация педагогического процесса, основанная на более полном учете психических возможностей, дарований учащихся, чтобы развивать их способности к различным видам человеческой деятельности;

– профилизация изучаемых предметов, содержания образования и способов его добывания, повышающая интерес обучающихся к знаниям, определяющая оптимальный режим самостоятельного труда в получении знаний и профессиональных умений и навыков, что особенно важно в контексте нашего исследования;

– преодоление учебной перегрузки путем создания интегрированных курсов, блочного изучения разделов, курсов, предметов, оптимальным погружением в содержание предмета;

– создание профильных учебных групп в зависимости от индивидуальных возможностей, способностей, профессиональных интересов обучающихся, способствующая рациональному построению учебного процесса в зоне их ближайшего развития.

Исходя из сказанного выше, отметим тот факт, что оба вида дифференциации содержания обучения – уровневая и профильная – сосуществуют и взаимно дополняют друг друга на всех ступенях среднего и высшего образования, однако, в разном удельном весе. На начальных этапах обучения ведущим направлением дифференциации является уровневая, хотя она не теряет своего значения и в дальнейшем обучении. На старшей ступени школы и на старших курсах вуза приоритет отдаётся профильной дифференциации.

Третьим основанием для дифференциации обучения являются индивидуально-типологические различия обучаемых. Эффективность дифференциации обучения зависит от того, насколько оптимально сформированы типологические группы обучаемых на основе учёта тех или иных индивидуальных особенностей. Индивидуальным различиям в обучении посвящена обширная психолого-педагогическая литература и существует ряд различных подходов к данной проблеме.

Так Н.А. Менчинская считает необходимым учитывать такой фактор как обучаемость – способность достигать в более короткий срок более высокого качества усвоения, что выражается в применении знаний на репродуктивном и творческом уровнях. Критерии обучаемости: а) скорость усвоения: не столько скорость запоминания, сколько темп обобщений или темп продвижения (количество знаний, необходимых для обобщения, б) экономность решения, мышления и в) самостоятельность [22]. Исследования психологов показывают, что фактор обучаемости относительно стабилен и если изменяется, то очень медленно.

И.Э. Унт также подчёркивает, что, прежде всего, необходимо учитывать уровень умственного развития учащегося, который состоит из следующих компонентов: обучаемости, включающей в себя общие умственные способности, специальные способности и одарённость, скорость усвоения; умений умственного труда или учебных умений; обученности, которая состоит как из программных, так и внепрограммных или предварительных знаний, умений, навыков; познавательных интересов (на фоне общей учебной мотивации) [39].

Другой фактор, который игнорируется практикой обучения, – динамика работоспособности обучающегося и "втягивание" его в работу. Интересные данные приводит А.К. Байметов, показывая, что "сильный" и "слабый" тип (характеристики темперамента) по-разному реагируют на объем умственной работы, от которого зависит интеллектуальная активность. Так, динамика "втягивания" в работу и степень утомляемости у "слабого" типа имеет следующие особенности: сравнительно большая утомляемость и необходимость специального отдыха после учебных занятий, а также частые перерывы во время самостоятельной подготовки к занятиям; потребность в полной тишине, уединении для занятий; "втягивание" в работу происходит без заметкой "раскачки"; последовательность выполнения заданий от трудных к легким.

"Сильный" тип характеризуется малой подверженностью утомлению
и в связи с этим требуется меньшее время, необходимое для отдыха;
самоподготовка проводится за один присест; предпочитает
заниматься не в абсолютной тишине, а с товарищами; постепенное
"втягивание" в работу, наличие "раскачки" в начале занятий; выполнение заданий в обратной последовательности: от легких к трудным [3].
 Психологические исследования свидетельствуют также о значительном влиянии функциональной асимметрии (ФА) больших полушарий головного мозга человека на процесс его обучения. По данным Э.А. Голубевой «правополушарные» отличаются сильной нервной системой, ее лабильностью, развитием невербальных когнитивных функций, активностью непроизвольной сферы. Такие люди лучше учатся, решают задачи в условиях дефицита времени, устойчивы к стрессу, поэтому лучше сдают экзамены, предпочитают интенсивные формы обучения (например, иностранному языку) и т.п. «Левополушарные» лучше учатся по гуманитарным предметам, лучше планируют деятельность, у них выше точность выполнения работы. В целом, у них лучше развиты саморегуляция, произвольная сфера, вербальные функции [9].

Существует достаточное количество работ по выявлению право-леворукости у студентов. По данным исследователей леворуких людей от 10% и выше. В связи с этим стоит отметить, что на Западе среди ученых господствует мнение, что при организации процесса обучения иностранному языку необходимо разделять учащихся на тех, кто предпочитает анализировать (analyzers), и тех, кто предпочитает запоминать (memorizers). Данные различия обусловлены доминированием правого (образного) и левого (логического) полушарий головного мозга в обеспечении высшей нервной деятельности индивида.

Заслуживает внимания опыт типизации индивидуально-психологических особенностей обучающихся А.Б. Орлова, Л.М. Фридмана, которые сделали акцент на уровень развития познавательных интересов обучаемых (высокий, средний, низкий), Е.С. Рабунского, выделившего двадцать параметров индивидуальных различий учащихся, среди них уровень успеваемости учащихся; уровень познавательной самостоятельности; степень действенности интереса к учению, И.С Якиманской – по способам учебной работы, переработки учебного материала.

 Не следует забывать также, что обучаемые различаются не только по наличному уровню развития и подготовленности, но и по своим потенциальным возможностям развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман и др.).

В зарубежной психологии и педагогике в качестве одной из базовых характеристик успешности обучения рассматривают такую индивидуальную характеристику личности, как когнитивный стиль (Г. Клаусс, Е. Sadler-Smith, R. Riding и др.). Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своём окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего. По проявлению в учебной деятельности выделены четыре типа когнитивных стилей: импульсивные-полезависимые, импульсивные-поленезависимые, рефлексивные-полезависимые, рефлексивные-поленезависимые. Необходимость учёта когнитивных стилей учащихся при организации учебного процесса показана в работах отечественных исследователей (Г.А. Берулава, Ю.В. Борисова, М.А. Холодная и др.)

Проблема организации СРС на основе дифференцированного подхода рассматривалась в работах А.А. Дорофеева, Л.М. Тернавской, Е.Н. Трущенко. Так, А.А. Дорофеев по характеру СРС выделил четыре типологические группы (ТГ) студентов. Первую ТГ характеризуют констатация стереотипизация проблемы самостоятельной работы, низкий уровень познавательных умений самостоятельно выделять актуальные и перспективные проблемы будущей профессиональной деятельности, ситуативное проявление исполнительских функций в учебно-профессиональной деятельности, необходимость в контроле со стороны преподавателей, внешняя мотивация учебы, чаще всего связанная с боязнью плохих оценок и мер дисциплинарного воздействия.

 Для второй ТГ характерны устойчивые репродуктивно-исполнительские и частично-поисковые умения самостоятельно прорабатывать проблемы учебно-профессиональной деятельности, выявлять причины их возникновения, различать актуальные и перспективные. Ее отличают исполнительская дисциплина, внешняя адаптация к требованиям вузовской системы самостоятельной работы, социальное подчинение интересам учебной группы, интеллектуальные предпочтения выполнять самостоятельную работу без участия преподавателя по его задания, в специально отведенное для этого время, социально-прагматическая мотивация учебного труда.

 Третьей ТГ присущи практическая направленность в осмыслении и восприятии проблем самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, подчинение своей самостоятельной работы заданным целям освоения содержания профессиональной деятельности, профессиональная направленность мотивов учебно-профессиональной деятельности, плановость самостоятельной работы, последовательность в работе с лекционным материалом перед семинарами, практическими занятиями. И, наконец четвертая ТГ, наиболее подготовленная к осуществлению творческой учебно-профессиональной деятельности, с развитой способностью к обобщенной проблематизации учебно-профессиональной деятельности, с конструктивным, прогнозирующим и самостоятельным мышлением, с личностным принятием проблем будущей профессиональной деятельности. Студенты, входящие в данную ТГ, наиболее успешно достигают целей самостоятельной работы, имеют устойчивую профессиональную направленность мотивов учебно-профессиональной деятельности, выбирают оптимальные решения заданий для самостоятельной работы, воспринимают ее как индивидуальную деятельность, умеют системно планировать и выполнять ее [10, с.12-13].

Тернавская Л.М. , основываясь на концепциях уровневого развития познавательной активности и самостоятельности, считает целесообразным выделить четыре группы обучающихся: 1. Малокомпетентные студенты – те, кто способен освоить учебный материал на минимальном уровне (слабая школьная подготовка, недостаточная мотивация к изучению иностранного языка, неумение учиться, несформированность общеучебных и интеллектуальных умений). 2. «Средние» – те, кто способен освоить учебно-языковый материал на уровне требований госстандарта (средний уровень подготовленности, ситуативный интерес к изучению иностранного языка, имеет среднюю сформированность учебных умений, не достаточно целеустремленные и не умеющие творчески и самостоятельно работать с языковым материалом на учебном занятии и в рамках самоподготовки). 3. Продвинутые, где есть позитивная мотивированность к изучению иностранного языка, сформированность учебных умений, целеустремленность, решение предлагаемых преподавателем учебных заданий конструктивно-вариативного плана. 4. Творческая группа – характеризуется всеми позитивными, характерными для предыдущих групп, кроме того для них свойственно умение решать задачи на творческо-поисковом уровне и самостоятельно организовывать свою деятельность вне контроля преподавателя) [36, с.61-62].

Сущность дифференцированного подхода, предложенного Л.М. Тернавской, заключается в организации самостоятельной работы студентов посредством заданий, основанных на особенностях стилей обучения студентов (аудиальный, визуальный, кинестетический) и их функциональной асимметрии мозга («левополушарный», «правополушарный» и «Смешанный»).

Е.Н. Трущенко в основу своей модели организации самостоятельной работы положила тип профессиональной обучаемости (В.Я. Ляудис), и выделила четыре группы студентов, определила необходимую помощь в разрешении их проблем.

Группа 1 – саморазвивающиеся: студенты с высоким уровнем профессиональной обучаемости. Они активны, инициативны, коммуникабельны, обладают высокой мотивацией к обучению, сформированными качествами ума, навыками самоорганизации, творческими способностями. Для организации самостоятельной работы таких студентов необходима разработка заданий повышенной сложности.

Группа 2 – стимулируемые: студенты с уровнем профессиональной обучаемости выше среднего. Этим студентам необходима стимуляция, для них эффективна разработка творческих заданий, повышающих мотивацию обучения.

Группа 3 – адаптивно-репродуктивные: студенты со средним уровнем обучаемости. Трудности в обучении у данных студентов определяются разными причинами, среди которых проблемы коммуникативной активности, самоорганизации и развития интеллектуальных свойств. Этим студентам нужны задания на активизацию познавательной деятельности

Группа 4 – пассивные: студенты с пониженным уровнем профессиональной обучаемости, избегающие интеллектуального напряжения. Для них характерно тяготение к привычным формам активности, инертность, безынициативность. Для этих студентов необходим подбор индивидуальных заданий, направленных на развитие коммуникативной активности и познавательной мотивации, задания с дополнительной алгоритмизацией [38, с.89].

Формирование профессиональной компетентности в процессе СРС на основе дифференцированного подхода к обучению требует знания о реально существующих зависимостях между характеристиками, относящимися к психофизиологическому, психологическому и социально-психологическому уровням. Изъятие каких-либо характеристик из вышеуказанных уровней нарушает целостную картину личности обучаемого.

Следовательно, эффективный дифференцированный подход может быть осуществлён на основе изучения особенностей субъекта учебной деятельности – личности обучающегося как сложного системного образования (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин,Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн).

Важной для реализации дифференцированного подхода к организации самостоятельной работы студентов является теория осознанной саморегуляции (О.А. Конопкин) и концепция личностно-типологических особенностей субъектной регуляции (Г.С. Прыгин), из которых следует, что система субъектной регуляции является тем универсальным механизмом, с помощью которого все психические явления, составляющие понятие «личность», интегрируются в единое целое – в деятельность (активность) субъекта [32].

Субъектная регуляция, в общем виде понимаемая как процесс организации субъектом своего поведения, характеризуется специфической активностью, а непременной чертой этого процесса является постоянное внутреннее оценивание субъектом течения поведенческого акта, которое соотносится с прямым или предполагаемым оцениванием его другими людьми (О.А. Конопкин, А.Н. Леонтьев и др.). В функциональную структуру саморегуляции входят такие элементы, как принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий деятельности, сформированная субъектом программа исполнительных действий, субъективные критерии успешности действий, информация о достигаемых результатах. При этом каждое из этих образований выполняет свою специфическую функцию в общем процессе саморегуляции, и поэтому его можно рассматривать как особое функциональное звено системы саморегуляции [16]. Так мотивация оказывает доминирующее влияние на особенности принимаемой субъектом цели; формирование модели значимых черт и условий будет напрямую связано с особенностями когнитивных процессов личности, её метакогнитивного опыта; способности будут сказываться на таком компоненте, как субъективная программа действий; эмоциональная сфера и состояния личности могут оказаться некоторым общим (энергетическим) фоном, на котором развёртывается весь процесс саморегуляции и т.д.

Г.С. Прыгиным введено и описано системное качество, имеющее регуляторную основу, – «эффективная самостоятельность» (иными словами, «автономность»). Под автономностью понимается комплекс личностных качеств, которые формируются в реальной деятельности субъекта и проявляются на всех этапах её выполнения, позволяя достигать значительных успехов, не прибегая к помощи других лиц. Личностные качества, составляющие понятие «автономность», позволили Г.С. Прыгину выделить две полярные типологических группы субъектов деятельности: «автономные» и «зависимые» [32].

Обобщение результатов имеющихся исследований позволили С.М. Лобашовой выделить личностные особенности «автономного» типа, являющиеся значимыми параметрами учебной деятельности: способность личности самостоятельно осуществлять деятельность, адекватно цели оценивать внешние условия, выбирать способы деятельности в соответствии с данными условиями, контролировать ход и результаты своей деятельности. Указанные качества означают готовность личности к независимому (другими словами, «автономному») управлению своей деятельностью. Кроме того, «автономные» обнаруживают такие характеристики, как целеустремлённость, собранность, настойчивость, уверенность в своих личных качествах. Автономность в учебной деятельности имеет как внешние проявления (определённые учебные способы и стратегии), так и внутренние процессы, протекающие параллельно с внешними, – это процессы осознания, отражения самого себя в деятельности (рефлексия).

Опираясь на концепцию Г.С. Прыгина автор предлагает и исходное определение и основные критерии, характеризующие конструкт «автономность». Автономность можно определить как способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно управлять ею, проводить рефлексию и коррекцию учебной деятельности, ответственно и независимо принимать решения относительно выполняемых действий в различных учебных ситуациях [19].

Иными словами, автономность понимается как системообразующий фактор, влияющий на осуществление учебной деятельности. Это – особое качество личности, необходимое для процесса обучения и обязательное его условие.

Исходя из вышеприведённого определения автономности личности, представляется возможным выделить её основные структурные компоненты и в самостоятельной учебной деятельности студента:

- мотивационный, который обусловлен потребностями личности, и включает в себя потребности, интересы, мотивы, т.е. все то, что обеспечивает целенаправленное включение студентов в самостоятельную учебную работу и поддерживает познавательную активность;

- ориентационный, который характеризует глубину восприятия студентом цели самостоятельной работы, его способность планировать и прогнозировать данную деятельность;

- содержательно-операционный, включающий систему ведущих знаний студента в конкретной области и умений самообразовательной деятельности (инструменты получения и переработки информации, применения знаний на практике);

- ценностно-волевой, включающий в себя волю, эмоциональный подъем, самообязательство, самоутверждение, самовнушение, самоприказ;

- оценочно-рефлексивный, сущностью которого является систематическое получение обратной информации о ходе самостоятельной работы на основе сравнения достигнутых результатов с прогнозируемыми. Данный компонент включает в себя самоконтроль, самоанализ и самооценку.

Очевидно, что разная степень «автономности» студентов определяет и различную степень их готовности к принятию самостоятельных решений и совершению самостоятельных действий. Следовательно, о готовности студентов к самостоятельной работе можно судить на основании сформированности всех названных компонентов в комплексе. Достаточно высокий уровень их сформированности позволяет студентам самостоятельно поддерживать и совершенствовать свои навыки и умения в различных учебных ситуациях в условиях варьируемого учебного контекста и способствует тому, что студенты организуют самостоятельную деятельность, проявляя себя как субъекты учебной деятельности.

Следовательно, преподавателю важно правильно установить, где и когда предоставить помощь студентам «зависимого» типа, компенсируя недостаточную степень развития «автономности» у данного типа студентов, а также обеспечить возможность творческой деятельности для студентов «автономного» типа.

Опираясь на проведенный анализ психолого-педагогической литературы, мы выделили следующие виды дифференцированного подхода, которые могут быть положены в основу организации самостоятельной работы студентов:

1. По характерным индивидуально-психологическим особенностям обучаемых,со­ставляющим основу формирования гомогенных (однородных) групп, следует различать дифференциацию: по гендерному признаку; по области интересов; - по уровню достижений (уровню умственного развития, знаниям, умениям, навыкам); по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, по темпераменту и др.); по уровню здоровья (группы здоровья, ослабления зрения и др.).

2. По организационной форме обученияможно выделить: фронтальную форму организации (одновременная работа педагога со всей группой); организацию малых групп (работа педагога с подгруппами студентов, сформированными в зависимости от целей занятия или индивидуальных особенностей освоения учебного материала); объединение студентов в пары постоянного и сменного состава (организация взаимного обучения, при которой студент независимо от личностных особенностей выступает поочередно то обучаемым, то педагогом); индивидуальную работу со студентом.
 3. По содержанию работы:подбор заданий, отличающихся при общей познавательной цели и общем содержании разной степенью трудности; подбор разных по мотивировке, содержанию заданий; использование гибких вариативных программ.
 4. По форме оказания педагогической поддержки: совместное выполнение задания; частичный образец выполнения задания; вспомогательные вопросы; алгоритмическое предписание; сопутствующие указания, инструкции; вспомогательные упражнения и т.д.

Все перечисленные виды дифференциации взаимосвязаны и могут быть использованы на разных этапах организации самостоятельной работы студентов.

**Заключение**

Самостоятельная работа студентов, являясь эффективным средством формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, представляет собой многомерное педагогическое явление, одновременно выступает как одни из составных, органических элементов учебного процесса, *подпроцесс целостного образовательного процесса* в учреждении высшего профессионального образования; как *вид учебной деятельности*, при котором самостоятельно выполняются задания учебного, исследовательского, профессионального характера, обеспечивающие усвоение системы профессиональных знаний, способов деятельности, формирование навыков и умений творческой деятельности; как *самоорганизация образовательной деятельности*, характеризующаяся возрастающей внутренней мотивированностью, самостоятельностью, активностью студента как ее субъекта; как *способ управления* преподавателем самостоятельной познавательной деятельностью студентов, средство ее логической и психологической организации; а ее результатом становится готовность к самореализации в профессиональной деятельности.

Повышению продуктивности самостоятельной работы студентов способствует использование дифференцированного подхода к ее организации и содержанию.Дифференцированное обучение – это система образования, обеспечивающая разви­тие личности каждого обучающегося с учетом его возможностей, интере­сов, склонностей и способностей; форма организации образовательного процесса, при которой педагог работает с группой обучаемых, составлен­ной с учетом наличия у них каких-либо значи­мых для учебного процесса общих качеств; часть общей дидакти­ческой системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

 Основной цельюдифференцированного обучения является создание наиболее комфортных условий для эффективного обучения личности, обеспечивающих ей достижение такого уровня освоения материала, который соответствует ее позна­вательным возможностям, способностям (но не ниже минимальных), а также развитие данных возможностей и способностей. В основу организации самостоятельной работы студентов могут быть положена дифференциация: по характерным индивидуально-психологическим особенностям обучаемых; по организационной форме обучения; по содержанию работы;по форме оказания педагогической поддержки.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. [Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования № 4 (июль - декабрь 2002 г.)](http://charko.narod.ru/index14.html) Издания Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.charko.narod.ru / index14/html
2. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. –224 с.
3. Байметов, А. К. Некоторые особенности индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников, обусловленные силой возбудительного процесса [Текст] / А. К. Байметов. – Пермь, 1967. –245 с.
4. Вербицкий, А. Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт [Текст] / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1995. – №2. – С. 137-145.
5. Воронин, А.С. Самостоятельная работа студентов: учебно-методическое пособие для специальности 350500 - Социальная работа [Текст] / А.С. Воронин. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2005. – 39 с.
6. Вяткин, Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке [Текст] / Л.Г. Вяткин. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1978. – 164 с.
7. Гарунов, М.Г. Самостоятельная работа студентов [Текст] / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый. – М.: Знание, 1978. – 34 с.
8. Гарунов, М.Г. Сущность, содержание и методы исследования самостоятельной работы студентов [Текст] / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый // Методология и методы исследования проблем педагогики высшей школы / Отв.ред. В.И. Загвязинский. – Тюмень: ТГУ, 1980. – С.17-29.
9. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность [Текст] / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 184 с.
10. Дорофеев, А.А. Педагогическая технология дифференцированной организации самостоятельной работы курсантов (на опыте изучения общевойсковых дисциплин) [Текст] / А.А. Дорофеев. Автореф. дис….канд. пед. наук. – Брянск, 1998. – 16 с.
11. Зимняя, И.А. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности студента [Текст] / И.А. Зимняя //Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Самостоятельная работа студентов как основа образовательного процесса подготовки бакалавра". - М., Красногорск, 1992. – С. 36-42.
12. Кирюшкина, А.Г. Моделирование самостоятельной работы студентов с использованием новых образовательных технологий [Электронный ресурс] / А.Г. Кирюшкина. – Режим доступа: http://www.orenport.ru/docs/281/work\_stud/Members/Kirychkina.htm
13. Климов, Е.А. Основы психологии. Практикум [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1999. – 176с.
14. Ковалевский, И.Организация самостоятельной работы студента [Текст] /И Ковалевский // Высшее образование в России №1. – 2000. – С.114-115.
15. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М.Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.,
16. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 250 с.
17. [Кравец, В.Н., Организация и контроль самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] /](%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%86%2C%20%D0%92.%D0%9D.%2C%20%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%B8%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B9%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D1%8B%20%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2%20%5B%D0%AD%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83%D1%80%D1%81%5D%20/%20) В.Н. Кравец. – Режим доступа: <http://www.nntu.sci-nnov.ru./RUS/NEWS/arhiv_n2.html>.
18. Леонтьев, А.А.. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком [Текст] / А.А. Леонтьев //Иностранный язык в школе. – 1985. –№ 5. – с. 24-29.
19. Лобашова С.М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учётом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции (на примере иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ульяновск, 2010. – 166 с.
20. Лошнова, О.Б. Уровневая дифференциация обучения [Текст] / О.Б. Лошнова. – М.: Педагогика, 1994. – 94 с.
21. [Магаева, М.В. Организация самостоятельной работы студентов в ВУЗах Нидерландов [Электронный ресурс] /М.В. Магаева, А.Ф. Плеханова](http://www.nntu.sci-nnov.ru/RUS/NEWS/archiv_n2.html) . – Режим доступа: http://www.nntu. sci-nnov.ru./RUS/NEWS/arhiv\_n2.html
22. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и развития [Текст] / Н.А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 259–260.
23. Молибог, А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе [Текст] / А.Г. Молибог. – Минск: Высшая школа, 1975. – 288 с.
24. Монахов, В.М. Проблема дифференциации обучения в средней школе [Текст] / В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов. – М., 1990. – 87 с.
25. Новик, Н.Б. Кибернетика. Философия и социологические науки [Текст] / Н.Б. Новик. – М.: Наука,1963. – 208 с.
26. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Письмо Минобразования России от 27.11.2002 N 14-55-996ин /15 // Высшее образование сегодня. – 2003. – N 2. – С.13-14 (вкладыш)
27. Организация самостоятельной работы студентов – условие реализации компетентностного подхода: опыт Орловского государственного университета [Текст] / Г. Тюрикова. // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 93-97.
28. Осмоловская, И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие [Текст] / И.М.Осмоловская. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 204. – 176 с.
29. Папкова, М.Д.Особенности организации самостоятельной работы студентов на старших курсах / М.Д. Папкова, В.В. Носков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nntu. sciv.ru./RUS/NEWS/arhiv\_n2.html
30. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
31. Попов, Ю.В.Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: организация и технологии обучения [Текст] / Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов, В.И. Садовников, В.Г. Кучеров, Е.Р. Андросюк. - М.: Издательство СГУ, 1999. – 52 с.
32. Прыгин, Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: дис. … докт. психол. наук [Текст] / Г.С. Прыгин. – М., 2006. – 410 с.
33. Пучков, О.А.Самоорганизация учебной деятельности в юридическом вузе: методологические основы [Текст] /О.А. Пучков, Н.С. Солопова // Правоведение. – 1991. – №4. – С.71-75.
34. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
35. Семашко, П.В. Организация самостоятельной работы студентов на старших курсах [Электронный ресурс] / П.В. Семашко, А.В. Семашко. – Режим доступа: http://www.nntu. sci-nnov.ru./RUS/NEWS/arhiv\_n2.html
36. Тернавская, Л.М. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов экономического вуза (на примере английского языка): дис. … канд. пед. наук [Текст] /Л.М. Тернавская. – Запорожье, 2001. – 186 с.
37. Тишков, К.Н. Роль и методы самостоятельной работы студента в современных условиях [Электронный ресурс] / К.Н. Тишков, О.С. Кошелев, И.Н. Мерзляков. – Режим доступа: http://www.nntu. scinov.ru./RUS/NEWS/arhiv\_n2.html
38. Трущенко, Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Трущенко. - Москва, 2009.- 168 с.
39. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
40. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, – 2003.
41. Черная, А.В. Организация самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам: электронный учебник [Электронный ресурс] / А.В.Черная, Е.А. Чекунова, Е.И. Погорелова.– Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2010. – 200 с.
42. Шишкин, В.П. Планирование, организация и контроль внеаудиторной самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / В.П. Шишкин. – Режим доступа: <http://www.nntu.ru/RUS/NEWS/t1d25.html>
43. Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение: «внешние и «внутренние» формы [Текст] / И.С. Якиманская // Директор школы. – 1995. – № 3. – С. 15–18.
44. Яковлева, В.Н. Управление самостоятельной учебной деятельностью курсантов вузов ВВ МВД России в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.Н. Яковлева. – Санкт-Петербург, 2008. – 295 с.