

В.С. ЕЛАГИНА

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

В.С. Елагина

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Монография

Челябинск

2023

УДК 378.1
ББК 74.489
Е 47

Елагина, В.С. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза: монография / В.С. Елагина. Министерство просвещения РФ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2023. – 233 с. – ISBN 978-5-907790-00-1. – Текст: непосредственный.

В монографии раскрывается сущность и особенности самостоятельной работы студентов педагогического вуза, описываются методы, формы и технологии организации самостоятельной работы студентов, основной целью которых является развитие умений обучающихся, необходимых для самообразования в течение всей жизни.

В книге представлена авторская модель организации самостоятельной деятельности студентов вуза в процессе изучения курса «Педагогика», выявлены педагогические условия ее успешного функционирования.

Работа адресована научным работникам в области образования, преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам педагогических вузов.

Рецензенты:

З.М. Большакова, д-р пед. наук, профессор

И.Р. Сташкевич, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-907790-00-1

© Елагина В.С., 2023
© Издательство Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	12
1.1. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	12
1.2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	24
1.3. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	46
Выводы по первой главе	70
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	72
2.1. ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	72
2.2. АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	77
2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	88
2.4. УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ	109
Выводы по второй главе	121

ГЛАВА 3. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	125
3.1. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	125
3.2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ	143
Выводы по третьей главе	154
ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	157
4.1. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ».....	157
4.2. ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	164
4.3. АКТИВИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	179
4.4. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	189
Выводы по четвертой главе	195
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	197
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	210

ВВЕДЕНИЕ

На современном уровне развития отечественного образования к учителю общеобразовательной школы предъявляются достаточно высокие требования. Совершенно очевидно, что знаний и умений, которые сформированы в вузе, недостаточно для того, чтобы быть успешным высокопрофессиональным специалистом. Быстрое развитие педагогической науки предъявляет высокие требования к профессиональным компетенциям и личностным качествам педагога. Образовательная система педагогического вуза, направленная на профессиональную подготовку будущих педагогов, вынуждена пересматривать цели и задачи обучения студентов.

Современный учитель должен обладать не только профессионально-педагогической компетентностью, высоким профессионализмом, но и быть готовым и способным к самообразовательной деятельности, а, следовательно, обладать высокоразвитыми умениями самостоятельно учиться в течение всей жизни.

Помимо высокого уровня профессионализма, выпускник педагогического вуза должен быть инициативным, самостоятельным в принятии решений в ситуациях неопределенности, ответственным за результаты своей педагогической деятельности, умеющим нестандартно мыслить, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, что позволит ему быть конкурентноспособным специалистом на рынке труда. Качество выпускника педагогического вуза определяется уровнем

профессионально-педагогических знаний, умением самостоятельно определять проблемы, ставить и решать психолого-педагогические и социально-воспитательные задачи. Поэтому формирование творческой личности, владеющей способами самостоятельного изучения психолого-педагогических проблем современного образования, готовой к решению разнообразных профессиональных задач, является первостепенной целью подготовки будущих педагогов.

Образовательные программы учебных дисциплин педагогических вузов включают достаточно широкий спектр умений и навыков, необходимых для применения их в практической деятельности и жизни. Наряду с формированием предметных и общеучебных умений, большое внимание следует уделять развитию интеллектуальных умений студентов, которые включают в себя умения решать проблемы в ситуациях неопределенности, находить и анализировать информацию, работать в команде, что способствует проявлению креативности, критического мышления и рефлексии.

Образовательный процесс, направленный на систематическую организацию самостоятельной работы, позволяет обучающимся не только осваивать содержание дисциплины, но и развивать способности самостоятельно приобретать и создавать знания, учиться управлять своей деятельностью, осуществлять самоконтроль и рефлексия, работать в команде. Самостоятельная работа направлена на формирование у студентов профессионально важного качества – самостоятельности, проявляющейся в умении сформулировать цель предстоящей работы и выполнить задание без руководства и помощи со стороны преподавателя, осознанности действий и ответственности за их результаты.

Следует отметить, что Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предусматривает организацию самостоятельной работы студентов в вузе в объеме не менее 50 % от учебного времени. Безусловно, успешность и высокая эффективность самостоятельной работы студентов по освоению учебных дисциплин во многом обеспечивается развитой мотивацией студентов, функционированием образовательной среды, включающей современные средства информационно-коммуникационных технологий, высокой квалификацией преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку, а также совокупностью ресурсов материально-технического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Опыт работы убеждает нас в том, что недостаточный уровень подготовки студентов к самостоятельной работе объясняется, во-первых, неумением планировать и рационально использовать время, отведенное на самостоятельную работу. По данным опроса, более 50 % студентов признают, что затрудняются правильно организовать самостоятельную работу, во-вторых, недостаточно сформированными учебно-познавательными и интеллектуальными умениями, необходимыми для успешного выполнения самостоятельной работы. Студенты отмечают, что плохо воспринимают материал на слух на лекциях при конспектировании учебных текстов. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывает у них затруднения, что говорит о несформированной у студентов психологической готовности к самостоятельной работе.

Уровень готовности студентов к активной самостоятельной познавательной деятельности является непременным условием достижения высокого качества профессионально-педагогической

подготовки. Поэтому так важна диагностика уровня сформированности навыков самостоятельного приобретения знаний, развития умений самостоятельно применять их в новых условиях, незнакомых ситуациях. Результаты диагностики позволяют преподавателю изучать и анализировать полученные материалы, выявлять трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе самостоятельной работы, а также анализировать методiku организации самостоятельной работы, выявляя её сильные и слабые стороны. Объективная оценка уровня сформированности познавательных возможностей, общеучебных и интеллектуальных умений, личностных качеств студентов позволит разработать систему организации самостоятельной деятельности в вузе.

Проблема организации самостоятельной работы обучающихся на всех уровнях школьного и вузовского образования всегда интересовала ученых-педагогов, психологов, дидактов и методистов. В научных трудах известных отечественных педагогов Ю.К. Бабанского, Е.Я. Голанта, М.А. Данилова, М.И. Дьяченко, Б.П. Есипова, Л.А. Кандыбовича, М.Н. Скаткина, П.И. Пидкасилова, А.В. Усовой, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой и др. неоднократно затрагивались общедидактические и методические вопросы, связанные с организацией и осуществлением самостоятельной работы обучающихся общеобразовательной и высшей школы. Рассматривая самостоятельную работу как основную форму организации учебно-познавательной деятельности, они раскрыли сущность, функции, подходы к классификации типов и видов самостоятельной работы, а также особенности методики её осуществления в процессе формирования научных понятий и общеучебных навыков и умений.

Большое внимание в работах отечественных педагогов А.К. Громцовой, Г.М. Коджаспировой, Г.Н. Серикова и др. уделяется вопросам самообразования и самоподготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности, определению форм и методов её осуществления.

Вопросы активизации самостоятельной познавательной деятельности, развития мотивации и стимулирования обучающихся к самостоятельному познанию и формированию учебных и мыслительных умений нашли отражение в работах таких педагогов, как Э.С. Берберян, Н.М. Зверева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др.

Не менее важные вопросы, связанные с управлением и самоуправлением самостоятельной работой, затронуты учеными Т.В. Черниковой, Н.К. Тутышкина, Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко и др., которые раскрывают особенности управления, возможности систематического контроля результатов самостоятельной работы обучающихся.

Но, несмотря на разносторонний и достаточно большой интерес ученых и практиков к данной проблеме, нельзя сказать, что она полностью решена.

Анализ научных трудов, статей в ведущих научных журналах, диссертационных исследований и монографий, собственный многолетний опыт работы в общеобразовательной и высшей школах убеждает автора в том, что многие аспекты проблемы организации самостоятельной работы обучающихся остаются не до конца разработанными и нуждаются в дальнейшем исследовании. Актуальность данного исследования повышается в связи с внедрением в образовательный процесс интерактивных образовательных технологий обучения в вузе.

Изучение и анализ проблемы самостоятельной работы студентов позволили нам выявить противоречие между актуальностью и востребованностью в профессионально-педагогической подготовке организации самостоятельной работы и ограниченностью изучения общепедагогических и дидактических особенностей её осуществления в соответствии с новыми тенденциями современного образовательного процесса вуза.

Цель данной работы заключается в теоретическом обосновании и разработке модели организации самостоятельной работы студентов бакалавриата, определении основных форм, методов и технологий осуществления аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы при изучении курса «Педагогика», места и значения самостоятельной работы в научно-исследовательской деятельности студентов, выявлении педагогических условий эффективной организации самостоятельной работы, особенностей управления и самоуправления.

Монография состоит из 4 глав. В первой главе «Теоретические основы организации самостоятельной работы студентов» рассматривается современное состояние проблемы организации самостоятельной работы в вузе, тенденции её развития, определяются методологические основы и принципы, разрабатывается модель организации самостоятельной работы в вузе, раскрываются содержание и особенности каждого структурного компонента модели.

Во второй главе «Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения курса «Педагогика» рассматриваются требования к самостоятельной работе, характеризуются основные формы, методы и образовательные технологии, которые способ-

ствуют эффективной организации самостоятельной работы и высокому качеству её результатов. Особое внимание уделяется вопросам управления и самоуправления самостоятельной работой студентов.

В третьей главе «Научно-исследовательская работа студентов как форма самостоятельной деятельности студентов» рассматривается роль и место самостоятельной работы в организации научно-исследовательской деятельности, её основные направления. Вторая и третья главы носят ярко выраженный практико-ориентированный характер образовательного процесса, построенного на активной самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В четвертой главе обосновываются педагогические условия, необходимые для эффективной реализации и функционирования разработанной модели организации самостоятельной работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

1.1. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В современной системе вузовского педагогического образования самостоятельную работу студента следует рассматривать как часть профессиональной подготовки. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования 3++ требует не только изменения содержания учебных дисциплин, но и поиска новых форм организации процесса профессиональной подготовки, в которой делается акцент на усиление роли и объема самостоятельной работы студентов. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования студент более 60 % часов от общего объема содержания дисциплины должен освоить самостоятельно. Современный педагог должен быть готов к самостоятельной профессиональной деятельности, освоению инновационных технологий, проектированию и внедрению новшеств в образовательный процесс школы, самостоятельному поиску и приобретению новых знаний и практических умений. Профессионально важными качествами выпускника вуза становятся способность к самообразованию, постановке собственных профессиональных целей и задач, определению траектории развития и совершенствования своей

профессиональной деятельности, рефлексии и самооценке профессионального результата.

Образовательные программы учебных дисциплин в педагогическом вузе включают достаточно широкий набор умений, навыков и компетенций, необходимых для применения их в педагогической деятельности и жизни. Наряду с формированием предметных умений большое внимание следует уделять развитию метапредметных умений, которые включают умения решать проблемы в ситуациях неопределенности, находить и анализировать информацию, что способствует проявлению креативности, критического мышления и рефлексии.

Образовательный процесс, направленный на систематическую организацию самостоятельной работы, позволяет обучающимся не только осваивать содержание дисциплины, но и развивать способности самостоятельно приобретать и создавать знания, учиться управлять своей деятельностью, осуществлять самоконтроль, работать в команде.

Самостоятельная работа способствует формированию у студентов профессионально важных качеств – организованности, дисциплинированности, самостоятельности, проявляющейся в умении сформулировать цель предстоящей работы и выполнить задание без руководства и помощи со стороны преподавателя, ответственности за последствия полученных результатов.

В связи с высокими требованиями к профессионально-педагогической деятельности будущего специалиста возникает необходимость организации разнообразных видов самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время, использования в образовательном процессе вуза инновационных технологий обучения будущих специалистов.

В педагогической науке самостоятельная работа традиционно рассматривается в качестве одной из важных и актуальных проблем. Как педагогическая категория самостоятельная работа представляет собой достаточно неоднозначное явление.

Методологические, социальные, психологические и методические аспекты организации самостоятельной работы, её особенности и значение для подготовки будущих специалистов, педагогические условия и пути оптимизации нашли своё отражение в многочисленных работах ученых [127; 132; 133], по мнению которых самостоятельная работа является неотъемлемой формой организации познавательной деятельности обучающихся.

Понятие «самостоятельная работа» рассматривается учёными-педагогами как форма организации процесса обучения и воспитания [69]; как прием учения [137]; как метод обучения или форма организации деятельности учащихся, раскрывая её сущность через описание путей руководства деятельностью или форм организации учебных занятий с учащимися [57]; как организованная активная деятельность учащихся, направленная на достижение дидактической цели [103]; как особый вид учебно-познавательной деятельности [74]; как целенаправленная работа, которая выполняется обучающимися по заданию и под контролем преподавателя, без непосредственного его участия в ней, в специально предоставленное для этого время [46; 83; 133]; как вид учебной деятельности, в условиях которой развивается познавательная самостоятельность [10]; как самостоятельный поиск информации, необходимой для решения учебных, научных и профессионально-педагогических задач [3].

Самостоятельную работу, по мнению В.И. Загвязинского, следует рассматривать как деятельность студентов, направленную на усвоение знаний, умений, навыков, которая выполняется

по методическим указаниям и рекомендациям преподавателя, т.е. опосредованно [50].

Самостоятельную работу Н.В. Тельтевская рассматривает как вид учебной деятельности, который способствует развитию познавательной самостоятельности. Она считает, что самостоятельная работа является средством реализации социальной задачи, решаемой профессиональной школой, научить самостоятельно учиться, осуществлять непрерывное образование в процессе профессиональной деятельности [131]. Развитие способности учиться самостоятельно является необходимым условием реализации непрерывного образования в течение всей жизни, условием постоянного развития своей профессиональной компетентности, профессионального мастерства, самосовершенствования.

Известным педагогом П.И. Пидкасистым самостоятельная работа определяется как форма учебного и научного познания и педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью студента в учебном процессе [103]. Как форма организации обучения самостоятельная работа способствует активизации познавательной деятельности студентов, направленной на самостоятельный поиск учебной информации, её восприятие и осмысление, применение на практике во время изучения дисциплины на аудиторных и внеаудиторных занятиях. Использование разнообразных видов самостоятельной работы позволяет развивать у студентов творческие и аналитические способности, навыки рациональной организации своей деятельности, её планирования, осуществлять самоконтроль и рефлексию. Кроме того, у студентов развиваются личностные качества, такие как познавательная самостоятельность, ответственность, находчивость, активность, инициативность, которые обеспечивают мобильность и конкурентоспособность студентов, позволяют им

легко адаптироваться к различным жизненным и профессиональным ситуациям и обстоятельствам.

Самостоятельная работа, считает О.А. Крячко, является специфическим видом учебно-познавательной деятельности, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя [74].

По мнению И.А. Зимней, самостоятельная работа требует от обучающихся высокого уровня самостоятельности, ответственности, рефлексивности и самодисциплины [57]. Она считает, что самостоятельная работа способствует развитию навыков самообразования, саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, благодаря которым происходит самосовершенствование личности.

Самостоятельную работу студентов мы рассматриваем как условие, обеспечивающее непрерывность процесса обучения, как средство индивидуализации содержания учебных занятий с учётом возможностей и познавательных способностей каждого студента [40].

Мотивированная, целенаправленная, хорошо структурированная самостоятельная работа является условием развития познавательной деятельности, творческой активности студента. Этим определяется ее успешность и высокая эффективность.

Самостоятельная работа выполняет следующие функции:

1) познавательная функция заключается в поиске знаний, их осмыслении, закреплении, сохранении и воспроизведении в незнакомых ситуациях или ситуациях неопределенности; формирование и развитие умений и навыков; обобщении и систематизации знаний;

2) развивающая функция реализуется в развитии культуры умственного труда, приобщении студентов к творческим видам деятельности, обогащении их интеллектуальных способностей, а также развитии речи, внимания, памяти, воображения;

3) воспитательная функция проявляется в самостоятельной деятельности, поскольку личность будущего специалиста, его профессиональные качества развиваются, формируются, а иногда и корректируются в процессе непосредственного выполнения того или иного вида задания для самостоятельной работы;

4) стимулирующая функция способствует побуждению студентов к самостоятельной деятельности на аудиторных и внеаудиторных занятиях, развитию положительной мотивации к освоению навыков и умений, необходимых для выполнения заданий различного уровня трудности, самостоятельности, ответственности и настойчивости;

5) контролирующая функция позволяет сравнивать уровень сформированности навыков самостоятельной работы с целевыми ориентациями.

Кроме того, самостоятельная работа выполняет функции самопобуждения, самоуправления и самоконтроля.

Разрабатывая модель организации самостоятельной работы в вузе, важно было изучить мнение студентов и их отношение к данному виду деятельности. С этой целью были проведены опросы и анкетирование, цель которых заключалась в изучении отношения студентов к самостоятельной работе. В исследовании приняли участие 38 студентов 1–2 курса Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Анализ результатов анкетирования показал, что более 75,0 % опрошенных студентов положительно относятся к самостоятельной работе и убеждены в том, что такой вид деятельности в педагогическом вузе необходим. Под самостоятельной работой большинство студентов (95,0 %) понимают самостоятельное выполнение заданий и упражнений без помощи преподавателя.

На вопрос, часто ли вы занимаетесь самостоятельной работой, 65,0 % студентов ответили утвердительно, отметив, что систематически готовятся к учебным занятиям (лекциям и семинарам), 34,0 % студентов только время от времени занимаются самостоятельно, выполняя задания, предложенные преподавателем. При этом более половины опрошенных на самостоятельную работу отводят от двух до трех часов в день, 42,0 % студентов считают, что 1–2 часа вполне достаточно, чтобы подготовиться к занятиям и выполнить все задания самостоятельной работы. Большинство опрошенных студентов (69,4 %) считают, что объем самостоятельной работы в образовательном процессе должен составлять от 30 % до 60% учебного времени. В то же время 45,6 % студентов считают, что для самостоятельной работы достаточно отводить от 10 % до 30 % учебного времени.

В анкете нас интересовало, что привлекает студентов в самостоятельной работе. Мы получили следующие ответы: возможность пополнить свои знания дополнительной информацией познавательного и профессионального характера, выходящего за рамки учебной дисциплины (52,9 %); возможность проявить самостоятельность и творческий подход к выполнению заданий, исследовательских проектов и решению задач (25,6 %); желание проверить свои знания и умения, применить их на практике (31,4 %); получить хорошую оценку на практическом занятии (42,1 %).

Более 70,0 % студентов считают, что в вузе должно быть больше практико-ориентированной самостоятельной работы, т.е. работы, ориентированной на то, что действительно необходимо для профессиональной деятельности. Безусловно, такая самостоятельная работа будет способствовать глубокой и качественной подготовке будущих специалистов. Относительно видов самостоятельной работы мнения студентов разделились. Более 31,0 %

опрошенных считают, что самостоятельной работы должно быть больше на аудиторных занятиях, 37,2 % студентов – на внеаудиторных занятиях. 41,4 % студентов хотели бы заниматься научно-исследовательской деятельностью во внеаудиторное время.

По мнению студентов, значение самостоятельной работы в профессиональной подготовке заключается в том, что:

1) самостоятельная работа активизирует мыслительную деятельность (22,2 %);

2) формирует творческий подход к учению (22,1 %);

3) позволяет проявить самостоятельность и инициативу (25,0 %);

4) способствует формированию профессиональных знаний и умений (31,4 %);

5) побуждает к самообразованию (22,9 %);

6) воспитывает чувство ответственности и долга, самостоятельность (21,4 %).

Следует отметить, что многие студенты по той или иной причине испытывают трудности в организации и управлении своей деятельностью в процессе самостоятельной работы. Среди основных факторов, вызывающих трудности при выполнении самостоятельной работы, они называют следующие:

1) трудный материал учебника (33,6 %);

2) низкий уровень сформированности предметных знаний и умений (27,1 %);

3) отсутствие методических рекомендаций по изучению предмета (33,6 %);

4) медленный темп чтения (5,0 %). Только 23,6 % студентов отметили, что выполнение самостоятельной работы не вызывает у них никаких трудностей.

В качестве основных причин затруднений студенты отмечают, во-первых, отсутствие желания заниматься самостоятельно (39,6 %), во-вторых, трудный для понимания и усвоения учебный материал (25,5 %), в-третьих, недостаточное количество методических рекомендаций (34,7 %), что объективно затрудняет процесс качественной подготовки студентами докладов и сообщений, выполнения научно-исследовательских работ, написание рефератов.

Безусловно, диагностика уровня готовности студентов к самостоятельной деятельности позволит оказать своевременную и необходимую помощь в организации самостоятельной деятельности.

Кроме анкеты студентам была предложена разработанная нами карта самооценки уровня сформированности навыков самостоятельной работы.

На основе анализа результатов можно сделать выводы о том, что более половины студентов 1 курса недостаточно хорошо владеют навыками, необходимыми для самостоятельной работы с учебной литературой: составить план и вопросы к параграфу (69,5 % и 53,9 % соответственно), написать реферат (60,7 %), выступить с сообщением на семинаре (52,6 %). Наибольшие затруднения студенты 1 курса испытывают при выборе и составлении библиографического списка (44,9 %), а также написании научной статьи (81,2 %). Последнее связано с недостаточно развитыми интеллектуальными умениями, такими как умения выявлять проблему, провести анализ различных точек зрения учёных на данную проблему, систематизировать и обобщать, делать аргументированные выводы. Следует отметить, что только 48 % студентов 1 курса умеют грамотно и полно составить конспект прочитанной лекции.

Результаты самооценки навыков самостоятельной работы у студентов 2 курса несколько лучше. Так, около 89 % студентов

успешно справляются с конспектированием, не испытывая дефицита времени на лекции. Они лучше справляются с учебным материалом учебника или учебного пособия, не испытывая больших затруднений при составлении плана и вопросов к параграфу. Многие студенты 2 курса (71,1 %) могут подготовить глубокие по содержанию сообщения на актуальные темы дисциплины, используя дополнительную литературу и интернет-ресурсы, ориентируясь на требования, предъявляемые к содержанию сообщения. Но, как и первокурсники, студенты 2 курса затрудняются в написании научной статьи. Только 33,5 % студентов 2 курса могут написать научную статью с минимальной помощью преподавателя. Многие из них испытывают трудности при подготовке реферата, курсовой работы, составлении и оформлении списка литературы (58,3 % и 54,1 % студентов соответственно успешно справляются с этим видом деятельности).

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что необходима разработка технологии поэтапной организации самостоятельной работы студентов, направленной на развитие мотивации студентов, создание строго структурированной, регулируемой и корригируемой системы действий, получения гарантируемых результатов. Очевидно, такая технология позволит совершенствовать образовательный процесс в вузе, развивать навыки самоуправления, самопознания, самостоятельных творческих способностей, самодисциплины и рефлексии.

Самостоятельную работу студентов отличает целый ряд особенностей, к которым автор относит отсутствие непосредственной помощи со стороны преподавателя, необходимости опираться на субъектный (жизненный) опыт; проявление инициативы и творчества студентов, эмоционального напряжения; наличие развитого

мышления, целеустремленности и настойчивости студентов в достижении цели; опора на собственные знания и умения, убеждения и субъектный опыт, выражение собственной аргументации.

Работая самостоятельно, студенты не только прочно и глубоко усваивают предметный учебный материал, но и развивают навыки исследовательской и профессиональной деятельности, способность принимать ответственные и конструктивные решения в различных ситуациях.

Выделяют два вида самостоятельной деятельности студента: аудиторную и внеаудиторную. Аудиторная самостоятельная работа организуется непосредственно на аудиторных занятиях по дисциплине и включает различные выполнение контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров, проведение микроисследований, анализ учебной и научной литературы, написание эссе, рефератов, отчетов, работу с диагностическим материалом и его разработка и др.

Внеаудиторная самостоятельная работа не имеет жестко заданных регламентирующих норм и выполняется в течение всего времени изучения дисциплины, включает выполнение письменного домашнего задания, подготовку к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом или семинарском занятии, подготовку доклада, конспекта, реферата, курсового исследовательского проекта, организацию и проведение наблюдений и др.

Самостоятельная работа в педагогическом вузе многофункциональна. Работая самостоятельно, студенты не только прочно и глубоко усваивают предметный учебный материал, но и развивают навыки исследовательской и профессиональной деятельности, умения работы с учебной, научной литературой, интернет-ис-

точниками, способность принимать ответственные и конструктивные решения в различных проблемных ситуациях. Преподавателю важно предоставить студентам возможность выбора различных форм и видов самостоятельных работ в зависимости от достигнутого ими уровня самостоятельности (репродуктивно-воспроизводящий – алгоритмический – эвристический – творческий уровень).

Самостоятельная работа студентов в современном её понимании должна способствовать не только усвоению усложняющегося содержания учебных курсов, но и освоению усложняющихся действий с этим содержанием, что должно привести к становлению соответствующих компетенций [157, с. 18].

Эффективность самостоятельной работы студента, на наш взгляд, обеспечивается оптимальным сочетанием аудиторной и самостоятельной работ, методикой их организации, созданием учебно-методического обеспечения самостоятельной работы, включающего разработку учебно-методических материалов, ориентирующих студентов в требованиях, объеме, времени выполнения заданий; использованием учебных пособий, конспектов лекций, дидактическими материалами к практическим и семинарским занятиям, диагностическими, тренировочными и контрольными заданиями, а также использованием интернет-ресурсов, интерактивных технологий обучения, а также систематическим контролем результатов самостоятельной работы студентов [38].

1.2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Одним из важнейших аспектов любого исследования является определение методологии. Анализ философской, психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований по проблеме организации самостоятельной работы студентов, формирования самообразовательной культуры студентов приводит к выводу о необходимости определения методологических подходов к построению системы организации самостоятельной деятельности студентов педагогического вуза. Методологические подходы, преобразованные в принципы, определяют приоритеты в практике организации самостоятельной работы студентов и выступают в роли методологической ориентации исследования, определения его общей стратегии, способов и приемов, создающих условия для реализации выбранных в исследовании принципов.

Выбор методологических подходов к организации самостоятельной работы студентов вызван необходимостью определения и обоснования наиболее эффективного варианта подготовки будущих педагогов в вузе, обеспечивающей наиболее эффективное и быстрое достижение ее результативности.

Отметим, что решение проблемы организации самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время в рамках одного методологического подхода вызывает оправданные затруднения. Поэтому перед нами встала проблема выбора комплекса взаимодополняющих методологических подходов, разработанных ведущими отечественными учеными В.И. Бай-

денко, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, В.Н. Кузьминой, А.Н. Леонтьевым, А.К. Марковой, И.М. Осмоловской, В.В. Сериковым, В.А. Сластениным, И.Э. Унт, А.В. Хуторским, И.С. Якиманской и др.

Анализируя способы реализации методологических подходов к исследованию различных педагогических проблем, мы пришли к выводу о целесообразности комплексного использования теоретических положений следующих методологических подходов – компетентностного, деятельностного, технологического. Данный комплекс методологических подходов, на наш взгляд, является необходимым и достаточным для решения обозначенной проблемы исследования.

Компетентностный подход. Современный этап развития информационно насыщенной системы образования характеризуется тем, что преподаватель не является единственным носителем знаний. Современный обучающийся легко может самостоятельно получить информацию из различных интернет-ресурсов, определить актуальный для него уровень освоения учебного материала, разработать индивидуальную траекторию своего личностного и профессионального развития.

Компетентностный подход к организации образовательного процесса в вузе следует рассматривать в качестве перспективного направления обновления и интенсификации образования, подготовки будущих педагогов, отвечающих современным требованиям общества и государства. Современный педагог должен отличаться высоким уровнем профессионализма, владеть совокупностью профессионально-педагогических компетенций, быть готовым и способным к эффективной и продуктивной педагогической деятельности. В рамках компетентностного подхода, ориентированного на формирование универсальных и профессиональных

компетенций, создаются условия для приобретения разностороннего опыта будущей педагогической деятельности.

Современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется вполне оправданным интересом к компетентностному

подходу, возможности его применения к организации образовательного процесса на всех уровнях непрерывного образования, так как его внедрение в образование должно способствовать модернизации традиционного подхода, приоритетом которого является формирование знаний, умений и навыков.

Проблеме компетентностно-ориентированного образования посвящено достаточно много педагогических исследований, в которых рассматриваются различные аспекты компетентностного подхода, особенности формирования компетенций и компетентности.

Так, философское обоснование компетентностного подхода к образованию как новой парадигме и модели раскрывается в работах ученых А.А. Пинского [104], А.Л. Андреевой [2], В.И. Байденко [6], В.А. Болотова [15], Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич [16], И.А. Зимней [55], Селевки Г.К [116].

В работах Е.В. Бережновой [9], В.С. Елагиной [35], Л.Ф. Каспржак [88], Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюка [53], Е.Я. Когана [68], И.А. Зимней [56], К.Г. Митрофанова [72], Т.И. Шамовой [154] компетенции рассматриваются как критерий качества образования, как результативно-целевая основа компетентностного подхода.

В трудах многих ученых уделяется большое внимание моделированию образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Так, А.В. Хуторской обобщает педагогический опыт проектирования компетенций в школьном образовании [147]; Н.Д. Иванов [61], В.Н. Введенский [21] в своих работах обращаются

к вопросу моделирования профессиональных компетенций. Различные аспекты организации образования на основе компетентностного подхода раскрываются в работах В.А. Козыревой, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной [71], О.Е. Лебедева [76], О.Н. Огай, Н.А. Рыбиной, Е.А. Самойлова [98], М.А. Югова [161] и др.

Компетентностный подход, по мнению А.В. Хуторского, акцентирует внимание на результате образования, причем «результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [147, с. 62]. При этом под результатом понимается не усвоенная информация, а способность специалиста действовать в различных ситуациях, адекватно используя полученные знания и умения.

По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, компетентностный подход «выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в ситуациях [15, с. 11]. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, подчеркивает необходимость приобретения опыта деятельности, умения на практике реализовать знания. Из этого следует, что процесс формирования профессионально-педагогической компетентности не заканчивается с получением диплома об окончании вуза, ее развитие продолжается на протяжении всей жизни человека и, следовательно, педагог должен владеть умениями самообразовательной деятельности.

Многие ученые в своих работах подчеркивают важность и необходимость формирования таких компетенций, которые возникают в результате специально инициированной учебной деятельности [16]. Только в условиях активной учебной деятельности будущий педагог приобретает возможность выстраивать свою ин-

дивидуальную педагогическую деятельность, адекватную вызовам современного образования. В образовательном процессе вуза, построенном на основе компетентностного подхода, устанавливается некая подчиненность приобретаемых знаний профессиональным умениям, а образование для студента приобретает личностно ориентированный характер.

По мнению А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой, К.Г. Митронова, основная инновация компетентностного подхода состоит в создании образовательных условий превращения способов действия в средства действия [88, с. 23].

Следует отметить, что в рамках компетентностного подхода используются два ключевых понятия, имеющих смысловые особенности, которые необходимо учитывать при организации обучения будущих специалистов.

Понятие «компетентность» рассматривается педагогами [21; 29] как проявление способности и готовности реализовать свои знания, умения, личностные качества в успешной творческой педагогической деятельности, осознавая социальную значимость и личную ответственность за ее результаты, готовность постоянно совершенствоваться и развиваться. В свою очередь, компетентность как интегральная характеристика личности включает совокупность сформированных компетенций, рассматриваемых как способность специалиста использовать знания и умения для решения профессиональных задач. И если компетенции можно сформировать в период вузовского образования, приобретения опыта педагогической деятельности в процессе прохождения педагогических и производственных практик, то компетентность развивается в результате профессионального и личностного самосовершенствования. Исходя из этого, образовательный процесс должен быть преобразован так, чтобы уже в вузе возникали пробные,

реально существующие профессиональные ситуации, в которых будущие педагоги могли бы реализовать профессиональные компетенции.

Особенностью компетентного подхода является организация образовательного процесса, в значительной степени ориентированного на процесс учения, активного и самостоятельного овладения теоретическими и прикладными знаниями. Усиление самостоятельности студентов влечет за собой большую ответственность с их стороны за результаты собственной познавательной деятельности.

Отличительными особенностями компетентно-ориентированного процесса самостоятельной работы студентов являются:

1) ориентация образовательного процесса на формирование опыта самостоятельной деятельности студентов;

2) развитие у студентов умений самостоятельно принимать решения в разных сферах своей профессиональной деятельности с опорой на собственный опыт;

3) создание условий для организации самостоятельной деятельности в аудиторное и внеаудиторное время;

4) дидактическое обеспечение образовательного процесса, ориентированного на формирование умений и навыков самостоятельной деятельности;

5) вовлечение студентов в активную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса их подготовки к профессиональной и самостоятельной работе;

6) организация совместной творческой деятельности с преподавателем по определению собственной образовательной траектории, направленной на овладение профессионально-педагогической компетентностью;

7) развитие самостоятельного, творческого и ответственного отношения к учению; повышение мотивации и стимулирование к самосовершенствованию.

Таким образом, компетентностный подход направлен на определение целей образования, выражающихся в обучаемости, самоопределении, самоактуализации, развитии самостоятельности студентов, отборе содержания образования и организации образовательного процесса, ориентированных на приобретение универсальных и профессиональных компетенций, а также оценке образовательных результатов, в том числе достигнутых самообразовательных умений и навыков. Компетентностный подход предполагает обновление содержания учебных предметов, методик и технологий подготовки студентов, ориентированных на формирование компетенций, разработку и внедрение более надежной системы оценки их готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Деятельностный подход. По мнению многих психологов и педагогов, деятельностный подход является уникальным, так как охватывает широчайший спектр познавательных процессов и свойств личности. Основанием деятельностного подхода выступает общепсихологическая теория деятельности, разработанная С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым. Основным положением данной теории является положение о ведущей роли деятельности в процессе образования и развития личности [78; 110].

По мнению В.В. Давыдова, становление и развитие любого психического явления и процесса следует рассматривать через призму категории деятельности, которая должна быть главной, первой, исходной среди других психолого-педагогических понятий [32]. В.Н. Сагатовский рассматривает деятельностный подход

как «одно из методологических направлений исследования, используемых для писания, объяснения и проектирования различных предметов, явлений и процессов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [114].

В современных условиях развития высшего образования возникает необходимость переориентации традиционной самостоятельной работы, содержание которой в основном носит воспроизводящий характер, на продуктивную, целью которой является стимулирование обучающихся к активному учению, развитию творческих способностей, познавательного интереса и самостоятельности. Продуктивная работа должна строиться на основе положений теории деятельности, нашедшей широкое освещение в работах отечественных психологов и педагогов В.А. Беликова [8], А.В. Брушлинского [20], Л.С. Выготского [24], П.Я. Гальперина [25], Зинченко [58], А.Н. Леонтьева [78], С.Л. Рубинштейна [110], В.Н. Сагатовского [114], В.А. Сластенина [119], Э.Г. Юдина [162] и других.

В своих работах Л.С. Выготский обращал внимание на то, что в процессе обучения происходит «решительное изменение самого сознания учащегося... перестраивается и развивается вся его психическая деятельность» [24].

Деятельностный подход позволяет обучающимся осознать ценность учения, осмыслить его роль в развитии личностных качеств, осознать степень ответственности за результаты учебной деятельности, активно познавать окружающий мир. В этом случае он рассматривается как субъект деятельности, субъект развития. Таким образом, деятельностный подход определяется всеобщим законом психологии о единстве деятельности и развития личности. Установлено, что деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности.

Применительно к нашему исследованию деятельностный подход предполагает такую организацию самостоятельной деятельности студентов, при которой они выступают субъектами образовательного процесса. Студенты активно участвуют в определении целей, конструировании содержания, планировании деятельности, ее организации и регулировании, в рефлексивном анализе результатов, в диалоге с преподавателем как способе критического осмысления своей деятельности и ее результатов.

Ориентация на деятельностную составляющую предполагает не столько учет имеющегося субъектного опыта и раскрытие его образовательных возможностей, сколько конструирование нового отношения к процессу познания, активного взаимодействия с остальными субъектами исследовательской работы, что способствует развитию их самостоятельности, познавательного интереса и творческих способностей.

В общефилософском смысле понятие «деятельность» можно представить «как специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры [162]; специфического вида человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя [101]; как форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение сознательно поставленной цели, связанная с удовлетворением его потребностей и интересов [109].

Исходя из представленных точек зрения на определение понятия «деятельность», можно выделить следующие сущностные характеристики:

1) деятельность человека носит сознательный характер, другими словами, человек осознает цель своей активности, сознательно выбирает способы ее достижения, совершает операции и действия в соответствии с поставленной целью, предвидя результат;

2) деятельность всегда совершается в соответствии с целью, т.е. носит целенаправленный характер;

3) деятельность всегда предметна;

4) деятельность, как правило, осуществляется в группе, т. е. носит коллективный, общественных характер.

В деятельности возникают различного рода взаимодействия, устанавливаются межличностные связи, совершаются совместные действия, проявляется не только индивидуальная самостоятельность и ответственность, но и формируются коллективная ответственность, отношение к себе и другим людям. В деятельности мы наблюдаем развитие личности.

Деятельность, по мнению Э.Г. Юдина, следует рассматривать как специфическую человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры [162].

Считая деятельность многофункциональной, Э.Г. Юдин выделил следующие ее характеристики:

1) объяснительный принцип, универсальное основание человеческого мира;

2) предмет объективного научного исследования, то есть нечто расчленяемое и воспроизводимое в теоретической картине определенной научной дисциплины в соответствии со спецификой ее задач и совокупностью ее понятий;

3) предмет управления – то, что подлежит организации в системе функционирования и/или развития на основе фиксированных принципов;

4) предмет проектирования, то есть выявление способов и условий оптимальной реализации преимущественно новых видов деятельности;

5) ценность в различных системах культуры [162].

Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, имеет сложное внутреннее строение и определенную закономерную организацию, компонентами которой выступают: цель, средство, сам процесс преобразования действительности и его результат. Компонентный подход к разработке структуры деятельности был использован известным психологом А.Н. Леонтьевым: «Деятельность – это система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие ... в деятельности, имеющей иерархическую уровневую структуру, вычлениваются относительно самостоятельные, но неотторжимые от ее живого потока «единицы», которые не имеют своего отдельного существования, но в совокупности представляют целостную систему» [78, с. 141].

Следует отметить, что в психологии существует большое число концептуальных подходов к определению компонентного состава деятельности:

– деятельность, действия, операции и соответственный им мотив, цель и результат (А.Н. Леонтьев);

– мотив, цель, средство, социальная ситуация, результат, оценка (С.Л. Рубинштейн);

– потребность, мотив, задача, способ действия (В.В. Давыдов);

- мотив, цель программа, информационная основа, принятие решения, профессионально важные качества (В.Д. Шадриков);
- потребность, направленность, мотив, цель, результат, оценка (Г.В. Суходольский).

Следует отметить, что в перечисленных подходах к определению компонентного состава, во-первых, преобладают мотивационно-целевой и оперативно-технический компоненты, а, во-вторых, все компоненты взаимосвязаны, взаимодействуют между собой, что придает деятельности системный, целостный характер.

В своем исследовании мы будем придерживаться концепции А.Н. Леонтьева, согласно которой структура деятельности включает в себя три основных компонента:

- конкретный вид деятельности, обеспечивающий удовлетворение определенных потребностей;
- действие, выступающее минимальной единицей деятельности;
- операции как способы осуществления действия [78].

Деятельностный подход к организации самостоятельной работы требует ее анализа как целостной системы, решающей вопросы включения студентов в самостоятельную деятельность как активных субъектов. Студент, осознающий себя субъектом учебной деятельности, проявляет интерес, инициативу, активность, стремление к самостоятельности и творчеству при выполнении учебных заданий разного уровня сложности.

Деятельностный подход к самостоятельной работе рассматривается нами как методология, ориентированная на организацию студентами собственной учебно-познавательной деятельности продуктивного характера, эффективность которой определяется наличием у них метапредметных умений.

Реализация деятельностного подхода к исследованию проблемы организации исследовательской деятельности студентов осуществлялась с опорой на следующие положения:

– самостоятельная деятельность является компонентом профессионально-педагогической подготовки студентов; её организация осуществляется на основе принципов и особенностей профессионального обучения студентов в вузе;

– самостоятельная деятельность студентов носит целенаправленный, творческий характер: её характер определяется индивидуальными особенностями и познавательными возможностями студентов, их направленностью и условиями образовательной среды вуза;

– результат самостоятельной деятельности студентов обеспечивается широким кругом знаний и умений, навыками самостоятельной работы, опытом исследовательской работы.

Деятельностный подход позволяет студентам осознать ценность учения, осмыслить его роль в развитии личностных качеств, осознать степень ответственности за результаты деятельности, активно познавать действительность.

Деятельностный характер учебной самостоятельной работы студентов ориентирован на самоопределение и самореализацию, на понимание необходимости приобретения знаний для построения будущей модели профессионально-педагогической деятельности. У студентов формируется осознание важности знаний о том, в каких жизненных или профессиональных ситуациях и как их можно применить. Применительно к нашему исследованию деятельностный подход предполагает такую организацию самостоятельной работы студентов в учебное и внеучебное время, при которой они выступают субъектами образовательного процесса. Это

означает, что студенты самостоятельно формулируют цели предстоящей работы, конструируют содержание, составляют план и алгоритм осуществления самостоятельной работы, определяют способы ее организации, регулирования и коррекции, рефлексивного анализа и осмысления результатов.

Системообразующим компонентом самостоятельной работы как педагогической системы является цель, выступающая координатором всех ее компонентов. Целью организации самостоятельной работы является, во-первых, создание условий для овладения умениями и навыками, способами самостоятельной работы, во-вторых, формирование ценностного отношения, способностей и личностных качеств, необходимых для самостоятельной деятельности, в-третьих, развитие мотивации, связанной с заинтересованностью в самостоятельном приобретении предметных и профессиональных знаний и умений.

Безусловно, одной из важнейших задач преподавателя является формирование у студентов умений четко и правильно формулировать цель предстоящей деятельности, которая не только предвосхищает результат, но и определяет направленность и содержание самостоятельной работы, формы и способы ее осуществления. Четко сформулированная цель способствует повышению эффективности самостоятельной работы, показателями которой являются активность и самостоятельность студентов, результативность и качество выполненной ими работы, удовлетворенность студентов и процессом работы, и ее результатами.

Организация самостоятельной работы связана с развитием мотивационной готовности к ней. Позитивные мотивы стимулируют деятельность обучающихся, придают ей определенную направленность, смысл входящих в нее действий.

Непосредственное осуществление самостоятельной работы требует от обучающихся практических действий, которые могут носить как теоретический характер (определение задачи, поиск способов ее решения, анализ результатов, формулировка выводов), так и практический, включающий разработку программы педагогического эксперимента, проведение наблюдений и бесед, составление отчета и др.

Перечисленные действия совершаются студентами в различных видах самостоятельной работы: решение педагогических задач, проблемных ситуаций, психолого-педагогических кейсов, организация и выполнение проектной и учебно- и научно-исследовательской деятельности, участие в творческих конкурсах, научно-практических конференциях и вебинарах. Выполнение перечисленных видов самостоятельной работы побуждает студентов к управлению собственным образовательным процессом, в результате которого не только используются имеющиеся знания, осуществляется их коррекция, но и формируются новые знания, начинающие приобретать личностный смысл, вызывать познавательный и профессиональный интерес. Таким образом, определение цели, выбор способов выполнения перечисленных видов самостоятельной работы становятся деятельностью «для себя».

Ориентация на деятельностный характер самостоятельной работы предполагает не столько учет имеющегося субъектного опыта и раскрытие его образовательных возможностей, сколько конструирование нового отношения к процессу познания, активному взаимодействию с другими субъектами деятельности.

Важно обратить внимание на развитие личности студентов в процессе осуществления самостоятельной работы. Выполняя задание, решая задачу, исследуя проблему самостоятельно, сту-

денты должны понимать, что главным в этой деятельности является не само по себе получение результата, а личностное развитие обучающихся, приобретение опыта учиться самостоятельно. В этом случае происходит не только получение знаний и умений, но и эмоционально окрашенное их восприятие, осмысление и понимание возможности практического применения знаний в новой ситуации. Так приобретенные знания и навыки самостоятельной работы становятся персонифицированными. В этом контексте самостоятельная работа вызывает у обучающихся интерес, обретает личностный и ценностный смысл, а не является обязательной, навязанной преподавателем работой, часто не находящей у них отклика и мотивации к ее выполнению.

Технологический подход. Одной из тенденций развития современного образования является его технологизация, выступающая как концептуальная основа деятельности обучающихся. Можно с уверенностью сказать, что технологический подход занял достойное место в методологии педагогической науки. Его сущность заключается в широком использовании в образовательном процессе общеобразовательной школы и организаций высшего и среднего профессионального образования педагогических технологий разного уровня, что позволяет рассмотреть технологическую сторону исследуемого явления.

Самостоятельная работа студентов, на наш взгляд, может стать более эффективной, если она будет осуществляться на основе технологического подхода, позволяющего рассматривать содержание действий всех обучающихся, осуществлять инструментальное управление организацией самостоятельной деятельностью обучающихся в аудиторное и внеаудиторное время по достижению гарантированных результатов.

Технологический подход открывает новые возможности и для педагога, и для студента для проектировочного освоения учебной дисциплины, позволяет предсказать результаты, управлять самостоятельной деятельностью обучающихся, анализировать и обобщать практический педагогический опыт и его использование в процессе организации разных видов самостоятельной работы, обеспечивать комфортные условия для развития качеств личности, выбирать или разрабатывать новые наиболее эффективные технологии, позволяющие максимально использовать имеющиеся образовательные ресурсы.

Технологизация современного образования достаточно быстро и активно развивается, о чем свидетельствует появление интенсивно развивающихся направлений разработки педагогических технологий. Так, по мнению М.Н. Харабаджа, наиболее востребованными становятся такие технологии, как технологии диалогового, модульного, контекстного, проблемно-модульного, конструктивно-проективного и имитационно-игрового обучения, а также технологии обучения путем решения учебных задач [143].

Проблема технологизации образования широко исследовалась отечественными (Г.К. Селевко, М.В. Кларин, В.П. Беспалько, А.Я. Савельев, В.В. Гузеев, В.Н. Монахов и др.) и зарубежными (М. Кларк, П. Д. Митчел, М. Жиллет, Ч. Куписевич, Ф. Янушкевич, Уолет Борг и др.) педагогами.

Безусловно, каждый из педагогов по-своему интерпретирует сущность и содержание педагогических технологий, справедливо отмечая их положительные свойства и большое значение их в организации современного образовательного процесса в школе и вузе.

По мнению отечественного педагога В.Н. Монахова, технологизация образовательного процесса представляет собой продуманную модель совместной деятельности преподавателя и обучающихся по его проектированию и организации, достижению планируемого результата [89].

Педагогическую технологию, считает В.П. Беспалько, следует рассматривать как содержательную технику реализации учебного процесса [13]. Педагогическая технология, по мнению М.А. Чошанова, составная процессуальная часть дидактической системы [149].

Педагогическая технология трактуется М.В. Клариним как системная совокупность и порядок функционирования личностных, инструментальных, методологических средств, которые используются для достижения педагогической цели [65].

Критериями технологичности, по мнению В.П. Беспалько [15], М.В. Кларина [65], М.А. Чошанова [149], выступают системность, признаками которой являются логика процесса, структурированность, взаимосвязь и взаимодействие составляющих, целостность; концептуальность, включающая научное обоснование той или иной педагогической технологии; управляемость, предполагающая установление обратной связи, диагностическое определение целей, проектирование образовательного процесса, своевременную коррекцию с использованием методов и средств, адекватных целям и результатам; эффективность, гарантированность достижения определенного уровня обучения, его продуктивность; прогнозируемость и воспроизводимость педагогической технологии с другими субъектами образовательного процесса.

По мнению Б.Т. Лихачева, педагогическую технологию следует рассматривать как систему технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которая определяет совокупность психолого-педагогических установок, характеризующих специальный подбор форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств [79]. В этом значении наиболее ярко проявляется сущность и значение педагогической технологии для образовательной системы, ориентированной на достижение гарантированных результатов.

Обобщая разные подходы к определению, под технологическим подходом применительно к образовательному процессу в вузе мы понимаем строго научное проектирование и воспроизводимость, гарантирующие успех педагогических процедур, адаптированность друг к другу всех элементов педагогической системы: целей, содержания, методов, средств, способов организации познавательной деятельности студентов [36].

Технологический подход является важным показателем уровня развития образования, профессионализма деятельности педагогов, научных достижений в разработке педагогических технологий, их востребованности образовательной практикой.

Учёные единодушны в том, что использование педагогических технологий позволяет значительно повысить качество обучения, сформировать готовность обучающихся к профессиональной деятельности. Благодаря педагогическим технологиям образовательный процесс приобретает практико-ориентированный характер. При этом существенно повышается степень самостоятельности обучающихся в овладении знаниями и умениями, их применении в практической деятельности. Реализация технологического подхода максимально адаптирует учебный процесс к индивиду-

альным особенностям студентов, обеспечивает развитие познавательных и творческих способностей, предоставляет обучающимся свободу выбора для принятия решений.

В качестве основных компонентов педагогической технологии Н.Ф. Талызина выделяет следующие:

- концептуальный компонент, отражающий внедрение педагогической технологии, в основе которой лежит научная концепция, включающая философское, психологическое, социально-педагогическое, дидактическое обоснование образовательных целей и задач конкретной технологии;

- содержательно-процессуальный компонент, конкретизирующий цель, содержание, методы и формы обучения и педагогической деятельности преподавателя, управление преподавателем учебно-воспитательным процессом;

- профессиональный компонент, характеризующий уровень готовности педагога к реализации конкретной педагогической технологии, раскрывающий и объясняющий зависимость успешности функционирования и воспроизводства педагогической технологии от педагогического мастерства преподавателя [129].

По мнению С.А. Смирнова, технологический процесс необходимо заранее прогнозировать, определять свойства ожидаемого продукта (результата) деятельности, четко планировать, обеспечивать необходимыми и достаточными для получения результата средствами, регулировать и управлять деятельностью студентов, своевременно корректируя ее [121].

Организация самостоятельной работы на основе технологического подхода требует определения четко сформулированной цели, включающей представление ожидаемого результата, который может быть измерен в соответствии с разработанным диагно-

стическим инструментарием. В качестве определения цели самостоятельной работы можно использовать таксономию Б. Блума, в соответствии с которой в последующем определить и описать критерии и уровни оценки результатов и построения возможной индивидуальной образовательной траектории студента. Содержательная составляющая самостоятельной работы студентов определяется исходя из предметного содержания изучаемой дисциплины в виде системы уровневых познавательных и практико-ориентированных заданий, выполнение которых возможно в рамках ориентировочной основы разного характера деятельности и способов решения, в соответствии с логикой и последовательностью изучения учебного материала, с указанием времени, объема и видов помощи со стороны преподавателя. Содержание самостоятельной работы должно включать задания как теоретического, так и практического характера.

Интенсификации самостоятельной работы способствует применение новых средств и способов получения информации, развитие положительной мотивации у обучающихся, свобода выбора заданий в соответствии с познавательными возможностями и способностями, проявление креативности, создание благоприятных условий для совместной творческой деятельности преподавателя и студентов, студентов друг с другом, а также взаимодействие студентов с источниками информации.

Технологичность самостоятельной работы студентов обеспечивается не только диагностически сформулированной целью, педагогическим взаимодействием участников образовательного процесса, но и своевременным контролем, оценкой и необходимой коррекцией действий и результатов, позволяющими установить постоянную оперативную обратную связь. При этом методы, приемы и формы коррекции определяются исходя из содержания

самостоятельной работы, характера ошибок, допущенных студентами при выполнении самостоятельных заданий.

Педагогическая эффективность современных образовательных технологий обеспечивается соблюдением следующих условий:

- отбор и конструирование технологий осуществляется на основе лично-ориентированного подхода, предполагающего поддержку индивидуальных способностей студентов;

- обучение имеет профессиональную направленность;

- в процессе обучения учитываются познавательные возможности студентов;

- диалогичность обучения строится на основе обмена смыслами;

- обучение носит деятельностно-творческий характер, строится на основе сотрудничества и сотворчества преподавателя и студентов;

- в процессе обучения студентам предоставляется свобода выбора для принятия собственных решений;

- технология строится на основе интеграции методов и форм организации обучения, обеспечивающих в комплексе и единстве воспитательные, развивающие и образовательные цели образования;

- технология адекватна интегративному, практико-ориентированному, лично-значимому характеру предметного содержания;

Таким образом, использование технологического подхода в обучении студентов позволяет не только существенно повысить качество их подготовки, но и сформировать достаточно высокий уровень готовности к самостоятельному использованию технологий в будущей практической деятельности.

1.3. Модель организации самостоятельной работы студентов

Моделирование является одним из широко применяемых общенаучных методов психолого-педагогических исследований. Оно означает не только процесс, включающий в себя исследование, но и разработку модели, которая может применяться как для замещения самого объекта исследования, так и замещать некоторые внешние условия и (или) системы, связанные с их исследованием в реальном образовательном процессе.

Актуальность использования метода моделирования в педагогических исследованиях объясняется сложностью, многофакторностью, разносторонностью и неоднозначностью педагогических явлений, затрудняющих получение достоверной информации о предмете исследования. В этой связи, считает И.О. Котлярова, целесообразно использование «более простых для познания реальности объектов-моделей, которые тем не менее в чем-то аналогичны исследуемой действительности» [73].

Под моделью принято понимать мысленно представляемую систему, отражающую и воспроизводящую исследуемый объект, способную дать новое представление об объекте» [158].

Научное значение модели заключается в том, что она описывает процессы самостоятельной деятельности в образовательном процессе вуза, выявляет закономерности и принципы организации самостоятельной работы студентов на учебных занятиях и во внеурочное время, научно обосновывает функциональные взаимосвязи структурных компонентов, определяет этапы и условия ее реализации.

Цель разработки модели организации самостоятельной работы студентов вызвана необходимостью понимания сущности исследуемой действительности, прогнозирования ее развития, управления деятельностью студентов в соответствии с замыслом исследования.

Следует отметить, что в работах, посвященных проблеме моделирования педагогических систем, рассматривались разные аспекты моделирования: ретроспективный анализ проблемы моделирования, его методология, механизмы проектирования и моделирования педагогических систем, разнообразие видов моделей, их свойства, этапы моделирования и другие [1; 33; 51; 73; 81; 115].

Опираясь на достижения современных научных исследований в области моделирования, мы разработали модель организации самостоятельной работы студентов, ориентируясь на следующие требования:

- адекватности, то есть достаточно полного отражения свойств и особенностей феномена самостоятельной работы;
- полноты предоставления информации о разрабатываемой модели;
- гибкости, предполагающей возможность воспроизведения модели в изменившихся условиях внешней и внутренней среды;
- оптимальности, снижающей трудоемкость разработки модели.

В педагогике известны разные подходы к определению этапов разработки моделей. Так, по мнению А.Н. Дахина, процессуальная реализация метода моделирования должна включать следующие этапы:

- вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- постановка задач моделирования;
- конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбором методик измерения;
- исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- применение модели в педагогическом эксперименте;
- содержательная интерпретация результатов моделирования [33].

Моделирование процесса организации самостоятельной работы осуществлялось нами с опорой на предложенный А.Н. Дахиным механизм моделирования несколько этапов и включало определенную последовательность действий.

Первый этап сопровождался изучением требований ФГОС ВО к подготовке будущих педагогов [139], состояния рассматриваемой проблемы в педагогической науке и образовательной практике вуза, запросов обучающихся. Исходя из результатов изучения перечисленных факторов была определена проблема и сформулированы цели и задачи исследования, включающие теоретическое обоснование и разработку методики организации самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время.

На втором этапе определялись методологические подходы (компетентностный, деятельностный, индивидуально-дифференцированный, технологический) и принципы, которые выступили

основанием для построения адекватной модели как педагогической системы. В качестве основных принципов моделирования мы рассмотрели следующие:

– принцип целостности, согласно которому разработанная нами модель рассматривается как педагогическая система, что предполагает определение системных свойств, проявляющихся в приобретении интегративных свойств системы, не сводимых к сумме свойств образующих её компонентов, их зависимости от функций компонента в данной системе;

– принцип целенаправленности (цель функционирования модели заключается в ее ориентации на достижение положительного результата, позитивное преобразование образовательной среды, самостоятельной деятельности, личностных качеств обучающихся, а также коллективных отношений);

– принцип информационной достаточности (адекватная модель может быть разработана только при наличии достаточной информации об исследуемой проблеме. С этой целью нами было проведено комплексное изучение нормативных документов, педагогической и методической литературы, мнения студентов и преподавателей о необходимости организации самостоятельной работы в вузе, а также изучен уровень готовности студентов к данному виду деятельности и уровень сформированности умений самостоятельного получения и применения знаний);

– принцип структурности, согласно которому разработанная модель описывается через связи и отношения между ее компонентами: цели и задачи, объекты и субъекты управления и самоуправления, формы, методы и технологии организации, результаты. Компоненты и связи между ними создают свойства модели, её сущностные характеристики. Кроме того, поведение отдельных

компонентов, свойства структуры объясняют поведение и свойства всей системы.

– принцип иерархичности отражает соподчинение, характер отношений между двух систем: системы профессионально-педагогической подготовки студентов и самостоятельной работы как ее составляющей;

– принцип гибкости (модель должна оперативно адаптироваться к педагогической действительности, что обеспечивается вариативностью функционирования как всей модели, так и отдельных ее компонентов к изменяющимся условиям внешней среды, сохраняя при этом целенаправленность на достижение результатов;

– принцип осуществимости (модель должна обеспечивать достижение поставленной цели исследования при наличии определенного резерва средств и времени).

Третий этап сопровождался непосредственной разработкой модели, определением ее структуры и компонентов, их свойств, функциональных связей между ними, что весьма существенно для достижения цели построения модели.

На четвертом этапе осуществлялся перенос знаний о теоретической модели на объект-оригинал с последующим внедрением и адаптацией модели в практику организации самостоятельной работы студентов. С этой целью была разработана программа и план педагогического эксперимента по экспериментальной проверке эффективного функционирования модели в реальных условиях образовательного процесса.

На заключительном этапе осуществлялся анализ и содержательная интерпретация результатов, вносились коррективы. Таким образом, на каждом этапе решались разные задачи и использовались различные методы и средства.

Процесс организации самостоятельной работы студентов, являясь важной составляющей профессионально-педагогической подготовки, включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-технологический, контрольно-рефлексивный. Рассмотрим каждый компонент в отдельности, раскрывая его сущностные характеристики.

Мотивационно-целевой компонент

Задача мотивационно-целевого компонента заключается в формировании у обучающихся позитивного отношения к организации самостоятельной работы в аудиторное и особенно во внеаудиторное время, мотивации к освоению умений и компетенций самообразования, самоорганизации, самоуправления, самоконтроля и самооценки, умений рефлексии, установок на самостоятельную деятельность.

Проблема мотивации деятельности является одной из важнейших в психологии и педагогике. В трудах В.К. Вилюнаса [22], Л.И. Божович [14], Т.О. Гордеевой [28], Е.П. Ильина [60] Б.Ф. Ломова [82], А.Н. Леонтьева [78], Р.С. Немова [91], Р.Х. Шакурова [152] и др. дается психологический анализ структуры деятельности как динамической системы действий, управляемых сложным взаимодействием образа результата с мотивационным компонентом деятельности.

По мнению Х. Хекхаузена, мотивацией объясняется выбор различных действий, интенсивность и упорство их осуществления для достижения результатов [144]. Это означает, что только адекватная мотивация обеспечивает эффективное осуществление самостоятельной деятельности и раскрытие личности обучающегося. Мотивы не только побуждают человека к действию, но и придают его поступкам и действиям личностный, субъективный смысл.

Студент, стремящийся к саморазвитию, личностному и профессиональному росту, стремится получить удовлетворение от самого процесса учебной, профессионально ориентированной, исследовательской и самостоятельной деятельности, которые приобретают для него глубокий профессиональный и личностный, субъективно значимый смысл.

Мотивацию психологи рассматривают как внутреннюю позицию личности [14], как процесс побуждения себя и других людей к деятельности для достижения личных целей и целей организации [152], как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение, его начало, направленность и активность [91]. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Изучая мотивацию личности, психологи Л.И. Божович, П.Г. Белкин, Е.Н. Емельянов, Н.Д. Иванов [7; 14; 59] в качестве источника побуждения рассматривают внешние и внутренние мотивы. При этом внутренние мотивы самостоятельной деятельности формируются благодаря потребности личности в познании, саморазвитии и самореализации, а внешние мотивы формируются под влиянием внешней среды, когда субъект этой среды (например, преподаватель) пытается вызвать мотивы, побуждающие студента к действиям, выступая при этом в качестве внешнего стимула.

В самостоятельной деятельности студентов могут доминировать мотивы, связанные с личностной самореализацией, самоутверждением, желанием получить положительную оценку своей деятельности преподавателем или сокурсниками. Мотив самоутверждения связан с самооценкой студентами своей деятельно-

сти, ее результатов. Мотив самореализации также связан с самооценкой и проявляется в стремлении студента к познанию, овладению самообразовательными умениями, которые в будущем позволят молодому педагогу достичь мастерства и профессионального роста. Обычно такие студенты активно и с удовольствием включаются в процесс самообразования, расширяя и углубляя свои знания в области изучаемой учебной дисциплины, тем самым получая удовлетворение и от результатов самостоятельной работы, и от самого процесса работы. Таким образом, мотивация, интерес, потребность познания, достижение интеллектуального успеха являются необходимыми условиями организации самостоятельной работы студентов.

Развитие мотивации обучающихся должно осуществляться через различные группы методов. В своем исследовании мы использовали такие группы методов развития мотивации, как:

- эмоционально-стимулирующие (поощрение, игры, соревнование, создание ситуации успеха, свободный выбор исследовательских заданий и проблем и др.);

- познавательные (проблемная ситуация, опора на опыт, пример, метод творческих проектов, кейс-метод);

- эмоционально-волевые (убеждение, методы самооценки);

- социальные (апелляции к профессионально-педагогическим ценностям и личностным интересам, требования, создание ситуаций взаимопомощи).

Формирование и развитие мотивации студентов целесообразно проводить поэтапно. Так, на первом этапе, совпадающим с первым курсом обучения в вузе, у студентов формируется потреб-

ность в самостоятельной работе, осознание ее роли и места в образовательном процессе, понимание важности развития умений самостоятельно учиться как фактора успешности обучения в вузе.

Второй этап развития мотивации студентов связан активным анализом собственных познавательных способностей и возможностей, наличия необходимых общенаучных и интеллектуальных умений, позволяющих выполнять задания и решать задачи разного уровня сложности. Задачей второго этапа является определение субъективной вероятности достижения успеха при различных способах поведения и деятельности, прогнозирование результатов.

Третий этап формирования мотива связан с конкретизацией цели и способа ее достижения. Выбор действия в конечном итоге связан с принятием решения. Таким образом, на третьем этапе формирования мотива возникают намерение достичь цели, побуждение воли, что, собственно, и характеризует сформированный мотив самостоятельной деятельности.

Помимо развития мотивации на данном этапе организации самостоятельной деятельности определяются целевые ориентации. Цели самостоятельной работы определяются в соответствии с особенностями изучаемой дисциплины, индивидуальными познавательными возможностями, уровнем сформированности умений самообразовательной деятельности, характером ведущей познавательной деятельности, профессиональной ориентацией и познавательными интересами студентов.

В своей работе мы выделили три группы целей: профессионально-ориентированную, познавательную и личностную.

Профессионально-ориентированной целью является овладение студентами умениями решать педагогические задачи и ситуации, применяя теоретические знания на практике. Достижению

этой цели способствовала самостоятельная работа с учебной и учебно-методической литературой, работа в команде с использованием проектной и кейс-технологии, решением задач, направленных на развитие критического мышления, развития коммуникативных компетенций, а также применение знаний и умений при конструировании, проектировании учебных занятий и воспитательных мероприятий. Связь самостоятельной работы с профессионально-педагогической деятельностью во время прохождения педагогической и производственной практик способствовала развитию мыслительной деятельности, познавательных психических процессов. Участие в исследовательской деятельности студентов позволяло формировать исследовательские умения, развивать творческие способности и креативное мышление, овладеть информационно-коммуникационными технологиями и современной методологией психолого-педагогических исследований. В процессе научно-исследовательской деятельности студентов появляется возможность максимально учесть их интересы и потребности, познавательные способности, будущие профессиональные запросы, а также личностные особенности. Студенты могли участвовать как в коллективной проектной деятельности, так и в индивидуальных проектах, принимать участие в научных конференциях различного уровня и конкурсах на лучшую студенческую статью, публиковать свои работы в различных журналах и сборниках научных материалов.

Познавательная цель была направлена на формирование универсальных и базовых предметных компетенций. Ее реализация осуществлялась на учебных лекционных, семинарских и практических занятиях, а также в процессе внеаудиторной самостоятельной работы. Организация самостоятельной работы студентов

на учебных занятиях в микрогруппах или парах способствует развитию коммуникативных навыков, умений слышать собеседника, договариваться, аргументированно обмениваться мнениями, доносить мысль до оппонента. Кроме того, командная, групповая работа учит студентов координировать свои действия в интересах коллектива, брать индивидуальную ответственность за самостоятельно принятые решения.

Личностная цель реализовывалась в процессе формирования soft-skills, или гибких навыков. Гибкие навыки отражают личные качества человека: его умение общаться с людьми, эффективно организовывать своё время, творчески мыслить, принимать решения и брать на себя ответственность. Высокий уровень их сформированности позволяет специалисту достичь профессионального и личностного успеха. В качестве основных гибких умений, выбранных нами для организации и осуществления самостоятельной деятельности, определены такие как: умение решать комплексные задачи, умение работать в команде, формировать суждения и принимать решения, переключаться с решения одной задачи на другую. Перечисленные нами компетенции не только характеризуют профессионально подготовленного выпускника педагогического вуза как компетентного специалиста, но свидетельствуют о высоком уровне развития у него критического и творческого мышления. В последние годы растет востребованность специалистов с развитым критическим мышлением, проявляющимся в способности критически оценивать информацию, поступающую из различных источников, анализировать и проверять ее на достоверность, устанавливать причинно-следственные связи, выделять главные признаки и характеристики педагогических явлений, делать умозаключения и обоснованные выводы. Не менее важным является и развитие творческих способностей, умений не

шаблонно мыслить, находить решения в ситуациях неопределенности, гибко реагировать на происходящие изменения в системе образования, с одной стороны, а с другой – реагировать и принимать решения в повседневной педагогической деятельности.

В рамках модели данный компонент выполняет следующие функции:

1) стимулирующая, способствующая стимулированию познавательной и самостоятельной активности студентов;

2) развивающая, направленная на расширение мотивационной сферы личности;

3) целеполагающая, направленная на определение цели и перспективы взаимодействия участников исследовательской деятельности;

4) координирующая, направленная на согласование видов самостоятельной работы по темам и разделам дисциплины, сроков выполнения и форм предоставления результатов выполненной работы, критериев и показателей оценки качества самостоятельно выполненных заданий.

С целью оптимизации целесообразно разрабатывать индивидуальные программы самостоятельной работы студентов, в которых определяются ее цели, содержание, формы и виды, а также способы выполнения заданий с учетом познавательных способностей и возможностей студентов, особенности изучаемых тем, их значимость в формировании профессионально-педагогических компетенций.

На этом этапе организации самостоятельной деятельности студентов широко используются стимулирующие методы обучения: пример, разъяснение задач и особенностей самостоятельной работы, выбор наиболее адекватных для конкретного студента

технологий выполнения заданий, обращение к личностным интересам и предпочтениям, привлечение студентов к самостоятельной исследовательской деятельности, к участию в студенческих научно-практических конференциях, конкурсах на лучшую научную работу.

Содержательно-технологический компонент

Формирование умений самостоятельной и организация самостоятельной работы студентов осуществлялась за счет использования содержательного потенциала учебного предмета, а именно:

1) включение знаний об общеучебных и интеллектуальных умениях на лекционно-семинарских занятиях;

2) включение в учебный материал заданий, направленных на организацию различных видов работы с литературой, заданий и задач, решение которых требует использования интеллектуальных умений;

3) организация микроисследований и экспериментальной работы по педагогической тематике;

4) написание рефератов, научных статей, курсовых работ, научных отчетов и др.;

5) использование на занятиях практико-ориентированных заданий, позволяющих студентам приобретать навыки практического применения теоретических знаний и овладевать способами принятия решений в конкретной реально существующей педагогической ситуации.

Содержание лекционного материала создает условие для осмысления и понимания студентами учебного материала изучаемой темы, формирует умения определять существенные признаки и свойства изучаемых явлений, развивает умения делать

умозаключения, логически рассуждать, формулировать теоретические обобщения.

Организация практических занятий направлена на развитие самостоятельности студентов, которая проявляется в умении самостоятельно работать с учебной и научной литературой, конспектом лекций, осуществлять конспектирование и реферирование, составлять библиографический список, делать аргументированные выводы и заключения. Более широкие возможности имеет внеаудиторная самостоятельная работа, которая включает работу над проектами, с кейсами, что предполагает наличие творческих способностей, критического мышления.

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется на двух уровнях самостоятельности: управляемая преподавателем и собственно самостоятельная деятельность обучающихся. Управляемая самостоятельная работа студентов, как правило, выполняется на аудиторных учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя с использованием методических руководств и дидактического материала. Внеаудиторная самостоятельная работа предполагает выполнение заданий без непосредственного участия преподавателя, но с использованием методических и дидактических материалов, подготовленных им.

Задача организации самостоятельной работы студентов заключается, прежде всего, в создании дидактических условий, способствующих формированию и развитию интеллектуальных умений, инициативности, самостоятельности и ответственности. Важно обратить внимание на индивидуальные особенности каждого студента, организовать индивидуальную работу с ориентиром постепенного перехода от пассивного выполнения заданий к

познавательной активности и самостоятельности, развития собственного понимания ценности приобретения навыков самостоятельной деятельности. В процессе самостоятельной работы у студента формируются навыки самоорганизации, самоконтроля и самовоспитания, необходимые для самообразовательной деятельности в послевузовский период профессиональной деятельности.

Организуя самостоятельную работу на учебных занятиях, преподаватель обращает внимание на создание условий, направленных на развитие у студентов положительной мотивации, навыков целеполагания, разработку алгоритма деятельности, определение способов выполнения учебных и творческих заданий, объема работы, форм предоставления отчета о выполнении работы, показателей качества и оценки результатов, а также видов контроля.

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется с учетом дидактических принципов как руководящих положений, направляющих деятельность преподавателя и обучающегося на достижение поставленных целей.

На наш взгляд, такими принципами являются [37]:

– *принцип единства аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.* Аудиторные занятия должны обеспечивать выполнение обязательного минимума самостоятельной работы всеми студентами, при этом задания, разрабатываемые преподавателем, должны быть разного уровня сложности в соответствии с характером познавательной деятельности.

Аудиторная самостоятельная работа осуществляется под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить своевременную консультацию. Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентами дома, в лаборатории, научном кружке студентов, библиотеке. Для успешности ее

выполнения преподавателем разрабатываются методические рекомендации и указания, алгоритмы и предписания, обеспечивающие успешное выполнение заданий и направленные на развитие самостоятельности студентов. Методические рекомендации должны указывать последовательность изучения учебного материала по предмету, обращать внимание на особенности изучения отдельных вопросов, ориентировать студентов на более важные и необходимые сведения, давать объяснения по вопросам программы курса, которые обычно вызывают затруднения. При этом преподавателю нужно помнить, что не следует перегружать студентов творческими заданиями; необходимо чередовать творческую работу на занятиях с заданиями во внеаудиторное время; давать студентам четкий инструктаж по выполнению самостоятельных заданий.

– *принцип индивидуализации и дифференциации*, позволяющий максимально учитывать познавательные возможности, способности, интересы студентов, а также характер их познавательной деятельности.

Реализация данного принципа предполагает разработку разноуровневых заданий, необходимость использования которых объясняется тем, что студенты имеют различные интеллектуальные способности и предпочтительный характер познавательной деятельности. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной работы студентов: репродуктивный, алгоритмический, эвристический и творческий.

Студенты, находящиеся на репродуктивном уровне, ограничиваются выполнением заданий по образцу, используя известные способы работы: репродуктивное воспроизведение готовых знаний, полученных на лекции или при чтении учебника, учебных пособий или научной статьи по заданной теме, заполнение таблиц,

схем. В этом случае познавательная деятельность направлена на узнавание, запоминание, воспроизведение и применение знаний в знакомой ситуации.

Самостоятельная работа алгоритмического характера предполагает работу студентов по алгоритму, в котором вся последовательность действий определена и студенту следует только точно следовать предложенному плану.

Самостоятельная работа эвристического характера требует от студентов определенного уровня сформированности аналитических умений, необходимых для осмысления и понимания предложенного для выполнения задания и решения проблемной задачи; когнитивных умений, позволяющих самостоятельно определить наличный уровень знаний и осуществить поиск и выбор той информации, которая необходима для принятия решений и выполнения задания; организационных умений, позволяющих разработать план (алгоритм) деятельности, осуществить собственно деятельность в соответствии с целью и задачами; контрольно-оценочные умения позволяют студенту дать оценку результатам деятельности. Видами такой деятельности могут быть написание реферата, аннотирование, составление плана.

Творческая деятельность студента характеризуется прочно сформированными умениями самостоятельной деятельности и таких качеств личности, как самостоятельность, креативность, критичность, инициативность. Получая задание для самостоятельной работы, студент анализирует содержание задания, формулирует цель, подбирает необходимые средства и методы организации собственной деятельности, выдвигает предположения, обобщает и систематизирует материал, на основе чего делает аргументированные выводы и дает рекомендации. Обычно творческие способ-

ности и самостоятельность студента проявляется в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий, курсовых и квалификационных работ.

Кроме того, студентам, отлично успевающим по предмету, следует предлагать индивидуальные задания повышенной сложности, участие в научно-исследовательской деятельности, в работе над исследовательскими, творческими, междисциплинарными проектами. Для более «слабых» студентов необходимо организовывать дополнительные консультации.

– *принцип профессиональной направленности*, способствующий переводу учебной самостоятельной деятельности, организуемой на учебных занятиях под руководством преподавателя к самостоятельной профессионально ориентированной деятельности, предлагая в качестве самостоятельной работы проблемные ситуации, кейсы психолого-педагогической и социально-педагогической направленности, максимально приближенные к реальной образовательной среде общеобразовательной школы. Профессиональная направленность самостоятельной деятельности способствует формированию умений применять теоретические знания в практической деятельности, что особенно важно для прохождения педагогической и производственной практики в школах, развитию профессионально значимых качеств личности будущего педагога, приобретению собственного педагогического опыта.

– *принцип сознательности и активности*. Активность личности социальна по своей природе и является показателем деятельной сущности человека. Активность присутствует во всех видах деятельности человека – познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, преобразовательной и др., и характеризуется способностью человека производить социально и лич-

ностно значимые преобразования окружающего мира. Отношение студента к профессионально-педагогической подготовке характеризуется активностью учения, освоением предметного содержания, которые определяют интенсивность взаимодействия обучающегося с предметом его деятельности. Принцип активности предполагает такое качество учебной и самостоятельной деятельности студентов, которое характеризуется высоким уровнем положительной мотивации, сознательности и активности, осознанной потребности в усвоении педагогических знаний, умений и компетенций, результативностью и соответствием требованиям, предъявляемым обществом и государством к педагогической подготовке будущих учителей. Одним из условий реализации данного принципа является опора на самостоятельность студентов.

– *принцип межпредметной интеграции изучения актуальных вопросов педагогики.* На современном этапе развития образования мы наблюдаем выраженную тенденцию интеграции науки и практики, связанную с пониманием важности интеграции для совершенствования образовательного процесса, достижения единства и целостности внутри него, основанных на взаимосвязи, взаимозависимости всех его составляющих. Следует отметить, что дисциплина «Педагогика» должна быть тесно связана с психологией. Предметная разобщенность в изучении этих дисциплин недопустима, так как без понимания глубокой связи между психологическими явлениями и дидактическими особенностями организации обучения невозможно сформировать целостное представление о психолого-педагогической подготовке будущих педагогов.

На наш взгляд, межпредметная интеграция является универсальным способом синтеза двух важных для теории и практики

образования областей знаний – психологии и педагогики, условием формирования целостного представления о психолого-педагогических явлениях, происходящих в процессе обучения.

– принцип взаимосвязи самостоятельной работы с творческим поиском, исследовательской, экспериментальной деятельностью студентов. Творческая активность студентов проявляется в стремлении проникнуть в сущность изучаемых психолого-педагогических и дидактических явлений, способности вносить элементы новизны в организацию образовательного процесса, применять инновационные технологии, что, безусловно, можно отнести к высшему уровню активности и творчества. Творческое развитие студента тесно связано с активизацией его учебной деятельности, которую осуществляет преподаватель. Включение студентов в исследовательскую деятельность в процессе обучения в вузе способствует овладению ими научными методами познания, осознанному освоению учебного материала, постоянному наращиванию и углублению научных знаний, знакомству с мировыми достижениями педагогической науки, приобретению навыков самостоятельного решения актуальных научных и прикладных образовательных задач.

Исследовательская деятельность рассматривается нами как интеллектуальная, творческая, в которой интегрируются поисковая активность и исследовательское поведение студента. Она интегрирует в себе учебную и научную исследовательскую деятельность, которые отличаются друг от друга и по содержанию, и по своим функциям.

Каждый из перечисленных принципов в форме определенных дидактических правил включает конкретные указания на то, как в типичной педагогической ситуации их применить, отражая при этом ситуационные действия.

Основными функциями данного компонента являются:

- 1) обучающая, направленная на формирование у студентов знаний и умений;
- 2) технологическая, способствующая приобретению практического опыта самостоятельной работы, использующая умения и навыки при решении педагогических задач и ситуаций;
- 3) координирующая, оптимизирующая индивидуальную и коллективную самостоятельную деятельность, выбор методов и способов выполнения исследовательских проектов, разбор конкретных проблемных ситуаций.

Контрольно-рефлексивный компонент

Контроль определяется как наблюдение за процессом усвоения необходимых знаний и умений. Систематически проводимый контроль обеспечивает установление обратной связи, т. е. своевременное получение информации о результатах самостоятельной работы. Контроль позволяет получить сведения о характере самостоятельной деятельности студентов и показывает, насколько их собственная работа была эффективной, удачно ли они использовали свои возможности для получения результата. Кроме того, полученная информация позволяет своевременно организовать корректирующие действия для ликвидации затруднений или пробелов в овладении умениями и способами самостоятельной деятельности.

Контроль в целом организуется преподавателем, но успешность самостоятельной деятельности студентов во многом определяется смещением акцента с контроля своей деятельности на самоконтроль и самооценку результатов.

Ю.К. Бабанский определил самоконтроль как умение самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов [5].

Самоконтроль мы рассматриваем как один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность, способность к ее организации и сознательной регуляции. Самоконтроль является неотъемлемым компонентом любой деятельности независимо от ее конкретного содержания и условий осуществления. Предназначение самоконтроля заключается в предупреждении, исправлении допущенных ошибок, неточных действий, что особенно важно при осуществлении самостоятельной деятельности. Информация, полученная в ходе контроля достигнутых студентами результатов в овладении умениями или способами самостоятельной деятельности, является основанием для определения и организации коррекционных мероприятий. Работа по коррекции выявленных затруднений или недостатков производится с привлечением таких методов, как индивидуальные или групповые консультации преподавателя, методические рекомендации, педагогическая помощь и поддержка или помощь успешных студентов.

При организации коррекционных мероприятий нельзя забывать об индивидуальном подходе к каждому студенту, максимально учитывая его психологические особенности. Исправляя ошибки, допущенные в самостоятельной работе, важно поддерживать познавательный интерес, уверенность в достижении успеха, сохранить высокую мотивацию к данному виду деятельности.

Рефлексивный аспект этого компонента обеспечивает обращение внимания субъекта на самого себя, свою деятельность, продукты собственной активности.

Основными личностными характеристиками, способствующими успеху в данном компоненте, выступают рефлексивные умения студентов, такие как: самонаблюдение, самоанализ, само-

оценка. Применительно к самостоятельной деятельности рефлексивные умения предполагают обращение внимания студента на содержание своих действий, рассмотрение их особенностей, обусловленных целями и характером самостоятельной работы.

Процесс рефлексии сопровождает студента на всех этапах самостоятельной работы. Так, приступая к выполнению заданий для самостоятельной работы студент размышляет о предстоящей деятельности, ее планировании и ходе, выборе наиболее эффективных методов и способов осуществления, прогнозировании возможных результатов.

На этапе осуществления самостоятельной работы студент пытается осознать сущность данной деятельности, анализировать происходящее, соотносить свою деятельность с поставленными целями, контролировать и координировать ее элементы в зависимости от изменяющихся условий.

По завершении самостоятельной работы рефлексия направлена на анализ результатов выполненной деятельности. На этом этапе студент критически осмысливает и анализирует полученные результаты, использованные в работе методы и способы. Таким образом, рефлексия самостоятельной деятельности имеет большое значение для студента, так как позволяет осознать, что личностью сделано и в каком направлении возможно дальнейшее ее развитие.

Контрольно-рефлексивный компонент выполняет в нашем исследовании следующие функции:

- аналитическую, позволяющую провести психолого-педагогический анализ процесса организации самостоятельной деятельности на всех ее этапах, определить затруднения и недостатки ее реализации, тенденции развития самостоятельности студентов;

– контролирующую, которая позволяет сравнить сформированность умений и способностей студентов с целевыми ориентациями;

– стимулирующую, то есть побуждающую студентов к самостоятельной работе в учебное и внеучебное время, активности и самостоятельности.

В заключение отметим, что разработанная нами модель организации самостоятельной работы студентов обладает целым рядом универсальных свойств: целостности, открытости, структурности, целенаправленности, функциональности и управляемости.

В то же время, модель как педагогическую систему отличают открытость (возможность внесения изменений без серьезных и кардинальных изменений ее структуры), динамичность (адаптация к изменяющимся внешним условиям организации самостоятельной работы, а также способность к развитию и совершенствованию), мобильность (способность к изменениям, в контексте взаимоотношений разработанной модели с образовательной средой вуза), интегративность (междисциплинарность содержания, взаимосвязь теории и практики).

Таким образом, эффективное функционирование и развитие разработанной модели достигается взаимосвязью и взаимодействием ее структурно-функциональных компонентов.

Выводы по первой главе

1. Актуальность проблемы организации самостоятельной работы студентов возрастает в связи с высокими требованиями к уровню профессионально-педагогической подготовки будущих учителей общеобразовательной школы.

2. Образовательный процесс, направленный на систематическую организацию самостоятельной работы, позволяет студентам осваивать содержание дисциплины, развивать способности самостоятельно приобретать и создавать знания, учиться управлять своей деятельностью, осуществлять самоконтроль, работать в команде, формировать профессионально важные качества – организованность, дисциплинированность, самостоятельность, ответственность.

3. Обобщая разные подходы к определению сущности понятия «самостоятельная работа», автор рассматривает самостоятельную работу студентов как условие, обеспечивающее непрерывность процесса обучения, как средство индивидуализации содержания учебных занятий с учётом возможностей и познавательных способностей каждого студента.

4. К особенностям самостоятельной работы можно отнести:

1) отсутствие непосредственной помощи со стороны преподавателя;

2) необходимость в процессе обучения опираться на субъектный (жизненный) опыт;

3) проявление инициативы и творчества студентов, эмоционального напряжения;

4) наличие развитого мышления, целеустремленности и настойчивости студентов в достижении цели.

5. Самостоятельная работа выполняет следующие функции: познавательную, заключающуюся в поиске знаний, их осмыслении, закреплении, сохранении и воспроизведении в незнакомых ситуациях; формировании и развитии умений и навыков; обобщении и систематизации знаний; развивающую, направленную на развитие культуры умственного труда, приобщение студентов к творческим видам деятельности, обогащение их интеллектуальных способностей; воспитательную, проявляющуюся в формировании и развитии профессиональных и личностных качеств; стимулирующую, ориентированную на побуждение студентов к самостоятельной работе на аудиторных и внеаудиторных занятиях, развитию положительной мотивации; контролирующую, позволяющую сравнивать уровень сформированности навыков самостоятельной работы с целевыми ориентациями.

6. Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что необходима разработка модели и технологии поэтапной организации самостоятельной работы студентов, направленной на развитие их мотивации, создание строго структурированной, регулируемой и корректируемой системы действий, получение гарантируемых результатов.

7. Методологической основой разработки модели организации самостоятельной работы студентов в вузе являются компетентностный, деятельностный и технологический подходы. Данный комплекс методологических подходов, на наш взгляд, является необходимым и достаточным для решения обозначенной проблемы исследования.

8. Цель разработки модели организации самостоятельной работы студентов вызвана необходимостью понимания сущности

исследуемой действительности, прогнозирования ее развития, управления деятельностью студентов в соответствии с замыслом исследования.

9. Процесс организации самостоятельной работы студентов, являясь важной составляющей профессионально-педагогической подготовки, включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-технологический, контрольно-рефлексивный.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

2.1. ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Самостоятельная работа студентов всех форм и видов обучения является одним из обязательных видов образовательной деятельности, обеспечивающей реализацию требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), созданных на основе Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Согласно требованиям, самостоятельная работа студентов является обязательным компонентом образовательного процесса, так как она обеспечивает закрепление получаемых на лекциях знаний путем приобретения навыков осмысления и расширения их содержания, решения актуальных проблем формирования универсальных и профессиональных компетенций, научно-исследовательской деятельности, подготовки к семинарам, практическим работам, сдаче зачетов и экзаменов.

Самостоятельная работа, выполняемая студентами, должна отвечать следующим общим требованиям:

– быть проделанной лично студентом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы;

– представлять собой законченную разработку или законченный этап разработки, в которых раскрываются и анализируются актуальные проблемы изучаемой дисциплины и соответствующей сферы практической деятельности;

– демонстрировать достаточную компетентность студента в раскрываемых вопросах;

– иметь учебную, научную и практическую направленность и значимость;

– содержать определенные элементы новизны;

– содержание самостоятельной работы должно вызывать напряжение мышления, способствовать его развитию, а также воспитывать волю и целеустремленность студента.

Прежде чем приступить к выполнению задания студентам следует изучить содержание основных видов заданий: их краткую характеристику, ориентировочные затраты времени на их подготовку, алгоритм действий и объем требуемой помощи; ознакомиться с образцами выполнения заданий, критериями их оценки; подобрать необходимую литературу, обратившись при необходимости к преподавателю за консультацией.

Студенты выполняют задания для самостоятельной работы и сдают выполненные работы преподавателю, при необходимости представляя промежуточные результаты на занятии в аудиторное время.

К деятельности преподавателя, организующего самостоятельную работу студентов в рамках своей учебной дисциплины, предъявляются такие требования, как:

– выбор содержания заданий, входящих в самостоятельную работу студентов, должно быть обосновано;

– самостоятельная работа должна быть связана с рабочими программами дисциплин;

- время, необходимое для выполнения самостоятельной работы, должно соответствовать ее объему;

- расчет объема часов самостоятельной работы по каждой теме складывается из суммы ориентировочных затрат времени на выполнение обязательных и выбранных студентами дополнительных заданий. При этом общий объем времени по каждой теме не должен быть менее количества часов, отведенных на ее изучение по тематическому плану;

- содержание заданий для самостоятельной работы должно быть ориентировано на развитие навыков самоорганизации, формирование универсальных учебных компетенций;

- сопровождение преподавателями должно быть на всех этапах выполнения самостоятельной работы студентов, а также в процессе текущего и итогового контроля ее результатов.

- все виды работ, должны включать обязательные, предлагаемые преподавателем после изучения темы, и дополнительные задания, которые студенты могут самостоятельно выбрать в соответствии с их познавательными способностями и возможностями, а также интересами к изучаемой дисциплине;

- студенты должны получать своевременные консультации преподавателя (рекомендации по выполнению заданий и подбору литературы, информацию о критериях оценки и т.п.) и библиотекаря-методиста (по подбору учебной и дополнительной литературы).

Для реализации задач самостоятельной работы студентов и ее осуществления к образовательной организации предъявляются следующие требования:

- создание современной материально-технической базы;

- наличие необходимого фонда информации для самостоятельной работы студентов и возможности работы с ним в аудиторное и внеаудиторное время;
- наличие аудиторий для выполнения конкретных заданий, входящих в самостоятельную работу студентов;
- обеспечение студентов персональными компьютерами, множительной техникой.

2.2. АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Подготовка высококвалифицированных специалистов требует совершенствования всех форм учебного процесса, развития у студентов устойчивых навыков самостоятельного активного поиска и усвоения необходимых знаний и умений, овладения методологией самообразовательной деятельности.

Эффективная подготовка студентов к самостоятельной работе требует комплексной организации их обучения, построенного на сочетании аудиторной учебно-познавательной и учебно-практической с самостоятельной внеаудиторной работой. Учебно-познавательная деятельность обучающихся осуществляется на учебных занятиях, целью которых является формирование предметных теоретических знаний под управлением преподавателя и самостоятельно, без его непосредственного участия. Учебно-практическая самостоятельная деятельность студентов предполагает выполнение разнообразных практических заданий, решение педагогических задач, работу с психолого-педагогическими и социально-педагогическими кейсами, научной и учебной литературой.

Самостоятельная внеаудиторная работа ориентирована на планирование, конструирование способов организации собственной деятельности, направленной на выполнение заданий комплексного характера, написание рефератов, курсовых работ, разработку образовательных исследовательских проектов, подготовку докладов и сообщений, выполнение заданий по педагогиче-

ской практике и др. Сочетание данных видов деятельности студентов в процессе их обучения обуславливает синтез познавательной и практической деятельности, взаимосвязь теоретических знаний и практических умений и навыков, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Четко организованная, методически и содержательно обеспеченная самостоятельная работа студентов как обязательная форма учебной деятельности, способствует развитию умений учиться самостоятельно. Самостоятельная работа в аудиторное и особенно во внеаудиторное время способствует развитию у обучающихся активности, инициативности, самостоятельности, т. е. развитию качеств, обеспечивающих специалисту мобильность, конкурентоспособность и карьерную успешность. В процессе самостоятельной работы студенты активно овладевают знаниями и умениями, которые становятся достоянием, приобретают личностный смысл и значимость.

Организация внеаудиторной самостоятельной работы является достаточно сложной, в большей степени самоуправляемой и опосредованно контролируемой преподавателем формой обучения. Проблема организации самостоятельной работы обучающихся, развития их познавательной активности и самостоятельности исследовалась многими педагогами и психологами. В педагогических трудах К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал исключительное значение самостоятельной деятельности учащихся, считая её «единственно прочным основанием всякого плодovitого учения», а самостоятельность рассматривал главным условием успешного обучения и воспитания [138].

Вопросы организации самостоятельной работы в вузе, развития познавательной самостоятельности учащихся и студентов, влияния самостоятельности на продуктивность обучения в школе

и вузе нашли отражение в исследованиях Ю.К. Бабанского, Б.П. Есипова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, П.И. Пидкасиного, М.И. Скаткина, А.В. Усовой и др., рассматривающих самостоятельную работу как одно из условий развития самостоятельности, как важнейшее качество личности.

Содержание заданий для самостоятельной работы отличается большим разнообразием и включает в себя поиск необходимых знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний. В процессе самостоятельной работы студенты определяют суть фундаментальных (предметных) понятий; привлекают дополнительный учебный материал; самостоятельно применяют те или иные логические операции, осуществляют их выбор при выполнении заданий; развивают умения использовать знания в качестве инструмента для самостоятельного анализа проблем. Самостоятельность познавательных и мыслительных действий, безусловно, способствует глубокому усвоению учебного материала, развитию умений выделять основные понятия, устанавливать причинно-следственные связи, определять главное. Только на основе такого осмысленного восприятия учебного материала развивается умение самостоятельно рассуждать, доказывать, строить умозаключения и высказывать собственные суждения, отстаивать свою позицию. Работая самостоятельно, студенты не только прочно и глубоко усваивают предметный учебный материал, но и развивают навыки исследовательской и профессиональной деятельности, способность принимать ответственные и конструктивные решения в различных ситуациях.

В процессе педагогической подготовки студентов в педагогическом вузе широко используются такие формы организации исследовательской деятельности студентов, как:

- подготовка рефератов, докладов с аналитическим обзором научных достижений в области педагогики;
- участие студентов в проектной деятельности;
- участие в научных студенческих конференциях, семинарах, конкурсах научных и учебно-исследовательских работах и олимпиадах;
- подготовка курсовых и квалификационных работ.

Работа со студентами осуществляется во взаимосвязи учебной и научно-исследовательской работ и заключается в поэтапном обучении студентов самостоятельным навыкам на лекциях и семинарских занятиях при выполнении:

1) информационных заданий, направленных на подбор, обработку и представление информации, полученной из литературных источников; обобщение, систематизацию и классификацию информации; работу с понятиями; поиск информации в различных источниках;

2) проблемных заданий, направленных на обнаружение и разрешение противоречий; классификацию и подбор задач, самостоятельное составление задач, решение задач и ситуаций проблемного характера по предложенному алгоритму;

3) экспериментальных заданий, включающих: наблюдение на учебных занятиях; решение экспериментальных задач; проведение миниэкспериментов, иллюстрацию применения знаний на практике.

Готовясь к семинарским занятиям, студенты самостоятельно работают с учебной и дополнительной литературой: составляют библиографические списки, подбирают литературу по проблеме или для подготовки реферата (доклада); проводят анализ различных точек зрения ученых на проблему, осуществляют

поиск вариантов решения проблемных ситуаций. Студенты привлекаются к участию в дискуссиях по актуальным проблемам; конспектируют научные статьи, составляют схемы и таблицы; самостоятельно определяют и формулируют цели, задачи и ход микроисследования; разрабатывают критерии оценки; проводят научное наблюдение, опрос, анкетирование; оформляют результаты исследования в форме отчета.

Разнообразная деятельность позволяет эффективно использовать все виды самостоятельной работы студентов с широким охватом межпредметных и внутрипредметных связей, а также обеспечивает информативную емкость и системность учебного материала, индивидуализирует обучение, воспитывает у студентов потребность в непрерывном самообразовании.

Работая над рефератом или курсовым проектом, чаще реферативного характера, студенты не только учатся самостоятельно, но и осваивают основные методы исследования, усваивают доступные им исследовательские методики.

Рефераты могут являться изложением содержания научной работы, или научной статьи и т.п. Студентам следует предлагать как репродуктивные, направленные на воспроизведение содержания первичного текста, так продуктивные, содержащие творческое или критическое осмысление реферируемого источника, виды самостоятельной работы.

Репродуктивные рефераты могут быть двух видов: реферат-конспект и реферат-резюме. Реферат-конспект содержит фактическую информацию в обобщённом виде, иллюстрированный материал, различные сведения о методах исследования, результатах исследования и возможностях их применения. Реферат-резюме содержит только основные положения данной темы.

Продуктивные рефераты включают реферат-доклад и реферат-обзор. Реферат-обзор составляется на основе нескольких источников и сопоставляет различные точки зрения по данному вопросу. В реферате-докладе, наряду с анализом информации первоисточника, есть объективная оценка проблемы; этот реферат имеет развёрнутый характер.

Основными признаками реферата являются следующие признаки:

- содержание реферата полностью зависит от содержания реферируемого источника;
- реферат содержит точное изложение основной информации без искажений и субъективных оценок;
- реферат имеет постоянную структуру.

Рефераты пишутся обычно стандартным языком, с использованием типовых речевых оборотов вроде «большое значение имеет», «уделяется особое внимание», «поднимается вопрос», «делаем следующие выводы», «исследуемая проблема», «освещаемый вопрос» и т.п. К языковым и стилистическим особенностям рефератов относятся слова и обороты речи, носящие обобщающий характер. У рефератов особая логичность подачи материала и изъяснения мысли, определённая объективность изложения материала.

По степени сложности различают рефераты трех уровней.

Первый уровень сложности характеризуется обеспеченностью научной литературой по теме: наличием в работах четких исходных точек зрения, тесной связью с конкретными практическими потребностями школы, понятной для студента вуза.

Второй уровень характеризуется относительной обеспеченностью научной литературой по теме: наличием в работах спорных точек зрения, неоднозначных толкований педагогических понятий, относительно большей свободой от частных педагогических проблем и задач современной школы.

Для третьего уровня сложности реферата характерно следующее: неразработанность или слабая разработанность выбранной темы в науке; недостаток литературы, прямо или косвенно относящейся к данной теме; тема мало представлена конкретными методическими разработками, имеется незначительный опыт реализации основных положений проблемы в практике обучения; проблема отличается новизной в решении конкретных частных вопросов методики обучения.

На наш взгляд, необходимо помочь всем студентам достичь первого уровня. Рефераты второго уровня предназначены для определенной группы студентов, которые могут работать самостоятельно на репродуктивном уровне. Рефераты третьего уровня сложности предназначены лишь небольшой группе студентов, интересующихся исследовательской работой и способных к конструированию решений. Работа над рефератом такой сложности свидетельствует об уровне сформированности у студентов необходимых учебно-исследовательских умений, самостоятельности, наличии у них достаточно развитых исследовательских способностей.

Основой для практического применения приобретенных навыков самостоятельной и исследовательской деятельности выступает подготовка курсовой работы или исследовательского проекта.

Курсовая работа – это научно-исследовательская работа, выполненная студентом вуза и подготовленная к защите. Она предполагает целенаправленную самостоятельную деятельность

студента, требующую от него глубоких теоретических знаний по педагогике и психологии, владения методами и приемами самостоятельной работы с научно-методической литературой, проведения экспериментальной работы, сформированных интеллектуальных умений (умений анализировать, сравнивать различные точки зрения ученых по данной проблеме, аргументировать собственную точку зрения, делать выводы и т. д.). В процессе выполнения курсовой работы значительно расширяется научно-теоретический кругозор студента по исследуемой проблеме, усваивается методология и методика научного исследования, формируется профессиональная потребность к творческому осмыслению учебно-воспитательного процесса в школе, поиска путей его совершенствования [43].

Цель курсовой работы – глубокое изучение актуальных теоретических и прикладных проблем современной педагогической науки и школьной практики, обобщение педагогического опыта, определение объективных закономерностей обучения, развития и воспитания школьников в современных условиях работы общеобразовательной школы и применение их в практической деятельности.

Работа над курсовым проектом осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе студенты составляют список психолого-педагогической, методической литературы, нормативных документов, других источников для изучения выбранной проблемы, изучают отобранный материал, определяют структуру курсовой работы, ее содержание.

На втором этапе разрабатывается план-проект курсовой работы, включающий описание актуальности темы, определение

цели, объекта, предмета, задач исследования, гипотезы, характера опытно-экспериментальной работы. На этом же этапе пишется черновой вариант работы, который представляется научному руководителю.

Третий этап связан с проведением опытно-экспериментальной работы, позволяющей студенту проверить достоверность теоретических положений своего исследования. Полученные результаты обобщаются и систематизируются, что позволяет сделать необходимые выводы, написать окончательный вариант работы и завершить ее оформление.

На четвертом этапе студент представляет результаты своего исследования научному руководителю, и после положительной оценки выходит на публичную защиту курсовой работы.

Для работы над курсовыми проектами студентам предлагается придерживаться определенной структуры, включающей: введение, теоретическую и практическую части, заключение, библиографический список, приложение (если есть в нем необходимость) и методических рекомендаций по содержанию каждого компонента работы. При оценке курсовой работы учитываются: научно-теоретический уровень содержания, обоснованность выбора темы, ее актуальности; умение самостоятельно работать с литературой, выделять и анализировать ведущие педагогические концепции, современные подходы в образовании, позиции разных ученых, высказывать собственную точку зрения, аргументировать выводы, прогнозировать результаты исследования; использование методики экспериментального исследования, владение методами педагогического исследования, самостоятельный и творческий подход к анализу практики современного обучения; планомерный и систематический характер работы над исследованием; правильность оформления курсовой работы, библиографического

списка, рисунков; своевременность сдачи курсовой работы научному руководителю.

На четвертом курсе развитие научно-исследовательской компетенции у студентов продолжается в рамках подготовки выпускной квалификационной работы (ВКР), которая предполагает более глубокое и разностороннее исследование проблемы, постановку педагогического эксперимента, получение результатов, имеющих определенное значение для совершенствования образовательного процесса в общеобразовательной школе.

Студентам могут быть предложены четыре типа квалификационных работ: опытно-экспериментальная, опытно-практическая, квалификационная работа теоретического характера; квалификационная работа-проект, имеющая прикладную направленность.

Тематика выпускных квалификационных работ актуальна, определяется потребностями развития системы образования, степенью разработанности исследуемых проблем в педагогической науке и практике. Работа над квалификационным исследованием ориентирована на самостоятельный вклад студентов в решение актуальных вопросов образования в школе. Отличительной особенностью тематики квалификационных работ является их комплексный характер, позволяющий успешно интегрировать знания выпускников в области педагогики и психологии с содержанием конкретных методик обучения, что способствует исследованию проблемы на основе целостного, глубинного подхода к педагогическим явлениям и процессам современной школы.

Эффективность самостоятельной работы существенно повышается, если в образовательном процессе вуза используются активные формы и методы обучения. Основным условием интерак-

тивного обучения является самостоятельное приобретение обучающимся знаний, в котором проявляется его собственная мыслительная активность, попытка породить знание на основе своих интересов, желаний, а затем и сомнений, предположений, рассуждений и выводов в поисковой учебной деятельности. К таким формам и методам мы относим «мозговую атаку», круглый стол», игровые формы проведения занятий, анализ конкретных ситуаций, или метод «кейс-стади», метод проектов, технологию составления шпаргалок и др.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Одним из путей организации самостоятельной деятельности в педагогическом вузе является широкое использование современных образовательных технологий.

Анализ дидактических исследований последних лет показал, что наиболее популярной из современных образовательных технологий является технология проектного обучения, разрабатываемая зарубежными и отечественными учеными, которые рассматривают проектное обучение как целостную технологию обучения, способствующую овладению обучающимися методологическими знаниями, умениями, навыками; как основу дальнейшего самообразования; как средство развития способностей обучаемых, исследовательских умений и самостоятельности.

По мнению Б.Д. Эльконина, в рамках компетентного подхода надо строить и заранее задавать «ситуацию включения», подразумевая под включением оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют разрешения ситуации [160]. Обучение, в рамках которого перед обучающимся встают задачи осознания цели, оценка нового опыта, контроль эффективности своей собственной деятельности в достижении результата, конструирование модели решения задачи, анализ и представление его результатов, является по своей сути проектным.

Учебная деятельность студента предполагает определенный уровень его самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля,

самоконтроля и коррекции, от выполнения простейших видов работы до более сложных, носящих поисковый творческий характер.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов способствует формированию у них педагогической компетентности, активной самостоятельной позиции в обучении, приобретению личностного смысла в профессиональных знаниях, развитию направленности процесса обучения на овладение обучаемыми умениями и навыками методологического и методического характера.

В рамках нашего исследования выбор технологии, характеризующейся высокой долей самостоятельности студентов, был обусловлен такими факторами, как: разнообразие предметов, ориентированных на профессионально-педагогическую подготовку, высокий темп усвоения студентами новых знаний, их возрастные особенности и познавательные возможности, направленность личности студента, характер умственной деятельности, потребность в качественной профессиональной подготовке, высоком уровне сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Так, результатом выбора технологии обучения, адекватной указанным критериям, стала технология проектного обучения, предусматривающая, прежде всего, умение решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, пользоваться исследовательскими методами, прогнозировать результаты и возможные последствия различных вариантов решения. Такая деятельность приучает студентов самостоятельно мыслить, оценивать свою деятельность и ее результаты, что крайне необходимо для осознания личностью возможностей самореализации [41; 42].

Технологию проектного обучения мы рассматриваем как компонент системы продуктивного образования, который включает совокупность приемов, позволяющих стимулировать интерес обучаемых к различным проблемам и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, обеспечивать получение конкретного результата в виде образовательного или социально-культурного продукта. Данная технология ориентирована на самостоятельное приобретение и применение новых знаний, умений, ценностных ориентаций, отношений. Она включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных, коммуникативных методов, способствующих развитию творческого мышления и профессионально-педагогической компетентности [126].

Технология проектного обучения – достаточно гибкая модель организации учебного процесса в высшей школе, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе овладения теоретическими знаниями и практико-ориентированными умениями.

Технология проектного обучения отличается целым рядом особенностей:

- организация самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время;
- развитие педагогического и творческого мышления как результата профессионально-педагогической подготовки будущих учителей;
- использование активных методов обучения;
- создание своего собственного опыта работы.

Использование технологии проектного обучения в образовательном процессе педагогического вуза сглаживает границы между репродуктивным, зачастую абстрактным характером обучения, и реальной деятельностью студента, между академическими знаниями и прагматическими умениями будущего учителя.

Кроме того, в проектной деятельности у студента появляется возможность не только овладеть индивидуальными способами усвоения знаний, выбрать собственный темп выполнения самостоятельной работы, но и включиться в совместную творческую деятельность, направленную на выполнение междисциплинарных или коллективных проектов.

Важно отметить, что включение студентов в самостоятельную работу над проектом способствует развитию критического мышления, познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, приобретающие личностную значимость; ориентации в информационном пространстве; социальной востребованности педагогической деятельности; формированию проектировочной компетентности будущего учителя.

Технология проектного обучения прошла достаточно большой путь своего становления и развития. Теоретические основы этой технологии разрабатывались как зарубежными, так и отечественными учеными.

Идеи практического использования метода проектного обучения в школе связаны с именем российского педагога С.Т. Шацкого. В советский период развития школьного образования метод проектов активно внедрялся в процесс обучения учащихся, но, к сожалению, этот метод не давал учащимся возможности овладеть системой научных знаний в области конкретных учебных дисциплин. В 1931 году на съезде ВКП (б) метод проектного обучения

был подвергнут жесткой критике и с тех пор в России практически не применялся.

В зарубежных же школах этот метод получил достаточно широкое распространение и в настоящее время имеет основательную теоретическую базу для практического использования в обучении школьников. Кроме того, на Западе накоплен достаточно большой эмпирический материал апробации и внедрения этого метода в образовательный процесс школы. Становление и развитие технологии (методики) проектного обучения на Западе связаны с именами ученых и педагогов Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрика. В своих работах они отмечали, что обучение должно строиться на идее организации активной познавательной деятельности, которая приобретает личностный смысл для обучающегося.

В педагогической науке можно встретить несколько подходов к определению рассматриваемой нами технологии: «метод проектов» (В.Х. Килпатрик), «проектный метод» (Карл Фрейд), «технология проектного обучения» (Т.И. Шамова).

Не ставя перед собой задачу подробного анализа различных подходов к определению сущности и содержания рассматриваемого вида обучения учащихся, отметим лишь общее во всех этих подходах. Рассматривая особенности метода проектного обучения, ученые называют его характерные черты, такие как: активное увлеченное участие учащихся в проекте; определение участниками проекта форм совместной деятельности; организация и осуществление проектной деятельности; информирование о ходе выполнения проекта, выступление с дискуссиями и др. Несмотря на то, что ученые использовали разные названия данного вида обучения учащихся, каждый из них подразумевал систему последовательных взаимосвязанных действий участников проекта, что выходит за пределы метода обучения.

Мы разделяем мнение Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко [156] и считаем, что метод проектов правильнее называть технологией проектного обучения.

Применительно к образовательному процессу вуза сущность технологии проектного обучения заключается в стимулировании интереса студентов к определенным, реально существующим проблемам, к поиску самостоятельных решений. Только через самостоятельную индивидуальную или совместную деятельность, направленную на решение разного рода проблем, постоянно возникающих в деятельности учителя, студенты учатся применять теоретические знания на практике. Исходя из этого, под технологией проектного обучения мы будем понимать педагогическую технологию, интегрирующую в себе проблемные, эвристические и исследовательские методы обучения, базирующуюся на последовательном выполнении учебных проектов в процессе самостоятельной совместной деятельности студентов.

На наш взгляд, технология проектного обучения имеет высокий внутренний потенциал для развития самостоятельности, формирования профессиональных компетенций и личностных качеств будущего специалиста. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества», – считают авторы учебного пособия «Инновационные педагогические технологии» [61]. Основная идея технологии проектного обучения, по мнению этих ученых, заключается в осознании обучающимися важности познания окружающего мира.

«Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю, и где и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис технологии проектного обучения, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [95].

При использовании технологии проектного обучения существенно изменяются роли участников образовательного процесса: преподаватель выступает в роли демократичного руководителя познавательной самостоятельной деятельности студента, его консультанта, помощника; соответственно студент играет роль активного участника процесса проектирования. Развитие субъектности студента проявляется в целеполагании и планировании самостоятельной познавательной деятельности, ее организации и дидактическом обеспечении. Важно, что работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения учебного задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем.

В качестве основных дидактических требований, предъявляемых к использованию технологии проектного обучения, следует назвать следующие:

– профессиональная значимость проекта, требующего междисциплинарных знаний, творческого поиска для его выполнения (например, «Педагогическое просвещение родителей», «Педагогическая поддержка одарённых детей», «Проблемы подготовки обучающихся к выбору профессии», «Информационные технологии: проблемы и перспективы применения в обучении», «Формирование мотивации студентов к деятельности вожатого в условиях педагогического вуза и др.);

– теоретическая и прикладная значимость (например, разработка тематики лектория «Школа молодого родителя», подготовка методических материалов для его проведения, подборка педагогической информации для родителей, актуальной для воспитания, обучения и развития детей в семье), а это значит, что конкретный результат решения выявленной проблемы можно обсудить, осмыслить и внедрить в реальную практическую деятельность школы;

– сочетание индивидуальных и групповых форм организации работы над проектом;

– поэтапная реализация проекта;

– использование эвристических и исследовательских методов, направленных на развитие у студентов таких умений, как определение проблемы, формулировка целей и задач исследования, выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, просмотров, публичных защит проекта).

Организация проектной деятельности в процессе формирования педагогической компетентности студентов позволяет решить несколько важных для профессионального становления будущих учителей задач:

1) научить студентов не столько получать профессионально значимые знания в готовом виде, сколько научить приобретать их самостоятельно, уметь использовать в практической деятельности;

2) развить их коммуникативные умения (умения работать в группе, исполнять различные роли, вести диалог, вступать в дискуссию, аргументированно отстаивать свой взгляд на проблему, формировать собственную педагогическую позицию и др.);

3) развивать исследовательские умения, такие как собирать актуальную информацию о разрабатываемой проблеме, работать самостоятельно с литературой, формулировать цели, задачи, гипотезу, разрабатывать алгоритм деятельности по реализации проекта, ориентироваться в различных ситуациях.

Решение перечисленных выше задач, безусловно, способствует формированию и развитию педагогической компетентности и самостоятельности, включающей когнитивную, коммуникативную, организационную, проектировочную, исследовательскую и др. компетенции.

Результатом деятельности студентов являются учебные творческие проекты, выполнение которых осуществляется в несколько этапов:

– исследовательский, включающий поиск проблемы, выбор и обоснование темы проекта, определение цели и задач, выдвижение гипотезы, анализ предстоящей деятельности, разработка алгоритма по организации рабочего места, выбор форм работы, способа оформления результатов проекта, обсуждение критериев оценки качества проекта и способа оценивания;

– процессуально-деятельностный, или собственно технологический, направленный на сбор и анализ информации, выполнение технологических операций, предусмотренных алгоритмом, использование разнообразных методов и средств обучения, форм

организации познавательной деятельности, а также форм и методов контроля и самоконтроля, оценки и самооценки результатов деятельности, коррекции;

– завершающий, включающий подведение итогов, оформление результатов проектной деятельности, подготовку презентации проекта, рефлексию.

Отметим, что этап рефлексии – один из самых важных в деятельности студентов над проектом, так как именно обращение к анализу и самоанализу собственной деятельности позволяет студентам осознать личностные достижения (влияние работы над проектом на мотивацию учения, личностные качества, навыки самообразования, коммуникативные способности, педагогическое мышление, научный кругозор, уверенность в себе и удовлетворенность работой и собственными достижениями), оценить качество сотрудничества членов группы, взаимопомощи и вклада ответственности каждого за общий успех. Кроме того, в процессе рефлексии студенты определяют затруднения, вызванные работой над проектом, и способы их преодоления.

Образовательный продукт, как результат деятельности студента, является не отчужденным продуктом, а результатом собственной проектировочной деятельности, которая в практике работы учителя является основной, обязательной и достаточно трудной для начинающего учителя.

Использование технологии проектного обучения предполагает определение типов проектов наиболее оптимальных для формирования педагогической компетентности. Оптимальность выбора типа технологии определяется ее типологическими признаками, к которым Е.С. Полат и его коллеги относят доминирующий вид деятельности, предметно-содержательную область, характер координации проекта, характер контактов, количество

участников проекта, его продолжительность. В соответствии с перечисленными признаками ученые различают несколько типов проектов:

- в соответствии с доминирующим видом деятельности студентов: исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные;

- по типу предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные проекты;

- по характеру координации: проекты с открытой координацией; проекты со скрытой координацией;

- по характеру контактов: внутрирегиональные, международные;

- в зависимости от количества участников: личностные, парные, групповые;

- по продолжительности их выполнения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные [95].

В рамках нашего исследования приоритет был отдан проектной технологии, которая, на наш взгляд, более всего способствует организации исследовательской деятельности и формированию профессионально-педагогической компетентности студентов.

Ниже мы приводим варианты проектов, работа над которыми позволяет формировать педагогические компетенции студентов, пробуждать творческую активность, инициативу, а также стимулировать потребность студентов самостоятельной деятельности.

Исследовательские проекты. Такие проекты направлены на развитие исследовательской компетенции, включающей следующие умения: аргументировать актуальность выбранной темы;

определять противоречия и проблему предстоящего исследования; формулировать цель и задачи исследования; выбрать необходимые методы и определить методологические основания исследования; выдвигать гипотезу исследования; разработать алгоритм исследования, программы опытно-экспериментальной работы; анализировать полученные экспериментальные данные, формулировать выводы; оформить работу и подготовить проект к обсуждению и защите.

К таким проектам мы относим, прежде всего, курсовые проекты по педагогике, микроисследования педагогических явлений и объектов, которые студенты начинают разрабатывать уже на первом курсе в процессе изучения раздела педагогики «Методология и методика психолого-педагогических исследований». Затем на втором курсе студенты выполняют курсовые работы по педагогике, на третьем – курсовые работы по методике преподавания дисциплин специализации, и, наконец, приступают к работе над квалификационными проектами. Такая длительная, последовательно усложняющаяся работа над исследовательскими проектами позволяет сформировать исследовательскую компетенцию студентов и подготовить их к самостоятельной исследовательской работе в инновационной педагогической деятельности в школе. Тематика исследовательских проектов может быть самой разнообразной и студенту предоставляется возможность самому выбрать интересующую его проблему.

Исследовательский проект может выполняться как индивидуально, так и в группе, творческим коллективом во внеаудиторной учебной деятельности.

Творческие проекты. В отличие от исследовательского проекта, который носит академический, квазинаучный характер и

предполагает строго оформленный методологический аппарат исследования, определенную структуру работы, опытно-экспериментальную часть проекта, творческий проект допускает более свободную форму разработки проекта и его оформления. Творческий проект чаще выполняется в совместной творческой деятельности нескольких участников, действия которых согласовываются в соответствии с конечным результатом, оформление творческого проекта возможно в виде сценария школьного праздника, спортивной игры или спартакиады, экспедиции, постановки спектакля и т. д. Часто результатом творческого проекта может стать выпуск совместной газеты, школьного альманаха, журнала, альбома, сборника сочинений или эссе, видеофильма или репортажа.

В совместной работе над творческим проектом развиваются когнитивная, коммуникативная, проектировочная компетенции студентов. Творческие проекты, как правило, студенты выполняют в период педагогической практики, а их презентация становится одной из форм представления ее результатов.

Междисциплинарные проекты. В последнее время межпредметные или междисциплинарные проекты становятся весьма популярными в профессионально-педагогическом образовании. Актуальность проблем на стыке нескольких предметных областей, требующих серьезного и глубокого привлечения знаний смежных предметов, например, психологии и педагогики, физиологии и методики обучения учащихся начальных классов.

Таким образом, технология проектного обучения является многоаспектным педагогическим процессом, сочетающим в себе самостоятельную аудиторную и внеаудиторную деятельность студента, учебную и квазипрофессиональную, исследовательскую, познавательную, организационную, коммуникативную, оценоч-

ную, прогностическую и проектировочную деятельность, многофункциональное сочетание которой позволяет будущим учителям овладеть профессионально-педагогической компетентностью и педагогическим мастерством.

Проектная деятельность студента может быть представлена несколькими вариантами:

1) эпизодическая, т.е. небольшие по продолжительности педагогические проекты, выполняемые индивидуально или микрогруппами (2–4 человека). Например, творческая работа «Реализация дифференцированного подхода в обучении»; разработка инструкции по составлению портфолио учителя по направлению «Организация взаимодействия классного руководителя с родителями»;

2) организация проектов от предметного содержания курса педагогики, например, работа над проектом «Разработка модели субъект-субъектных отношений в школе»;

3) организация тематических (междисциплинарных, исследовательских и др.) проектов для группы студентов (например, «Развитие мотивации студентов к организации деятельности водителя»).

Таким образом, проектная деятельность студентов позволяет освоить умение приобретать новые знания и умения самостоятельно, что не менее важно для профессиональной педагогической деятельности. Правильно организованная проектная деятельность дает возможность студенту работать над действительно актуальной, интересной, профессионально значимой проблемой и делать это в увлекательной для него форме. Работая над проектом, студент может создавать собственные образовательные продукты, например, разрабатывая фрагменты предметного содержания (творческие проекты), исследования для доказательства

выдвинутой ими гипотезы (исследовательские проекты), разработать рекомендации, инструкции, алгоритмы деятельности (практико-ориентированные проекты), представлять информацию по интересующей их проблеме (информационные проекты), организовывать и проводить воспитательные мероприятия с привлечением обучающихся (игровые проекты).

В результате реализации этой технологии у студента развиваются знания, соединенные с опытом их практического применения, то есть педагогическая компетентность, так необходимая для профессиональной педагогической деятельности будущему учителю.

В своей работе наряду с проектной технологией мы широко используем кейс-технологии, включающие метод анализа конкретных ситуаций (ситуационные задачи, упражнения), метод кейсов, метод «инцидента»), в основе которого лежит имитационное моделирование конкретных, реально существующих ситуаций или специально подготовленных ситуаций, отражающих проблемы учебного или профессионального характера.

Вовлечение студентов в исследование конкретных ситуаций, принятие самостоятельного решения способствуют развитию таких важных для педагогической деятельности компетенций, как осознание студентами многозначности возникающих в педагогической деятельности проблем и жизненных ситуаций, развитие критического, аналитического и самостоятельного мышления, привитие практических навыков работы с информацией, формирование умений поиска и выбора альтернативных решений, выработка управленческих решений, стимулирование к инновациям в деятельности, повышение мотивации к знаниям, формирование способности выбора оптимальных вариантов продуктивного взаи-

модействия в групповых видах деятельности, анализ и оценка результатов принятого решения и его последствий. Групповая работа с кейсом способствует приобретению и расширению коммуникативного опыта, включающего умения точно выражать свои мысли; умение слушать других, аргументированно высказывать точку зрения, демонстрировать собственную позицию; умения и навыки по представлению информации; уверенность в себе и в своих силах; навыки рационального поведения в условиях неопределенности, неполной информации при решении комплексных проблем; экспертные умения, необходимые для оценки деятельности участников команды; оценочные умения, позволяющие корректировать индивидуальный стиль общения и поведения; командные (партнерские) отношения и навыки сотрудничества.

Кейс-технологии (кейс-метод) интегрируют различные методы познания: моделирование, системный анализ, проблемный метод, мыслительный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, каждый из которых выполняет свою роль. Анализ конкретных ситуаций, как правило, связан с творческим подходом к разрешению ситуации. Задача преподавателя – помочь студентам определить наиболее оптимальный для решения метод и применить его на практике, найти и принять эффективное решение, исходя из сложности анализируемой ситуации и имеющегося времени для её разрешения.

Суть данной технологии заключается в осмыслении студентами реальных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности (или в жизни), описание которых одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом описанная в

ситуации проблема не имеет однозначных решений. Предлагаемые студентами решения могут быть оценены по степени эффективности, степени риска, обоснованности решения, затратам ресурсов, но при этом самые разные решения будут правильными, соответствующими заданию. Таким образом, учебный материал подается студентам в виде ситуаций (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов.

В зависимости от целей обучения кейсы могут отличаться по своему содержанию. Это могут быть кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы,

обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы, иллюстрирующие проблему или способ её решения. В образовательном процессе используются разные по своему назначению кейсы: практические, обучающие, научно-исследовательские.

Практические кейсы отражают реальные жизненные ситуации, учебное назначение которых может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в описанной ситуации. Такие кейсы отличаются наглядностью, подробным описанием событий, что способствует познанию жизни и обретению способности ориентироваться в разных ситуациях и принимать решения.

Обучающий кейс отражает типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности. В обучающем кейсе, в отличие от практического, ситуация, проблема или сюжет такие, какими они могут быть в жизни. Такой

кейс позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Исследовательский кейс выступает в качестве модели для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Его функция сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому целесообразнее его использовать в организации научно-исследовательской деятельности студентов.

В зависимости от объема кейса, величина которого прямо зависит от его назначения, выделяют: мини-кейс, занимающий по объему от одной до нескольких страниц (рассчитан на то, что займет часть двухчасового занятия); кейс средних размеров, занимающий обычно двухчасовое занятие; объемный кейс, составляющий до нескольких десятков страниц (может использоваться в течение нескольких занятий).

Кейс-технологии могут быть использованы на разных этапах проведения учебных занятий: на этапе закрепления изучаемой темы; при изучении нового материала для постановки проблемы, теоретические аспекты которой потом будут рассматриваться на лекциях; в процессе самостоятельной работы, организуемой как на занятиях, так и во внеучебное время.

Организация обучения на основе кейс-технологии включает несколько этапов.

Подготовительный этап, цель которого заключается в конкретизации цели, разработке конкретной ситуации или подборе материала, иллюстрирующего конкретную профессиональную или жизненную ситуацию. На этом этапе преподаватель разраба-

тывает систему вопросов и заданий для анализа кейса, методическое обеспечение для самостоятельной работы студентов, необходимой для анализа и последующего обсуждения в группе.

Ознакомительный этап направлен на вовлечение студентов в непосредственный анализ ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления с кейсом. На этом этапе студент может просмотреть видеофрагмент ситуации, познакомиться со статьёй проблемного характера, изучить статистические материалы, после чего сформулировать цели и определить порядок работы с кейсом. Важным моментом на этом этапе является определение наличия необходимых знаний и их актуализация или дефицита знаний, необходимых для принятия решения. Актуализация знаний может быть организована по предварительно разработанным вопросам.

Аналитический этап работы с кейсом связан с выработкой и принятием решения. Преподаватель определяет порядок и регламент выступлений, вопросов и ответов на них, при этом обсуждение должно концентрироваться на самых проблемных точках ситуации, выявляя причины проблемы. Студенты по мере анализа ситуации вырабатывают альтернативные решения, обсуждение которых в группе позволяет найти наиболее оптимальный вариант решения ситуации.

На заключительном этапе организуется презентация групповых решений, разворачивается дискуссия. В завершении обсуждения преподаватель оценивает вклад каждого студента в анализ ситуации и принятие решения, подводятся итоги работы над кейсом. При этом важно учесть такие показатели отличной презентации, как: органичность решения проблемы, выбор способа и доступность презентации для слушателей, оригинальность решения, культура группового общения и культура речи.

Развитию самостоятельности студентов в процессе их подготовки способствует задачный подход. В вузовском образовании наибольшее значение имеет решение задач-ситуаций. Особенности и условия применения педагогических задач в процессе профессиональной подготовки рассматривались педагогами Л.Ф. Спириным, М.Л. Фрумкиным, М.А. Степинским, В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко, М.Г. Савельевой и др. [100; 112; 123; 124]. По их мнению, решение педагогических задач является важной составляющей теоретической и практической подготовки будущих специалистов, методическое обеспечение которой включает соответствующие учебные пособия, обучающие программы, методические указания и рекомендации, технологии их использования в учебном процессе.

Систематическое и целенаправленное применение задачного метода обучения способствует развитию логического мышления, формированию интеллектуальных умений, а также развитию мотивационно-волевой сферы деятельности обучающихся. В процессе обучения используются разные виды задач-ситуаций. Так Савельева М.Г. в своем пособии приводит примеры таких ситуаций, как:

- стандартная ситуация, то есть типичная ситуация, которая часто встречается при похожих обстоятельствах, имеет сходные причины и источники возникновения;

- критическая ситуация, характеризующаяся неожиданным возникновением, которое может заставить человека врасплох, разрушить его планы, установленные нормы и правила, систему ценностей, а также принести материальный и моральный ущерб, вред здоровью. Такие ситуации требуют немедленного принятия решений, частого пересмотра принятых критериев, норм;

– экстремальная ситуация (или чрезвычайное происшествие), то есть ситуация, не имеющая аналогов в прошлом. Отсутствие предшествующего опыта требует от обучающихся неординарного творческого подхода к принятию решения [112].

В процессе изучения учебного материала могут быть использованы ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки и ситуации-упражнения, которые активизируют самостоятельную деятельность обучающихся, повышают мотивацию и познавательный интерес к изучению дисциплины.

Задачи-ситуации могут быть использованы и в учебной, и во внеучебной деятельности. Решая задачи-ситуации, педагог и студент выступают как равноправные партнеры, которые вместе учатся решать проблемы, при этом педагог выступает не как источник верного ответа, а как консультант, фасилитатор, деятельность которого ориентирована на помощь в поиске новой информации, необходимой для создания нового или для практического применения изучаемого материала, организацию совместной творческой деятельности, на создание условий для развития индивидуальных творческих способностей обучающихся.

2.4. УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

Практика работы в вузе убеждает нас в необходимости целенаправленной организации самостоятельной деятельности обучающихся, включающей управление со стороны преподавателя, соуправление как условие совместной, взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, а также самоуправление как условие осуществления самостоятельной деятельности обучающихся во внеаудиторное время.

Основополагающим компонентом самостоятельной работы выступает управление её организацией и качеством, созданием оптимальной образовательной среды, в которой положительный результат обучения основывается на позитивном отношении субъектов к обучению, порождающем новые стимулы и мотивы их познавательной и профессиональной деятельности. Самостоятельность выступает основой для самостоятельной работы студента, сущность которой заключается в постепенном переходе от подражательной и воспроизводящей деятельности в творческую. В самообразовательной деятельности проявляется личностный потенциал, определяющий готовность студента к активному самоосуществлению самостоятельной работы, необходимым компонентом которой является самоуправление, что весьма важно для подготовки конкурентоспособного, самостоятельно мыслящего специалиста.

Достижение гарантированного качества усвоения содержания обучения при планировании и использовании методических приемов является одной из главных задач профессиональной подготовки будущих специалистов. В этом смысле важно понимание того, что образовательная среда формируется как результат взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем – преподавание и учение, приводящих к повышению творческого потенциала преподавателя и обучающихся, что обеспечивает переход от обучения и развития к самообразованию и саморазвитию.

Качество как философская категория обозначает те свойства вещи, которые создают понятие данной (рассматриваемой) вещи и отличают ее от других вещей, относящихся к этому же понятию [94].

В условиях лично-ориентированного обучения особую важность приобретает не столько результат деятельности обучающегося, сколько качество самостоятельной познавательной деятельности. Качество самостоятельной работы – это тот нормативный уровень, который удовлетворяет, с одной стороны, те требования, которые предъявляет преподаватель к процессу и результату самостоятельной деятельности обучающихся, а с другой – это степень удовлетворенности обучающимися результатами своей деятельности, качеством образовательного продукта, его оценкой и практической значимостью, ценностью для обучающегося. Актуальными становятся создание образовательной среды вуза, в которой организуется самостоятельная работа, поиск наиболее эффективных форм, методов и технологий её осуществления, определение оптимальных критериев и показателей оценки результатов и уровня сформированности личностных качеств обучающихся.

По мнению Е.П. Марычевой, одним из факторов, обеспечивающих качество самостоятельной работы обучающихся, является педагогическое управление [87]. Педагогическое управление предполагает наличие совокупности принципов, методов и форм организации управления самостоятельной работой, направленной на развитие самостоятельности обучающихся и повышение качества и эффективности образовательного процесса в вузе.

Система управления самостоятельной работой включает в себя определенные отношения между управляемым объектом (обучающимся) и управляющим субъектом (преподавателем), деятельность которого направлена на обеспечение процесса самостоятельной деятельности обучающихся, его целевую ориентацию, активизацию и оптимизацию.

Управление самостоятельной работой студентов осуществляется в условиях образовательной среды, в основе которой лежит совместная деятельность педагога и студента, направленная на создание позитивной познавательной и профессиональной мотивации, активизации творческого саморазвития студента, определение и разработку индивидуальной образовательной траектории, максимально учитывающей особенности психических реакций обучающихся.

Основными критериями оценки качества управления самостоятельной работой являются качество целеполагания, условий организации образовательной среды, качество процесса самостоятельной работы в аудиторное и внеаудиторное время, качество образовательного продукта (результата).

Безусловно, результат самостоятельной деятельности определяется четко сформулированной целью самостоятельной работы, понятной и принятой каждым обучающимся. Целью самостоятельной работы является обеспечение каждому

студенту возможности для глубоко и прочного усвоения знаний, развития умений и навыков самостоятельного приобретения знаний, удовлетворения познавательных потребностей и интереса, развития личностных качеств и ценностного отношения к собственному образованию. Образованность выпускника вуза, как интегральное свойство личности, выражается в его стремлении к самосовершенствованию, включающем самопознание, самообразование, саморазвитие, самоопределение, самоактуализацию и самореализацию.

Целью управления качеством самостоятельной работы является подготовка обучающихся в соответствии с современными требованиями к уровню их профессиональной компетентности, выявление и своевременное устранение затруднений и недостатков, поиска путей повышения качества их обучения в вузе.

К основным задачам самостоятельной работы, на наш взгляд, следует отнести:

- систематический анализ процесса организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО и учебной программы по изучаемой дисциплине;

- планирование и организация самостоятельной работы студентов, обеспечение занятий учебно-методическими, учебными и контрольно-оценочными материалами;

- выявление современных технологий, активных и интерактивных форм и методов обучения, способствующих формированию умений и навыков самостоятельной работы студентов, повышению качества их знаний и компетенций;

- оказание своевременной консультативной помощи в устранении затруднений в обучении;

– организация обратной связи с целью выявления уровня сформированности знаний, умений, навыков и компетенций, определения затруднений, возникающих у студентов в процессе выполнения самостоятельной работы;

– анализ качества учебно-методических материалов, разработка новых учебных и методических пособий.

Условиями эффективности управления качеством образовательной среды, созданной для организации и осуществления самостоятельной работы обучающихся, являются:

– интегративный и деятельностный характер самостоятельной работы обучающихся;

– вариативность и непрерывность организации самостоятельной работы, преемственность её содержательных и процессуальных аспектов;

– включенность субъектного опыта обучающихся в содержание процесса самостоятельной работы, его согласованность с нормативными требованиями к организации самостоятельной деятельности обучающихся в рамках конкретной предметной дисциплины;

– организация межличностного взаимодействия обучающихся и преподавателя, их совместная творческая деятельность;

– использование диалогических форм обучения, интерактивных методов и технологий.

В соответствии с теорией педагогического менеджмента управление качеством самостоятельной работы обучающихся зависит от эффективности применяемых видов управленческой деятельности и предполагает выполнение преподавателем ряда управленческих функций: планирование, включающее определение и формулирование образовательных целей, соотнесение их с

формируемыми компетенциями, выбор содержания и видов заданий для самостоятельной работы, разработка тематического плана; планомерное осуществление и регулирование процесса самостоятельной работы; всесторонний анализ и оценка самостоятельной деятельности обучающихся; формирование базы данных для управления самостоятельной работой и своевременной корректировки с целью повышения ее эффективности.

Прежде чем приступить к планированию самостоятельной работы обучающихся преподаватель анализирует уровень сформированности предметных знаний, владения умениями самостоятельной работы. На основе полученных результатов, а также в соответствии с содержанием изучаемой темы и требованиями к формированию профессиональных компетенций, формулируются учебно-познавательные цели. При этом важно цели согласовать с интересами всех участников процесса самостоятельной работы, создать условия, которые бы способствовали развитию у обучающихся навыков самостоятельной работы и базовых знаний и блокировали бы негативные процессы в системе самостоятельного обучения. Последнее достигается путем постоянного совершенствования способов реализации учебных программ, их обновления, использования инновационных технологий и активных методов обучения, методического обеспечения процесса самостоятельной работы.

Планирование как составная часть управления качеством самостоятельной работы предполагает активное участие обучающихся в организации собственной познавательной деятельности. Деятельность преподавателя сводится к качественному и достаточно полному учебно-информационному, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению самостоятель-

ной работы. При планировании важно учесть индивидуальные познавательные возможности и способности обучающихся, уровень их обучаемости, а также уровень знаний и умений, необходимых для осуществления самостоятельной работы. На стадии планирования преподаватель не только определяет содержание предстоящей деятельности студентов, но и осуществляет выбор наиболее рациональных видов самостоятельной работы, формирует банк тренировочных и оценочных материалов, разрабатывает критерии и показатели оценивания качества выполненных работ и уровня самоподготовки.

Организация управления качеством самостоятельной работы включает в себя деятельность преподавателя по подготовке и реализации технологий, способов выполнения самостоятельной работы, создания комплекса разноуровневых заданий, упражнений и задач, учебно-методических материалов, предназначенных для руководства и методической помощи обучающимся и соответствующих общим целям обучения и профессионально-личностному развитию.

В процессе реализации управления качеством самостоятельной работы преподаватель использует регулирующие, организационные и педагогические технологии. Так, технологии, относящиеся к регулирующим, направлены на разработку программ и учебных планов организации самостоятельной работы, способствующих реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, определение видов самостоятельной работы и графика их выполнения, выдачу заданий и методических указаний и рекомендаций к ним, внедрение новых методов (например, использование технических карт, организующих самостоятельную работу), проведение текущего контроля.

Организационные технологии осуществляются в процессе самостоятельной деятельности обучающихся и сводятся к своевременному выявлению затруднений студентов при выполнении заданий или решении задач, а также выявлению недостатков познавательного процесса, требующего сформированных умений и навыков самостоятельной работы, что позволяет корректировать и процесс, и результат.

Технологии управления самостоятельной работой студента подразделяются на два вида технологий, связанных с характером усвоения знаний – репродуктивные и продуктивные. В процессе обучения и организации самостоятельной работы как в учебное, так и во внеаудиторное время необходимо гармонично сочетать эти технологии, что позволит развить те качества личности студента, которые позволят ему самостоятельно решать поставленные учебные и профессиональные задачи.

Технологический подход на основе преобладающей репродуктивной деятельности студентов, по мнению В.В. Усманова, определяет разработку моделей обучения, раскрывающих процесс достижения ожидаемых результатов обучения. При этом учебный процесс ориентирован на типовые дидактические задачи репродуктивного обучения и строится как технологический процесс [136].

Эвристический подход на основе продуктивной деятельности обучающихся определяет разработку моделей обучения, ориентирующих процесс освоения обучающимися новых знаний, опыта способов деятельности, личностных целей. На основании сказанного можно сделать вывод о том, что для репродуктивной деятельности характерны действия по установленным правилам и

в хорошо известных условиях, в то время как продуктивные технологии включают самостоятельный поиск знаний на основе уже полученного опыта.

Отмечая недостаточную эффективность репродуктивных методов обучения, ориентированных на пассивное отношение студентов к процессу учения и самостоятельной работе, считаем, что необходимо переходить на продуктивные технологии обучения, которые позволяют интенсивно развивать профессионально-педагогические качества и профессиональные знания, умения и компетенции как основу конкурентоспособности будущего специалиста.

Самостоятельная работа в вузе представлена не только аудиторными, но и внеаудиторными видами деятельности. Аудиторная самостоятельная работа выполняется на учебных занятиях по заданию и под руководством преподавателя. Внеаудиторная работа выполняется по заданию и при опосредованном методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Использование обоих видов самостоятельной работы является условием для оптимального обучения и развития обучающихся.

В этом случае на первый план выходит самоуправление самостоятельной работой, успех которой определяется уровнем сформированности организационных, контрольно-оценочных, прогностических умений и способностей самих обучающихся.

Самоуправление представляется автору как процесс превращения обучающегося из объекта управленческой деятельности преподавателя в субъект, который сам решает вопросы организации самостоятельной работы во внеаудиторное время. В процессе самоуправления происходит сочетание деятельности объекта и субъекта самостоятельной работы. При этом деятельность

студента как объекта предполагает опосредованное управление, организацию и контроль со стороны преподавателя, а деятельность студента как объекта собственной деятельности – самоуправление, самоорганизацию, саморегулирование, самоконтроль и самооценку. Процесс самоуправления подразумевает наличие свободы выбора, самостоятельности в принятии решений, осознанность и целенаправленность деятельности студента.

Самоуправление может носить полный и неполный характер. В первом случае деятельность студента находится под опосредованным контролем со стороны преподавателя, который осуществляется через методические указания по организации самостоятельной деятельности на учебных занятиях, систему разработанных преподавателем заданий и упражнений, организацию обратной связи. Неполный характер самоуправления предполагает только организацию обратной связи, использования методических материалов, разработанных в помощь студентам в организации собственной самостоятельной деятельности. Студенты самостоятельно определяют цель и задачи предстоящей работы, планируют и организуют свою деятельность, осуществляют ее регулирование, вносят коррективы, оценивают результаты самостоятельной деятельности, проводят рефлексию, позволяющую проанализировать процесс выполнения работы в целом и на каждом отдельном этапе, дать аргументированную оценку собственным результатам. При этом внешний контроль со стороны преподавателя минимизируется.

По мнению А.К. Громцевой, Л.В. Жаровой, Н.К. Тутышкина, повышение эффективности управления учебным процессом возможно только в условиях поддержки и стимулирования познавательной активности, творчества и самостоятельности субъекта обучения, способствующих развитию личностной ответственности

студентов и преподавателей, превращению обучения в процесс межличностного взаимодействия и общения, направленный для достижения объединяющей их цели – формирования навыков самостоятельной познавательной деятельности у студентов, облегчающих переход обучения в самообучение, управления – в самоуправление [27; 49; 134]. Потенциальные возможности для активизации самостоятельности студентов большинство исследователей видят в системе развивающего обучения. Однако опыт работы в вузе позволяет констатировать, что в обучении студентов все еще преобладают репродуктивные методы обучения, ориентированные на жесткое управление познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя, которое лишает его самостоятельности.

Внеаудиторная самостоятельная работа обеспечивает подготовку обучающихся к текущим аудиторным занятиям и контрольным мероприятиям по дисциплине. Её результаты проявляются в активности обучающихся на занятиях и в качестве выполненных контрольных работ, тестовых заданий, сделанных докладов и др.

В зависимости от дидактической цели различают следующие виды самостоятельной работы: 1) усвоение новых знаний предполагает организацию таких видов самостоятельной работы, как: чтение текста учебника; составление плана текста; составление таблиц, схем, конспектирование текста, работа со справочниками, нормативными документами, использование аудио- и видеозаписей; 2) закрепление полученных знаний требует организации работы с конспектом лекции, составление плана и тезисов ответа, составление таблиц, ответы на вопросы, подготовка сообщений и докладов, тестирование и др.; 3) процесс формирования умений осуществляется в процессе решения ситуационных задач

и упражнений, подготовки к деловым играм, проектирования и моделирования разных видов профессиональной деятельности, рефлексивного анализа профессиональных умений; 4) контроль и самоконтроль качества знаний и сформированности умений осуществляется в процессе подготовки к экзамену и зачету, контрольной, курсовой и квалификационной работ, исследовательского проекта; 5) для развития мотивации и познавательного интереса необходимо активное участие в научных конференциях, олимпиадах, написание реферата (эссе, научной статьи), работу в научных кружках и научном обществе студентов и др.

Выводы по второй главе

1. Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования самостоятельная работа студентов является обязательным компонентом образовательного процесса, так как она обеспечивает закрепление получаемых на лекциях знаний путем приобретения навыков осмысления и расширения их содержания, навыков решения актуальных проблем формирования универсальных и профессиональных компетенций, научно-исследовательской деятельности, подготовки к семинарам, практическим работам, сдаче зачетов и экзаменов.

2. Самостоятельная работа, выполняемая студентами, на наш взгляд, должна отвечать определенным требованиям, к которым относятся следующие: самостоятельная работа должна быть выполнена лично студентом, представлять собой законченный вид, демонстрировать достаточную компетентность студента в раскрываемых вопросах, иметь учебную, научную и (или) практическую направленность и значимость, вызывать напряжение мышления, его развитие, воспитание воли и целеустремленности студента, вызванные содержанием самостоятельной работы.

3. Подготовка будущих специалистов требует совершенствования всех форм учебного процесса, развития у студентов устойчивых навыков самостоятельного активного поиска и усвоения необходимых знаний и умений, овладения методологией самообразовательной деятельности.

4. Эффективная подготовка студентов к самостоятельной работе требует комплексной организации их обучения, построенного на сочетании аудиторной учебно-познавательной и учебно-практической с самостоятельной внеаудиторной работой. Сочетание данных видов деятельности студентов в процессе их обучения обуславливает синтез познавательной и практической деятельности, взаимосвязь теоретических знаний и практических умений и навыков, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

5. Аудиторная учебно-познавательная деятельность студентов осуществляется на учебных занятиях, целью которых является формирование предметных теоретических знаний под управлением преподавателя и самостоятельно, без непосредственного участия руководителя.

6. Самостоятельная внеаудиторная работа ориентирована на планирование, конструирование способов организации собственной деятельности, направленной на выполнение заданий комплексного характера, написание рефератов, курсовых работ, разработку образовательных исследовательских проектов, подготовку докладов и сообщений, выполнение заданий по педагогической практике и др.

7. Эффективность самостоятельной работы существенно повышается, если в образовательном процессе вуза используются активные формы и методы обучения. Основным условием интерактивного обучения является самостоятельное приобретение обучающимся знаний, в котором проявляется его собственная мыслительная активность, попытка породить знание на основе своих интересов, желаний, а затем и сомнений, предположений, рассуждений и выводов в поисковой учебной деятельности. К таким формам и методам мы относим «мозговую атаку», круглый стол», игровые формы проведения занятий, анализ конкретных ситуаций,

или метод «кейс-стади», метод проектов, технологию составления шпаргалок и др.

8. Одним из путей организации самостоятельной деятельности в педагогическом вузе является широкое использование современных образовательных технологий. В рамках нашего исследования были использованы проектная и кейс-технологии, характеризующиеся высокой долей самостоятельности студентов.

9. Применительно к образовательному процессу вуза сущность технологии проектного обучения заключается в стимулировании интереса студентов к определенным, реально существующим проблемам, к поиску самостоятельных решений. Только через самостоятельную индивидуальную или совместную деятельность, направленную на решение разного рода проблем, постоянно возникающих в деятельности учителя, студенты учатся применять теоретические знания на практике.

10. Наряду с проектной технологией мы широко используем кейс-технологии, включающие метод анализа конкретных ситуаций (ситуационные задачи, упражнения, метод кейсов, метод «инцидента»), в основе которого лежит имитационное моделирование конкретных, реально существующих или специально подготовленных ситуаций, отражающих проблемы учебного или профессионального характера.

11. Основопологающим компонентом самостоятельной работы выступает управление её организацией и качеством, созданием оптимальной образовательной среды, в которой положительный результат обучения основывается на позитивном отношении субъектов к обучению, порождающем новые стимулы и мотивы их познавательной и профессиональной деятельности.

12. Самоуправление представляется автору как процесс превращения обучающегося из объекта управленческой деятельности преподавателя в субъект, который сам решает вопросы организации самостоятельной работы во внеаудиторное время. В процессе самоуправления происходит сочетание деятельности объекта и субъекта самостоятельной работы.

ГЛАВА 3. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

3.1. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Исследуя современные проблемы педагогической подготовки будущих учителей в контексте развития высшего профессионального образования, следует отметить, что особую актуальность приобретает вопрос изменения содержания образовательного процесса в сторону повышения его качества и эффективности. Основным вектором организации современного образовательного процесса в вузе является формирование профессионально-компетентного учителя, то есть знающего, авторитетного специалиста в области современного общего образования, способного самостоятельно решать различные задачи, в том числе и исследовательские. Поэтому одной из задач педагогического образования является подготовка будущего учителя к самостоятельной исследовательской деятельности через ее организацию в педагогическом вузе.

Особая значимость исследовательской деятельности обусловлена необходимостью развития у студентов самостоятельности, инициативности, умения нестандартно мыслить, принимать ответственные решения. По мнению ученых-педагогов, исследовательская деятельность является условием личностного разви-

тия, профессионального роста, приобретения статуса авторитетного высокообразованного специалиста, показателем профессиональных способностей и уровня профессионально-педагогической компетентности, самостоятельности и ответственности [64; 70; 80; 105; 111; 142; 151]. Исследовательскую деятельность мы рассматриваем как движущую силу процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущего специалиста [44].

Организация исследовательской деятельности сегодня является весьма актуальной, так как выступает фактором саморазвития, самоопределения, самообразования, оказывает огромное влияние на личностно-профессиональное становление будущего педагога.

Самостоятельная исследовательская деятельность по своей структуре и содержанию создает в образовательном пространстве вуза наиболее благоприятные условия для развития мышления, положительной мотивации и познавательного интереса, формирования творческой личности.

Не останавливаясь на подробном анализе различных подходов к определению сущности и содержания исследовательской деятельности, отметим, что в педагогической науке понятие «исследовательская деятельность» нашло широкое освещение.

Так, по мнению А.Н. Поддъякова, исследовательскую деятельность следует рассматривать как метод обучения, ценность которого заключается в возможности формирования мыслительных структур научного типа, которые предполагают самостоятельность мышления, его творческую и научную рефлексию, а также способность к исследовательскому поведению [106].

Н.Н. Ставринова определяет исследовательскую деятельность как деятельность субъекта образовательного процесса, базирующуюся на научной методологии по получению нового, научно обоснованного знания [125].

Специфику и сущность исследовательской деятельности можно определить через описание конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, выдвижение гипотезы и проверку полученного знания.

Раскрывая особенности исследовательской деятельности, И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова, отмечают, что её продуктом являются новые знания, полученные в соответствии с поставленной целью, объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели [54].

Рассматривая исследовательскую деятельность через призму исследовательского поведения, А.И. Савенков подчеркивает, что в основе исследовательской деятельности как особого вида интеллектуально-творческой деятельности лежит психическая потребность человека в самостоятельной поисковой активности в условиях неопределенной ситуации. Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления. В их роли выступает дивергентное и конвергентное мышление» [113].

Безусловно, формирование этого качества будущего педагога следует начинать еще в вузе, создавая образовательную среду, направленную на стимулирование студентов к творческой познавательной и практической деятельности, возбуждая в них

интерес к исследованиям разного уровня сложности и направленности, развивая положительную мотивацию и самостоятельность.

Готовность и способность исследовать педагогический процесс путем реального использования в процессе обучения инновационных подходов, технологий обучения и воспитания являются для учителя самостоятельной ценностью. Это чрезвычайно важное качество педагога, отражающее его личностный, профессиональный, творческий, познавательный уровень развития. Оно особенно важно на современном этапе развития отечественного образования, когда возникает необходимость проводить систематические и целенаправленные исследования образовательного процесса в школе, осваивать новые виды деятельности, а не работать по усвоенным алгоритмам.

Следует отметить, что организация исследовательской деятельности студентов в учебном процессе меняет функции преподавателя и студента. Преподаватель организует совместную творческую деятельность, построенную на сотрудничестве в поиске решения актуальных проблем образования, поставленных в ходе занятия, выступая при этом в роли координатора, консультанта, тьютора. Преподаватель становится координатором, соучастником процесса исследования поставленной проблемы. В деятельности студента ведущими становятся самостоятельная работа, самоуправление и самоорганизация.

Подготовка студентов к исследовательской деятельности предполагает организацию учебного процесса, ориентированного на самостоятельное приобретение теоретических и практических знаний, применение научных методов познания. В процессе выполнения учебного исследования студент осмысленно проходит все этапы, характерные для научного исследования (постановка

проблемы, цели, выдвижение гипотезы, изучение проблемы на теоретическом и практическом уровне, обобщение, выводы).

Важным условием реализации технологии исследовательского обучения является готовность преподавателя к выполнению функций руководителя учебно-исследовательской деятельности, включающих развитие мотивации студентов через актуализацию исследовательской потребности и содействие в осознанном целеполагании; вовлечение их в разнообразную проблемно-поисковую деятельность; поиск средств, активизирующих процесс познания; получение каждым студентом результатов опытно-экспериментальной работы и их интерпретации.

Целью исследовательской деятельности студентов, организуемой в педагогическом вузе, является создание условий для развития педагогических способностей, включающих коммуникативные, организаторские, конструктивные и исследовательские. Включение обучающихся в исследовательскую деятельность в процессе обучения в вузе способствует овладению ими научными методами познания, осознанному освоению учебного материала, постоянному наращиванию и углублению научных знаний, знакомству с достижениями педагогической и психологической науками, приобретению навыков самостоятельного решения актуальных научных и педагогических задач.

Ведущие отечественные психологи считают, что только характером организации деятельности, направленной на преобразование внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую путем последовательной исследовательской работы, определяется личностное, социальное и познавательное развитие человека [47; 128].

Вовлечение студентов в фундаментальные исследования позволяет развивать направленность на практическое освоение

результатов научной деятельности, формировать способности к самостоятельной организации и проведению научных исследований, более глубоко изучать учебные дисциплины, осваивать методы и формы работы с научной литературой, овладевать навыками постановки и проведения самостоятельных научных исследований, вырабатывать умения творческого решения психолого-педагогических и социально-педагогических задач.

Исследовательская деятельность рассматривается нами как интеллектуальная, творческая деятельность, в которой интегрируются поисковая активность и исследовательское поведение обучающихся. Она интегрирует в себе учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельности, которые отличаются друг от друга и по содержанию, и по функциям.

Учебно-исследовательской деятельностью студентов мы рассматриваем как деятельность, в результате которой они приобретают необходимые навыки творческой деятельности. В процессе решения задач, как правило, уже разработанных в науке, студенты приобретают умения самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, изучая и анализируя не только учебную литературу, но и дополнительную. С целью развития информационных умений организуется работа студентов по составлению библиографических списков, написанию аннотаций, кратких рефератов, тезисов, докладов и сообщений по теме своего исследования, постановки целей и задач исследования, планированию и организации микроэкспериментов, овладению методами и методиками исследования, анализу и обобщению результатов, их объяснению.

Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как поисковая деятельность научного характера, направленная на решение задач с неизвестным результатом. Эта

деятельность связана с анализом реального образовательного процесса, выдвижением гипотез и их экспериментальной проверкой, построением модели учебного или воспитательного процесса, выявлением педагогических условий эффективного построения образовательного процесса в школе. В результате глубокого теоретического анализа исследуемой проблемы, объяснения педагогических явлений и процессов, установления их связей и отношений, теоретического и экспериментального обоснования фактов, выявления закономерностей посредством научных методов познания студент открывает «новое знание», носящее не только субъективный характер, но и приобретающее определенную объективную теоретическую значимость, новизну для образовательной практики.

Научно-исследовательская деятельность по своему характеру является более самостоятельной, предполагает активную творческую деятельность студентов, обеспечивающую приобретение ими навыков самостоятельного принятия решений задач. Сформированность учебно-исследовательских умений и навыков является основой, базисом для развития научно-исследовательских умений, критического мышления, творческих способностей [45].

Для успешного осуществления исследовательской деятельности важное значение имеют исследовательские способности и умения. Исследовательские умения следует рассматривать как способ осуществления исследовательской деятельности, включающей и умения видеть проблему, умение ставить вопросы, выдвигать гипотезу, умение сравнивать, классифицировать, сформулировать цель, структурировать материал, самостоятельно провести эксперимент, наблюдение, объяснить и доказать правильность своей позиции, идеи.

В процессе освоения студентами всех компонентов научного исследования у них формируется исследовательская компетенция, особенностями которой являются:

- решение нестандартных задач с помощью эвристических методов;

- использование различных методов исследования при решении проблемных ситуаций, встречающихся в образовательном процессе школы;

- возможность использовать сформированные исследовательские умения в любых педагогических ситуациях;

- готовность включаться в инновационные процессы школы, в результате чего у студента развиваются профессионально значимые качества учителя-исследователя;

- ценностное осмысление роли исследовательского поиска в педагогической деятельности.

Следует отметить, что формирование навыков самостоятельной исследовательской деятельности должно быть тесно связано с наличием у студентов мотивационной готовности к поиску и решению новых задач за пределами любого внешнего контроля. Без этого нет гарантии, что студенты, пытающиеся решать исследовательские задачи во время аудиторной подготовки под руководством преподавателя, смогут или захотят самостоятельно их увидеть и решить в процессе обучения учащихся в период прохождения педагогической практики под руководством учителя-методиста.

Определяя цели и задачи организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов, мы ориентировались на следующие факторы:

1) актуальность проблемы формирования исследовательских умений и компетенций на современном этапе развития общего образования;

2) соответствие достижений педагогической науки школьной практике;

3) соответствие целей и задач организации исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе целям и задачам инновационной исследовательской деятельности в школе;

4) методическая разработанность организации исследовательской деятельности (наличие конкретных описаний содержания, структурных компонентов, методов и форм обучения, средств и способов проведения учебных и научных исследований);

5) потенциальные возможности и потребности студентов, будущих учителей, в занятиях исследовательской деятельностью и нуждающихся в необходимой подготовке в период обучения в вузе;

6) профессионально-педагогический интерес преподавателей и студентов к учебным и научным исследованиями педагогической действительности;

7) поддержка инициативы студентов, желающих заниматься исследовательской деятельностью со стороны преподавателей;

8) время, необходимое для усвоения теоретических предметных знаний, приобретение исследовательских умений и навыков, овладение способами исследовательской деятельности, реализация их в учебной деятельности в вузе или в практической деятельности в период педагогической практики в общеобразовательной школе;

9) организационные условия, предполагающие научно-исследовательскую деятельность преподавателей вуза, способных увлечь этой деятельностью студентов;

10) наличие научного общества студентов;

11) нормативно-методическое обеспечение организации исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, *целями* организации исследовательской деятельности студентов педагогического вуза являются:

1) создание условий для овладения студентами исследовательскими умениями и навыками, способами исследовательской деятельности как важного фактора становления и развития их профессионально-педагогической компетентности;

2) формирование профессиональных ценностей, развитие профессиональных способностей, необходимых для исследовательской деятельности;

3) развитие мотивов, потребностей, связанных с заинтересованностью в исследовательской деятельности, в повышении качества обучения и воспитания обучающихся общеобразовательной школы;

4) формирование исследовательской компетенции как составляющей профессионально-педагогической компетентности, её становление и развитие;

5) развитие навыков самостоятельной исследовательской деятельности.

В *качестве основных задач* организации исследовательской деятельности студентов в процессе их обучения в вузе нами выделены:

1. Направленность подготовки студентов к овладению исследовательскими умениями, компетенциями, сформированность которых обеспечивает не только эффективную исследовательскую деятельность, но и способствует формированию профессионально-педагогической компетентности будущих учителей.

2. Создание научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов во время обучения в вузе и прохождения ими педагогической практики в образовательных организациях.

3. Формирование исследовательской компетенции как составляющей профессионально-педагогической компетентности.

4. Формирование системы исследовательских умений и навыков, обеспечивающих высокий уровень исследовательской деятельности студентов.

5. Развитие творческих и профессионально-педагогических способностей студентов.

Роль «цели» в подготовке студентов к исследовательской деятельности очевидна, так как она подчиняет себе и ее содержание, и ее структуру, определяет направленность обучения. Создание надежной, достоверной системы целей и задач важно по многим причинам, среди которых назовем такие как:

1) концентрация усилий на определение содержания, технологии организации исследовательской деятельности студентов;

2) ясность и гласность в совместной деятельности «преподаватель – студент», что позволяет и студентам, и преподавателям ориентироваться в их общей исследовательской и опытно-экспериментальной работе, обсуждать ее, делать понятной для всех участников;

3) создание эталона оценки результатов исследовательской деятельности студентов.

От понимания и принятия целей во многом зависит эффективность организации исследовательской деятельности студентов.

В процессе исследовательской деятельности у студентов развиваются интегративные качества личности, характеризующиеся способностью будущего учителя к решению исследовательских задач (образовательных, воспитательных, практических, методических, коммуникативных) методами научного познания и проявляющиеся в единстве ценностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов.

Полученные навыки ведения исследования продолжают развиваться в процессе практической деятельности студентов. Каждый вид практики сопровождается комплексом заданий исследовательского характера, набор которых варьируется в зависимости от ее вида.

Исследовательская деятельность стимулирует студентов к применению знаний, умений и навыков, полученных при изучении различных дисциплин, в практической деятельности в школе.

Таким образом, в процессе освоения студентами всех компонентов научного исследования у них формируется исследовательская компетенция, особенностями которой являются: решение нестандартных задач с помощью эвристических методов; использование различных методов исследования при решении проблемных ситуаций, встречающихся в образовательном процессе школы; возможность использовать сформированные исследовательские умения в любых педагогических ситуациях; готовность включаться в инновационные процессы школы, в результате чего у студента развиваются профессионально значимые качества учителя-исследователя; ценностное осмысление роли исследовательского поиска в педагогической деятельности.

В условиях подготовки будущего учителя в педагогическом вузе исследовательская деятельность организуется поэтапно.

На первом этапе происходит первое знакомство с особенностями, содержанием и структурой исследовательской деятельности, развивается положительная мотивация, формируются навыки работы и информацией.

Система работы со студентами 1-го и 2-го курсов заключается в поэтапном их обучении исследовательским навыкам на лекциях и семинарских занятиях, в процессе которых они выполняют следующие виды заданий:

- информационные: подбор, обработка и представление информации, полученной из литературных источников; обобщение информации; систематизация и классификация информации; работа с понятиями; структурирование информации; поиск информации в различных источниках;

- проблемные: обнаружение и разрешение противоречий; классификация и подбор задач; составление задач и их решение;

- экспериментальные: наблюдения в условиях класса, в быту, на природе; решение экспериментальных задач; проведение экспериментальных занятий для получения новых знаний; проведение эксперимента для иллюстрации применения знаний на практике.

Готовясь к семинарским занятиям, студенты самостоятельно работают с учебной и дополнительной литературой: составляют библиографические списки, подбирают литературу по проблеме или для подготовки реферата (доклада); проводят анализ различных точек зрения ученых на проблему, осуществляют поиск вариантов решения проблемных ситуаций. Студенты привлекаются к участию в дискуссиях по проблемам; конспектируют научные статьи, составляют схемы и таблицы; самостоятельно определяют и формулируют цели, задачи и ход микроисследования.

ния; разрабатывают критерии оценки; проводят научное наблюдение, опрос, анкетирование; оформляют результаты исследования в форме отчета.

Исследовательская деятельность позволяет эффективно использовать все виды самостоятельной работы студентов с широким охватом межпредметных и внутрипредметных связей, а также обеспечивает информативную емкость и системность учебного материала, индивидуализирует обучение, воспитывает у студентов потребность в непрерывном самообразовании.

На втором этапе студенты выполняют микроисследования, работают над небольшими проектами различной направленности, учатся использовать теоретические и эмпирические методы в исследовании конкретных проблем образования, проходят практику «Научно-исследовательская работа», в рамках которой у студентов формируются знания по методологии и методике педагогических исследований и первичные навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Они знакомятся с элементами научного исследования, учатся проводить опытно-экспериментальную работу в образовательных учреждениях, описывать основные компоненты исследования, оформлять таблицы, рисунки и библиографический список в соответствии с действующим ГОСТом. Основой для практического применения приобретенных навыков выступает подготовка курсовой работы или исследовательского проекта. На этом этапе происходит формирование исследовательской компетенции.

На третьем этапе исследовательская компетенция студентов продолжает развиваться в рамках подготовки выпускной квалификационной работы (ВКР). На этом этапе студенты разрабатывают программы проведения опытно-экспериментальной работы

в образовательных организациях, осуществляют подбор диагностических методик, проводят исследовательскую работу в школе в период преддипломной практики.

По итогам реализации опытно-экспериментальной работы студенты осуществляют математическую обработку и интерпретацию полученных результатов, делают выводы и составляют рекомендации для учителей и родителей, оформляют тексты квалификационных работ.

Также одним из эффективных условий развития исследовательской компетенции студентов является их участие в студенческих научно-практических конференциях, педагогических чтениях, учебно-практических семинарах, что позволяет осуществлять самооценку индивидуальной исследовательской деятельности и получать экспертную оценку со стороны социальных партнеров.

Не менее важной составляющей процесса формирования исследовательской компетенции студентов может быть их участие в работе временных творческих коллективов (ВТК).

Временные творческие коллективы – добровольные профессиональные объединения педагогов и студентов, заинтересованных во взаимном творчестве, изучении, разработке, обобщении материалов по заявленной тематике с целью поиска оптимальных путей развития изучаемой темы для непосредственной практической деятельности.

Временный творческий коллектив является одной из важных форм работы педагогического коллектива, работающего в режиме развития. Участие студентов в работе временных творческих коллективов способствует активизации их деятельности, организации совместной работы с преподавателем и однокурсниками, мобилизации творческого потенциала, самореализации. Временные творческие коллективы объединяют педагогов одного или

смежных предметов, создаются внутри одной или нескольких кафедр сроком на год или несколько лет в зависимости от поставленных задач.

Научное общество студентов (НОС) является добровольным объединением студентов, которые активно участвуют во внеучебной научно-прикладной и исследовательской работе под руководством преподавателей. Основной целью организации НОС является повышение уровня научной подготовки будущих специалистов, выявление наиболее талантливых студентов, склонных к научной деятельности, для последующего обучения и пополнения научно-педагогических кадров.

Важно подчеркнуть, что сформированные у студентов учебно- и научно-исследовательские умения способствуют развитию метапредметных знаний и умений. Способность к самоанализу педагогической деятельности, а также возникающих педагогических проблем и постановке на их основе целей и задач исследовательской деятельности составляет рефлексивный компонент готовности к исследовательской деятельности выпускников. Рефлексируя, студент направляет свои усилия на развитие таких важных качеств, как творческое мышление, ответственность, самостоятельность, умение высказывать свое мнение относительно проблем образования, отстаивать свою точку зрения.

Участие в конкурсах, конференциях, предметных олимпиадах, исследовательских проектах создает предпосылки для развития исследовательских качеств. Опыт, приобретаемый студентом постепенно, от подготовки реферативных исследований до проведения самостоятельной опытно-экспериментальной работы, формирует когнитивный и операционально-деятельностный компоненты профессионально-педагогической компетентности. Демон-

страция уровня сформированности исследовательской компетентности каждого выпускника в полной мере происходит при итоговой государственной аттестации и защите выпускной квалификационной работы. Таким образом, формирование исследовательских умений и компетенций студентов начинается с первых дней их пребывания в вузе и продолжается весь период обучения, затрагивая все сферы деятельности будущего педагога.

Показателями достижения целей образовательного процесса, ориентированного на самостоятельную исследовательскую деятельность, можно считать, во-первых, творческую активность студентов в период их обучения в вузе, а также в период педагогической практики. Она находит отражение в активной исследовательской деятельности студентов, разработке методики осуществления микроисследования, учебного и научно исследования, адаптации педагогических технологий, направленных на обучение и воспитание обучающихся.

Вторым показателем достижения целей исследовательской деятельности студентов является результативность образовательного процесса, которая отражается в уровне теоретических и методических знаний и умений студентов, на качестве выполнения исследовательских проектов, курсовых и квалификационных работ.

Третьим показателем достижения цели исследовательской деятельности студентов является признание ими необходимости осуществления исследовательской деятельности в процессе их обучения и прохождения педагогической практики в образовательных организациях, как одного из условий активизации деятельности студентов, развития педагогического мышления, познавательного интереса и самостоятельности.

Четвертым показателем достижения цели исследовательской деятельности является удовлетворенность студентов результатами своей исследовательской деятельности.

Безусловно, научно-исследовательская деятельность студентов в педагогическом вузе складывается на протяжении длительного времени, постоянно корректируется, совершенствуется и развивается. Её организация отличается сложностью, многофункциональностью, многообразием. Успех исследовательской работы зависит от многих составляющих, одной из которых является систематическое изучение уровня сформированности учебно- и научно-исследовательских умений студентов, их готовности включаться в исследовательскую и экспериментальную деятельность.

3.2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В современных условиях развития системы образования совершенствование образовательного процесса в вузе осуществляется в направлении организации исследовательской деятельности студентов, формирования их исследовательской компетентности, так как репродуктивный характер обучения студентов признается неэффективным и малоинтересным для них. Организация научно-исследовательской деятельности в вузе способствует не только повышению качества профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов, но и поддержке и развитию талантливой молодежи, ее потребности в формировании культуры исследовательской деятельности.

Для эффективной организации научно-исследовательской деятельности студентов необходимо создание в вузе творческой, исследовательской среды как совокупности материально-технических и психологических условий.

Проблема средового подхода достаточно давно и активно обсуждается в современных социально-педагогических исследованиях В.Г. Бочаровой [19], И.Л. Клименко и И.М. Елкиной [66], Ю.С. Мануйлова [85], В.В. Рубцова и Н.И. Поливановой [96], В.И. Слободчикова [120], Н.А. Соколовой [122], С.В. Тарасова [130], М. Хейдместа [145], Т.Н. Щербаковой [159], В.А. Ясвина [165] и др.

В словаре русского языка С.И. Ожегова среда трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а

также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [11, с. 660].

В словаре Т.Ф. Ефремовой понятие «среда» есть совокупность природных условий жизнедеятельности какого-либо организма, либо окружение, социально-бытовые условия, в которых протекает жизнь человека, либо совокупность людей, связанных общностью жизненных условий, занятий, интересов [48].

В научном сообществе нет однозначного определения понятия «среда».

По мнению В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой, «для человека среда – это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимопонимании и коммуникации ...» [96, с. 12].

В педагогической науке используются понятия «образовательная среда», «развивающая образовательная среда», «исследовательская среда», «творческая среда» и др.

Образовательную среду В.А. Ясвин рассматривает как систему образовательных условий, необходимых для практической реализации определенной образовательной технологии [165].

По мнению В.П. Лебедева, образовательная среда представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития [77].

Образовательную среду Дж. Маркович предлагает рассматривать как систему межличностных отношений, пространство для разнообразных видов деятельности [86].

Образовательную среду В.И. Слободчиков представляет как совокупность условий, в которых осуществляется жизнь и деятельность человека [120]. По мнению Т.В. Черниковой, образовательная среда – это пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования [148].

Далеко не полный анализ мнений ученых позволяет выделить наиболее существенные признаки понятия «образовательная среда». Образовательная среда – это пространство, в котором проходит жизнь учащихся, осуществляются разные виды деятельности, устанавливаются межличностные отношения, что способствует развитию и саморазвитию личности.

Одним из условий для развития исследовательских умений, положительной мотивации, творческих способностей студентов является развивающая образовательная среда. Развивающая образовательная среда вуза способна формировать у студентов поисково-исследовательские способности, используя в этом процессе активные нетрадиционные формы обучения, свободное общение с преподавателем в рамках сотрудничества и совместной работы над исследовательскими проектами, во время участия в научных конференциях и семинарах.

Являясь субъектами исследовательской деятельности, студенты начинают осознавать себя самоценной личностью, осознающей свою индивидуальную значимость. Самоценность личности в психологии рассматривается как совокупность оценочных и притязательных качеств человека. При этом важным моментом является конгруэнтность, то есть согласованность человека с самим собой. Ощущение самоценности личности в исследовательской деятельности позволяет студентам поверить в свои познавательные и личностные возможности, принимать взвешенные самостоятельные решения, работать в команде, уважать ценности других людей, сотрудничать, устанавливать деловые и межличностные отношения. В условиях сотрудничества, совместной исследовательской деятельности студент и преподаватель становятся партне-

рами в общей деятельности и общем развитии. Чем более студенты ориентированы на достижение успеха, тем ярче у них выражены креативность и склонность к риску.

Креативность студента раскрывается в его способности и готовности к созданию новых идей, новых схем мышления, решению разнообразных проблем, возникающих в педагогической деятельности. Развитие креативности неизбежно ведет к развитию личности. «Только в творчестве осуществляется личность, а его отсутствие означает отсутствие личности», – считает В.А. Никифоров [93, с. 64–65]. «Творчество для меня, – писал Н. Бердяев, – не столько оформление в конечном творческом продукте, сколько раскрытие бесконечности, полет в бесконечность, не объективация, а трансцендентирование» [12, с. 196].

Потребность в творческом выражении своей индивидуальности, в постоянном совершенствовании своего мастерства, в поиске новых средств самореализации является важнейшим мотивом роста и развития личности студента.

Развитию творческих и индивидуальных способностей посвящены научные труды В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова [63], В.А. Никифорова [93], Я.А. Пономарева [107], Р.М. Грановской и Ю.С. Крижанской [26], М.М. Поташника [108], в которых представлено теоретическое обоснование использования этого подхода в организации подготовки студентов.

Сущность творческого подхода к организации исследовательской деятельности студентов состоит в том, что, создавая условия для самореализации их личности, он позволяет включить механизмы саморазвития и развития творческих возможностей, собственной позиции и убеждений. При этом основой саморазвития личности должен стать индивидуальный опыт студента, фор-

мируемый и определяемый социальной, образовательной средой. Кроме того, творческий подход предполагает осознание каждым студентом себя творческой личностью, определение своих личностных качеств исследователя, требующих совершенствования и корректировки.

Безусловно, развитие творческих способностей студентов, творческой направленности происходит под воздействием среды, создаваемой в образовательной организации. Образовательная среда вуза должна быть творческой, развивающей, включающей в себя совместную творческую деятельность, сотрудничество преподавателей и студентов, занимающихся исследованием актуальных проблем педагогической науки и образования. Такая среда наиболее благоприятна для развития исследовательских способностей, так как в ней создаются благоприятный психологический климат, способствующий созданию условий для совместной деятельности; строится система взаимосвязей между целями и задачами исследовательской деятельности и реализацией технологии формирования исследовательских умений и навыков. Причем первостепенной задачей руководителя исследовательской деятельности должна стать организация творческой среды, а затем уже реализация технологии формирования исследовательских умений.

В творческой образовательной среде у студентов развиваются характерные для креативности качества, а именно:

- беглость ума, выражающаяся в количестве оригинальных идей и решений;

- оригинальность как способность генерировать нестандартные идеи, разрабатывать новые методики и технологии решения исследуемых проблем;

– гибкость ума, проявляющаяся в способности быстро реагировать на изменяющиеся условия деятельности и в соответствии с этим менять направления поиска стратегий решения проблемы, пересматривать свои выводы, не зависеть от мнений других; отказываться от неэффективных решений в пользу новых, более эффективных;

– восприимчивость, чувствительность к мельчайшим деталям исследования, противоречиям, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую;

– критичность, выражающаяся в умении взвешивать доводы, подвергать сомнению пришедшие в голову идеи и мысли, осуществлять строгую оценку результатов исследовательской деятельности, находить слабые и сильные стороны, аргументированно и обоснованно доказывать истинность выдвигаемых в исследовании положений, рассматривать предмет исследования с разных сторон, предлагать оригинальные способы решения;

– самостоятельность мышления, проявляющаяся в умении видеть новую проблему, найти способы решить ее собственными силами.

Таким образом, в перечисленных выше характеристиках отчетливо выражается творческий характер мышления.

Если в вузе создана образовательная среда, ориентированная на организацию и осуществление исследовательской деятельности (научные кружки, научные общества студентов, исследовательские проекты, конференции и семинары по актуальным проблемам педагогической науки и образования), то очевидно, что у студентов неизбежно появится интерес к данному виду деятельности. Создавая творческую среду, ориентированную на исследовательскую деятельность, мы создаем некоторую локальную

среду, наполненную научным поиском, экспериментальной работой, исследованием проблемных областей, сотрудничеством и креативностью ее участников.

Исследовательская среда должна быть ориентирована на развитие инициативы и самостоятельности каждого студента, участвующего в исследовательской и экспериментальной деятельности. Исследовательская среда предоставляет студентам возможность не только удовлетворить потребность участвовать в исследовательской деятельности индивидуально или в группе, самостоятельно или с преподавателем, но проявить собственную активность, инициативность, самостоятельность, личностные качества, а также собственную мотивацию. Исследовательская среда представляет собой не только совокупность условий, необходимых для плодотворной творческой деятельности, но и систему взаимодействий, межличностных отношений, складывающихся в процессе осуществления исследовательской деятельности. Развивающий, творческий характер исследовательской деятельности, свободное общение студентов с преподавателями формирует у них учебно- и научно-исследовательские умения, поисково-исследовательские способы овладения учебно-познавательной информацией, коммуникативные способности, деловые отношения.

Таким образом, исследовательская среда, организуемая в образовательной организации, ориентирована на признание приоритета самооценности студента, его самостоятельность и активность, учет субъектного (индивидуального) опыта и организацию совместной творческой деятельности преподавателя и студента, их коммуникативного и межличностного взаимодействия.

Автор разделяет мнение В.С. Федотовой [140], что эффективность организации научно-исследовательской деятельности

студентов обеспечивается за счет реализации ряда направлений, к которым следует отнести следующие:

1. Включение студентов в исследовательскую, творческую развивающуюся образовательную среду вуза. С этой целью необходимо создать комфортные психологические условия, располагающие студента к участию в исследовательской деятельности; своевременно информировать студентов о научно-исследовательских мероприятиях, которые проводятся не только в своем вузе, но и в других российских и зарубежных вузах; познакомить студентов с различными формами исследовательской работы, особенностями их использования; сформировать представления об исследовательской деятельности как средстве профессиональной подготовки и личностного развития; сочетать управление исследовательской деятельности с развитием инициативности и самостоятельности.

2. Развитие мотивации студентов, стимулирование их активного участия в научно-исследовательской деятельности. Развитию положительной мотивации, познавательного интереса, поискового азарта способствуют разные педагогические приемы и методы (создание ситуации успеха, использование активных и интерактивных методов в организации научно-исследовательской деятельности, равноправное участие в совместных с преподавателем исследовательских проектах и др.). Внутренним стимулом к активному участию в исследовательской деятельности должно быть удовлетворение, получаемое не только от результатов, но и от самого процесса исследовательской работы, пробуждаемое желание находить проблемы, способы их разрешения, генерировать новые знания. Внешними стимулами, безусловно, являются поощрения в виде повышения размера стипендии или дополнительной доплаты, грамот и подарков, получение сертификатов и

дипломов за участие в научных мероприятиях, учет результатов научно-исследовательской работы, предоставление рекомендаций для поступления в магистратуру или аспирантуру.

3. Использование в процессе обучения студентов инновационных технологий, сочетающих в себе научные исследования с профессиональной подготовкой, ориентированных на активизацию исследовательской деятельности студентов, обеспечивающих подготовку творческих, эрудированных специалистов, отвечающих требованиями ФГОС ВО и профессиональному стандарту педагога.

4. Обеспечение научно-методического и материально-технического сопровождения исследовательской деятельности студентов. С этой целью необходима подготовка учебных и методических пособий, рекомендаций и памяток по организации и оформлению работ разной направленности; разработка тематики рефератов, курсовых и квалификационных работ, заданий и программ педагогической практики, системы самостоятельной работы; обеспечение студентов необходимой техникой, предоставление им возможности использования разных информационных материалов (журналов, учебников, монографий, сборников материалов научных конференций и др.) и не только в бумажном, но и электронном оформлении.

5. Создание системы оценки качества научно-исследовательской деятельности студентов, включает разработку критериев и показателей сформированности исследовательских умений и компетенций, определение индивидуальной образовательной траектории, рейтинговой системы оценки индивидуальных достижений.

6. Изучение и обобщение передового педагогического опыта, что позволит создать новые формы организации научно-

исследовательской деятельности студентов, использовать результаты изучения опыта в учебном процессе и на практике. С этой целью целесообразно проводить конференции, семинары, круглые столы, видеоконференции и вебинары, тренинги, организационно-деятельностные игры.

7. Развитие исследовательской направленности студентов. Реализация этого направления предполагает включение студентов в активную исследовательскую деятельность, начиная с первого курса и организацию наблюдения за профессиональным развитием и научным ростом на протяжении всего периода обучения в вузе. На первых курсах студенты должны быть включены в учебно-исследовательскую деятельность, направленную на знакомство с особенностями исследовательской деятельности, формирование знаний о формах и методах исследовательской работы, знакомство с методологией научного исследования, а также развитие исследовательских умений, а именно: умение самостоятельно работать с научной информацией, использовать методы и методики проведения опытно-экспериментальной работы, разработать план проведения исследования и др. Позднее студенты выбирают тему исследования, над которой могут работать в течение нескольких лет обучения. Результаты своего исследования студенты могут представлять на научных конференциях, семинарах, на заседании научного кружка, через публикации результатов научной работы в журналах и сборниках научных трудов и материалов конференций.

8. Организация разных видов деятельности, в которых студенты могли бы проявить свою индивидуальность, понять принципы функционирования и специфику не одного вида деятельно-

сти, а различных, научиться координировать различные виды действий и характер общения одновременно в разных социальных группах, принимая правила и характер ролевого взаимодействия.

Участие студентов в научно-исследовательской работе, по мнению Е.В. Декиной, выступает движущей силой их вовлечения в процесс будущей профессией, становления индивидуальности [34].

Индивидуальность студента можно рассматривать как потребность к профессиональному самопознанию и самовыражению, целеполаганию и целереализации. Следуя принципам индивидуализации и дифференциации обучения, преподаватель вместе со студентом разрабатывают индивидуальный исследовательский маршрут, что позволяет максимально учесть индивидуальные психологические особенности студента, познавательные способности и возможности, а также время подготовки продуктов исследовательской деятельности.

Выводы по третьей главе

1. Одной из эффективных форм организации самостоятельной работы студентов является научно-исследовательская деятельность, поэтому одной из задач педагогического образования является подготовка будущего учителя к самостоятельной исследовательской деятельности через её организацию в педагогическом вузе.

2. Целью исследовательской деятельности студентов, организуемой в педагогическом вузе, является создание условий для развития педагогических способностей, включающих коммуникативные, организаторские, конструктивные и исследовательские. Включение обучающихся в исследовательскую деятельность в процессе обучения в вузе способствует овладению ими научными методами познания, осознанному освоению учебного материала, постоянному наращиванию и углублению научных знаний, знакомству с достижениями педагогической науки, приобретению навыков самостоятельного решения актуальных научных и педагогических задач.

3. Исследовательская деятельность рассматривается нами как интеллектуальная, творческая, в которой интегрируются поисковая активность и исследовательское поведение обучающихся. Она интегрирует в себе учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельности, которые отличаются друг от друга и по содержанию, и по функциям.

4. Учебно-исследовательскую деятельность студентов мы рассматриваем как деятельность, в результате которой они приобретают необходимые навыки творческой деятельности. В процессе решения задач, как правило, уже разработанных в науке, студенты приобретают умения самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, изучая и анализируя не только учебную литературу, но и дополнительную.

5. Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как поисковая деятельность научного характера, направленная на решение задач с неизвестным результатом. Эта деятельность связана с анализом реального образовательного процесса, выдвижением гипотез и их экспериментальной проверкой, построением модели учебного или воспитательного процесса, выявлением педагогических условий эффективного построения образовательного процесса в школе.

6. В условиях подготовки будущего учителя в педагогическом вузе исследовательская деятельность организуется поэтапно: 1) на первом этапе происходит первое знакомство с особенностями, содержанием и структурой исследовательской деятельности, развивается положительная мотивация, формируются навыки работы и информацией; 2) на втором этапе студенты выполняют микроисследования, работают над небольшими проектами различной направленности, учатся использовать теоретические и эмпирические методы в исследовании конкретных проблем образования; 3) на третьем этапе исследовательская компетенция студентов продолжает развиваться в рамках подготовки выпускной квалификационной работы.

7. Эффективность организации научно-исследовательской деятельности студентов обеспечивается за счет реализации ряда направлений, к которым следует отнести следующие:

- 1) включение студентов в исследовательскую, творческую развивающуюся образовательную среду вуза;
- 2) развитие мотивации студентов, стимулирование их активного участия в научно-исследовательской деятельности;
- 3) использование в процессе обучения студентов инновационных технологий, сочетающих в себе научные исследования с профессиональной подготовкой, ориентированных на активизацию исследовательской деятельности студентов;
- 4) обеспечение научно-методического и материально-технического сопровождения исследовательской деятельности студентов;
- 5) создание системы оценки качества научно-исследовательской деятельности студентов;
- 6) изучение и обобщение передового педагогического опыта;
- 7) развитие исследовательской направленности студентов;
- 8) организация разных видов деятельности, в которых студенты могли бы проявить свою индивидуальность.

ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

4.1. Сущность и содержание понятия «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ»

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от педагогических условий, созданных в образовательном процессе педагогического вуза.

В Словаре русского языка условие определяется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [99].

Условие как философская категория определяется как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. В отличие от причины, непосредственно порождающей явление или процесс, совокупность условий образует ту среду или обстановку, в которой явление или процесс возникают, существуют и развиваются, при этом условия выступают как нечто внешнее по отношению к среде.

В «Философском энциклопедическом словаре» условие определяется как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [141, с. 707]. Воз-

никновение, существование и развитие любого явления, эффективность его функционирования во многом определяются совокупностью условий.

В педагогических исследованиях процесса обучения можно встретить сразу два понятия: «педагогические условия» и «дидактические условия».

Понятие «дидактические условия» процесса обучения вводит В.И. Андреев и рассматривает их с позиций целенаправленного отбора, конструирования и применения содержания, методов и организационных форм обучения [4].

По мнению М.В. Зверевой, дидактические условия являются содержательной характеристикой одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы обучения, средства обучения, а также характер взаимоотношений между преподавателем и учащимися [52].

Рассматривая педагогические условия в качестве компонента педагогической системы, Н.В. Ипполитова считает, что педагогические условия отражают совокупность внутренних, обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса, и внешних, содействующих реализации процессуального аспекта системы элементов, которые обеспечивают эффективное функционирование и развитие системы [62].

Педагогические условия, по мнению Н.М. Борытко, «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [18].

Безусловно, педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как «развитие личности в педагогическом процессе представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления» [23].

Понятие «педагогические условия» в педагогике определяется как наличие предпосылок, в которых учтены условия обучения, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, отобраны и выстроены содержание, методы, организационные формы обучения. Так, А.Я. Найн в своих работах педагогические условия рассматривает как «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей» [90, с. 16].

Анализируя рассмотренные подходы к определению статуса условий в педагогике и дидактике, можно отметить, что понятия «педагогические условия» и «дидактические условия» имеют одинаковый смысл, хотя «педагогические условия» необходимо рассматривать шире, так как они включают в себя не только объективные (внешние) условия, но и субъективные (внутренние), не учитывать которые при организации процесса обучения просто нельзя.

На это указывает в своих работах Ю.К. Бабанский. Рассматривая целостную педагогическую систему, он отмечает, что при конструировании педагогического процесса должны создаваться «учебно-материальные, гигиенические, морально-психологические, эстетические условия, рациональное распределение имеющегося времени, которые особенно важны на подготовительном

этапе, заканчивающиеся планированием обучения, выбором наиболее оптимального и научно обоснованного содержания, методов и организационных форм обучения. При этом учитываются не только общая цель обучения, но и конкретные акценты с учетом особенностей данного коллектива и перспектив его развития». Наряду с этой группой условий, которые он относит к внутренним условиям, на педагогическую систему оказывают влияние внешние условия, такие как общественные, производственные, культурные и др. [5, с. 260].

Во многих исследованиях можно встретить понятие «организационно-педагогические условия» [23; 47; 97; 102; 153]. При этом ученые вкладывают авторский смысл в сущность и содержание данной группы условий.

Так, Н.И. Войтина считает, что организационно-педагогические условия – это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей контрольно-аналитической деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты и смысла этой деятельности, ее упорядоченности, целенаправленности и предметной продуктивности» [23].

По мнению И.Н. Пальчиковой, организационно-педагогические условия представляют собой «совокупность целенаправленно сконструированных мер воздействия, лежащих в основе управления функционированием и развитием целостного педагогического процесса в той или иной ситуации и способствующих успешному решению его задач» [102, с. 65].

В исследованиях, посвященных проблеме профессионально-педагогической подготовки учителей, практически все авторы в той или иной мере касаются вопроса определения педагогических условий, необходимых для эффективного осуществления

процесса подготовки учителей к самым разным аспектам их профессиональной деятельности.

Так, Г.Н. Сериков, рассматривая проблему совершенствования подготовки студентов к самообразованию, выделяет совокупность таких педагогических условий и средств:

1) усвоение студентами социального опыта на основе поэтапного управления самообразованием;

2) создание учебно-научно-воспитательно-производственного процесса, интегрирующего науку, образование и производство;

3) обеспечение целенаправленности педагогического процесса;

4) сближение педагогического процесса с самообразованием [118, с. 19].

Содержательно-процессуальными условиями эффективного функционирования и развития системы подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования, по мнению Е.Ю. Никитина, должны быть: а) стимулирование познавательной деятельности учителя; б) развитие его творческого мышления; в) включение в образовательный процесс вуза спецкурса «Управление дифференциацией образования»; проведение педагогических практик; г) управление самостоятельной работой будущих учителей; д) использование партисипативных методов его мотивационно-целевой деятельности, осуществление научно-исследовательской работы [92, с. 23–26].

Исследуя проблему подготовки студентов к творческому решению воспитательных задач, Н.М. Яковлева выделяет такие педагогические условия, как: условия, обеспечивающие профессио-

нальную направленность творческой личности; владение знаниями и умениями творческого поиска; включение в творческую деятельность по воспитанию учащихся [163, с. 72–74].

Рассматривая подготовку студентов к осуществлению межпредметных связей в школе, В.Н. Максимова называет в качестве необходимых условий:

- 1) профессионально-педагогическую направленность студентов на реализацию МПС в обучении учащихся;
- 2) включение в учебный процесс педагогических вузов спецкурса, основная цель которого состоит в подготовке студентов к практическому осуществлению межпредметных связей в учебно-воспитательном процессе школы;
- 3) организацию педагогической практики студентов;
- 4) самостоятельную разработку межпредметных связей в отдельных темах, разделах программ по школьным предметам;
- 5) включение студентов в научно-исследовательскую деятельность по разработке отдельных аспектов МПС [84, с. 10].

Анализируя различные подходы и позиции относительно сущности и содержания понятия «педагогические условия» можно сделать вывод об отсутствии единого подхода к определению данного понятия.

Но, несмотря на различия подходов к определению понятия «педагогические условия», можно выделить и характерные признаки и, прежде всего, это совокупность дидактических, образовательно-информационных и материально-технических возможностей, использование которых способствует созданию целостной образовательной среды и повышению эффективности целостного педагогического процесса.

На наш взгляд, педагогические условия являются по отношению к педагогической системе внешними факторами, создающими определенную среду для эффективного функционирования всей системы. В них отражается совокупность возможностей образовательной (формы, методы, средства обучения, взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса) и материально-пространственной среды, оказывающей существенное влияние на функционирование системы, обеспечивая ее эффективность и развитие.

Следует отметить, что отдельные условия не могут существенно влиять на эффективность процесса организации исследовательской деятельности, поэтому необходимо определить комплекс взаимодополняющих педагогических условий. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность мер, направленных на обеспечение функционирования и развития разработанной нами модели и тем самым способствующих совершенствованию процесса профессиональной подготовки студентов в вузе.

Анализ исследований, посвященных изучению педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, а также особенностей организации самостоятельной работы в педагогическом вузе позволил выявить следующие педагогические условия:

- 1) индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов;
- 2) активизация мыслительной деятельности студентов как средство развития их самостоятельности;
- 3) обеспечение взаимосвязи самостоятельной работы студентов с профессионально-педагогической деятельностью, краткую характеристику которых автор рассмотрит в следующих параграфах.

4.2. Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов

Теоретические основы индивидуализации процесса обучения базируются на положениях психолого-педагогических концепций индивидуального развития обучающихся в условиях дифференцированного подхода, Л.С. Выготского, Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и других. По мнению психологов, дифференцированный подход к обучению акцентирует внимание на особенностях обучающихся в определенных группах, в то время как индивидуализация обучения учитывает уникальные особенности конкретного обучающегося.

Вопросы индивидуализации обучения нашли свое отражение в трудах отечественных психологов (И.В. Дубровина, З.А. Калмыкова, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская и др.) и педагогов (Ю.И. Дик, Е.В. Бондаревская, А.А. Кирсанов, И.М. Осмоловская, С.Б. Суворова, Г.К. Селевко, С.Д. Шевченко, В.В. Фирсов, И. Унт, И.С. Якиманская и др.).

Безусловно, самостоятельная работа организуется каждым студентом согласно собственному расписанию, темпу выполнения заданий, использованию своих способов и приемов ее организации. Но, можно выявить общие подходы к организации и выполнению самостоятельной работы, сходные способности и качества личности обучающегося, близкие показатели уровня знаний и умений, развития интеллектуальных способностей. Объединение студентов в группы в соответствии с уровнем развития их по-

знавательных способностей или характером познавательной деятельности, позволяет преподавателю осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к обучению.

В своих работах И.М. Осмоловская дифференцированный подход рассматривает как условие и средство индивидуализации обучения [101]. Использование дифференцированного подхода позволяет максимально учесть уровень познавательных возможностей и способностей, умений самостоятельной деятельности и деятельности в команде.

По мнению Г.К. Селевко, дифференцированный подход следует рассматривать как комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих эффективность обучения. Важной частью дифференцированного подхода является индивидуализация обучения, которая предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями обучающихся [117].

С точки зрения И. Унт, дифференциация обучения – это процесс, направленный на развитие креативности обучающихся, познавательного интереса, выявление познавательных и творческих способностей, позволяющих индивидуализировать образовательный процесс [135].

Индивидуализацию учебной работы Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова рассматривают как «систему дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям обучающегося и позволяющих обеспечить учебную деятельность на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [30].

Под индивидуализацией обучения, по мнению А.А. Кирсанова, следует считать «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям и позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [67]. Индивидуализация самостоятельной работы студентов позволяет преподавателю максимально учесть индивидуальные неповторимые особенности каждого обучающегося, проявляющиеся в выборе целей, содержания, форм и методов выполнения заданий и способов предоставления результатов работы.

Под индивидуально-дифференцированным подходом к обучению студентов автор понимает организацию самостоятельной работы студентов в соответствии с уровнем их познавательных возможностей, особенностями психических свойств (темперамент, характер, склонности и интересы, способности), темпом освоения учебного материала, особенностями личностных качеств, а также уровнем сформированности умений к самоорганизации и самоконтролю.

Реализация индивидуально-дифференцированного подхода предполагает выявление относительно гомогенных микрогрупп, отличительной особенностью которых является объединение студентов по уровню их познавательных достижений, типу мышления, способам познавательной деятельности, наличию значимых качеств для их совместного обучения в группе. Следует оговориться, что данные группы не имеют постоянного состава и могут меняться в зависимости от образовательных достижений или смены характера деятельности, например, переход от репродуктивной деятельности к эвристической или творческой.

Наиболее эффективным способом реализации индивидуализации и дифференциации обучения студентов является индивидуальная самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Самостоятельная работа как способ обучения предполагает разработку учебных заданий, познавательных задач, проблемных ситуаций и других видов заданий, руководство их выполнением; выполнение заданий без непосредственного участия и помощи преподавателя; самостоятельная работа требует от обучающихся развитых интеллектуальных способностей и умений.

Дифференцированный подход позволяет устанавливать для студентов оптимальный объем научных фактов, понятий, глубину освоения и раскрытия изучаемых вопросов, сложность выполнения заданий. Определяя степень доступности учебного материала и способа его усвоения каждым студентом, следует помнить об определенном уровне трудности материала, чтобы обеспечить напряжение интеллектуальных и познавательных сил студента, способствующее дальнейшему развитию.

Использование технологии дифференцированного подхода в обучении студентов целесообразно осуществлять с помощью технологических карт, включающих разноуровневые задания и максимально учитывающих субъектный опыт студентов, индивидуальные особенности их психического развития (памяти, мышления, восприятия, внимания, умения регулировать свою эмоционально-волевую сферу), доминирующий характер познавательной деятельности и взаимодействия с другими студентами и преподавателем, уровень их учебных достижений.

Осуществляя выбор заданий разной степени сложности, студент постоянно находится на посильном для него уровне обучения, с одной стороны, гарантирующим ему успешность обучения,

а с другой – стимулирующим студента к восхождению на уровень повышенной трудности.

Одним из условий гарантированного получения качественного образовательного результата А.В. Хуторской рассматривает целесообразность применения технологической карты как педагогического средства, целью которого является предоставление учителю инструментария для конструирования индивидуального образовательного движения учащихся [146].

Технологическую карту В.М. Монахов называет паспортом проекта будущего учебного процесса, справедливо отмечая, что проектирование учебного процесса тесно связано с его конструированием на основе технологических предписаний и процедур [89].

В исследованиях Г.К. Селевко и Л.Л. Куулар технологическая карта рассматривается как процесс или пошаговая, поэтапная последовательность действий (часто в графической форме) с указанием учебной деятельности, заданий и применяемых средств [75; 117].

Среди исследователей технологического подхода к организации образовательного процесса существует мнение, согласно которому технологическая карта отражает планируемый уровень результатов обучения [164].

Технологическую карту мы рассматриваем как дидактический материал, оформленный в виде таблицы, которая содержит алгоритмическое описание последовательности действий, методические указания, комплекс вопросов и заданий, а также средства контроля результатов их выполнения.

Технологическая карта выполняет организационно-технологическую функцию, суть которой заключается в предложении студентам определенного алгоритма, включающего последовательность выполнения действий, ориентирующего их в учебном материале электронного или традиционного бумажного учебника, предлагающего различные виды самостоятельной работы для усвоения знаний и умений, а также оценочные средства для самоконтроля.

Технологическая карта разрабатывается для того, чтобы студенты могли быстро, качественно выполнить задание на уровне, максимально отвечающем их познавательным запросам и возможностям, рационально распределить время на самостоятельную работу, сделать ответственный выбор предложенных вариантов заданий в соответствии со способом своей ведущей познавательной деятельности.

Технологическая карта включает следующие разделы:

1. Определение темы для самостоятельной работы студентов с использованием технологической карты.
2. Формулирование цели самостоятельной работы студентов как предвосхищение её результата.
3. Выходные данные учебника или учебного пособия для самостоятельной работы с указанием параграфа или страниц.
4. Определение ключевых вопросов по теме.
5. Описание разноуровневых заданий, которые необходимо выполнить для качественного усвоения данной темы.
6. Задания и вопросы для самоконтроля в соответствии с уровнем усвоенных знаний.

Кроме того, в технологической карте описываются условия и даются методические указания к выполнению предложенной работы.

Самостоятельная работа с использованием технологической карты осуществляется поэтапно.

На подготовительном этапе студенты знакомятся с содержанием технологической карты разного уровня сложности и условиями выполнения самостоятельной работы. Цель самостоятельной работы ориентирует студентов на самоопределение характера познавательной деятельности (репродуктивная, репродуктивно-эвристическая или творческая) по изучению учебного материала и выполнению заданий, стимулирует к изучению темы, позволяет студенту определить отсутствующие знания и умения, необходимые для выполнения предложенных в карте заданий. На этом этапе студенты знакомятся с учебной литературой, способом самостоятельной работы с ней.

Основной этап включает непосредственную работу студентов с учебным материалом, включающую информацию по изучаемой теме, подлежащую освоению на уровне знания, понимания и применения при подготовке ответов на предложенные вопросы, выполнение разноуровневых заданий, составление конспекта, работу с терминами и др. При этом студенты ориентируются на методические указания, предложенные преподавателем для самостоятельной работы. Организуя свою деятельность, студенты вырабатывают умения планировать работу с учебником, выполнять задания, выбирать форму предъявления её результатов.

На заключительном этапе самостоятельной работы по технологической карте студентам предоставляется возможность провести самоанализ и самооценку результатов своей деятельности.

Выбор технологической карты того или иного уровня сложности определяется составом микрогрупп и поставленными целями. Группы, ориентированные на базовый уровень усвоения теоретических знаний и практических умений, как правило, выбирают технологическую карту репродуктивного или репродуктивно-эвристического характера, целью которой является актуализация и воспроизведение знаний и известных способов деятельности. Задача студентов, выбравших технологическую карту репродуктивного характера, заключается в том, чтобы осмыслить и понять учебный материал, сохранить в памяти основную информацию и воспроизвести её при выполнении заданий и упражнений, ответах на вопросы.

Репродуктивные задания, как правило, носят тренировочный, воспроизводящий характер. Они выполняются с использованием хорошо известных способов или алгоритмов деятельности и направлены на развитие уже сформированных умений и навыков. Применение алгоритмических предписаний позволяет формировать навыки, состоящие из нескольких точных действий, которые позволят студентам быстро и правильно выполнить задание или решить задачу. При этом у студентов наблюдается практически полное отсутствие желания проявлять какую-либо самостоятельность.

Технологическая карта репродуктивного характера включает такие виды заданий, которые начинаются со слов «перечислите...», «назовите...», «расскажите...», «дайте характеристику...», «опишите...», «выпишите термины...», «приведите примеры...», «расположите...», «запишите...» и др. Самостоятельная работа с

учебником или учебным пособием ограничивается вопросно-ответным способом деятельности, требующим запоминания, припоминания, воспроизведения и понимание готовых знаний.

Цель технологической карты репродуктивно-эвристического характера –включить студентов в поисковую деятельность, процесс формирования знаний не ради знаний, а для нахождения ответа на проблемные вопросы, разрешение проблемных ситуаций. Задания репродуктивно-эвристического характера предполагают большую самостоятельность, инициативу, самостоятельный поиск необходимой информации.

В этом случае меняется содержание заданий для самостоятельной работы, которые начинаются с вопросов: с какой целью? почему? как вы думаете? что будет? как объяснить? какие существуют ...? в чём суть ...? и др. Работая самостоятельно с текстом учебника, студенты не воспроизводят его содержание, а анализируют прочитанное с целью нахождения объяснения изучаемым психолого-педагогическим явлениям, устанавливают причинно-следственные связи, сравнивают, сопоставляют, обобщают учебный материал, осуществляют выбор наиболее оптимального варианта ответа на поставленные вопросы или предложенные проблемные ситуации. В данном случае от студента требуется упорядочение полученных знаний, применение их в конкретной ситуации.

Технологическая карта творческого характера в процессе самостоятельного изучения учебного материала ориентирует студентов на приобретение новых знаний, что возможно при активной мыслительной деятельности с привлечением сложных мысли-

тельных действий, навыков учебно-исследовательской деятельности, высокого уровня самостоятельности, креативности, инициативности.

Задания в технологической карте данного уровня начинаются со слов: «обобщите и систематизируйте ...», «установите причинно-следственные связи», «составьте классификацию (схему)», «разработайте опорный конспект (алгоритм, план)», «предложите новый способ выполнения задания», «определите перспективы (пути, направления)», «подготовьте тезисы (аннотацию, рецензию)», «предположите, как будет развиваться событие (процесс, явление)», «аргументируйте...», «обоснуйте свой ответ», «сформулируйте...», «сделайте выводы» и др.

Таким образом, выполнение творческих заданий обеспечивает, во-первых, применение знаний в практической деятельности, во-вторых, формирование методологических умений, вооружая обучающихся методами научного познания и самостоятельного поиска решения проблем, в-третьих, развитие познавательного интереса и мотивации.

В результате знания и умения становятся осознанными, прочными и глубокими, студенты оперативно и гибко используют их в практической самостоятельной деятельности, приобретают опыт творческой деятельности.

Организуя самостоятельную работу с учебником, преподаватель разъясняет студентам особенности предложенных им технологических карт, цель и задачи работы, содержание заданий, требования к их выполнению, характер деятельности обучающихся. Кроме того, студентам сообщаются критерии и показатели оценки результатов выполненной работы.

Таким образом, технологическая карта четко структурирует деятельность студентов, позволяет самостоятельно выбрать ту карту, уровень которой соответствует их подготовленности к самостоятельному изучению учебного материала, характеру познавательной деятельности. При этом у студентов развиваются навыки продуктивной работы с учебником, в ходе которой формируются метапредметные универсальные способы деятельности.

Использование технологической карты обеспечивает открытость процесса обучения, который для студента становится предельно ясным и понятным. Благодаря технологической карте студенты получают возможность построить индивидуальную траекторию изучения дисциплины в соответствии с уровнем развития своих способностей.

Проведенный нами опрос студентов, использовавших технологические карты в процессе самостоятельного изучения учебного материала по предмету «Педагогика», свидетельствует о положительном отношении к такой организации учебно-познавательного процесса. Более 50 % студентов отметили, что использование технологической карты позволяет качественно и быстро усвоить теоретический материал, выполнить задания и осуществить самоконтроль [39]. Подробные методические указания, сопровождающие содержание технологической карты, позволяют студентам легко ориентироваться в содержании учебника и находить необходимый для выполнения заданий материал.

Разноуровневый характер технологических карт снимает эмоциональное напряжение и гарантирует получение положительного результата, так как задания соответствуют уровню подготовки, познавательным запросам и индивидуальному темпу выполнения задания.

Технологическая карта как дидактическое средство организации самостоятельной работы студентов на аудиторных и внеаудиторных занятиях способствует развитию мотивации к учебно-познавательной деятельности, позволяет сделать самостоятельную деятельность более осознанной и эффективной. Алгоритмическое описание последовательности действий, методические указания, комплекс вопросов, заданий обучающего и контролирующего характера постепенно приучают студентов к рациональной организации самостоятельной работы, способствуют выработке навыков научной организации труда.

Организация самостоятельной работы студентов в микрогруппах со сходными познавательными возможностями и способностями студентов создает условия не только для развития умений самоорганизации, самоуправления, самоконтроля, но и для развития готовности к толерантности, взаимопомощи, взаимообучению и взаимопроверке, необходимых для сотрудничества и совместной деятельности. Организация самостоятельной работы с использованием технологической карты формирует у студентов опыт ответственного и самостоятельного выбора.

Изучая учебный материал, студенты знают, какие знания и умения у них должны сформироваться, понимают каким способом им необходимо выполнить задания и осуществить самоконтроль. Исходя из этого, они приобретают навык самостоятельно планировать свою работу, разрабатывать собственный алгоритм (план) деятельности. Таким образом, технологическая карта выступает в качестве дидактического инструментария, позволяющего, с одной стороны, успешно управлять самостоятельной деятельностью студента в рамках изучаемой учебной дисциплины, а с другой – развивать у студентов навыки самоуправления.

Следует отметить, что активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов способствует развитию их информационно-интеллектуальной компетенции, достижению высоких образовательных результатов. Использование технологической карты в образовательном процессе существенно повышает его эффективность и качество.

По мнению Е.Н. Бондарь и З.И. Демильханова, одним из условий организации дифференцированной самостоятельной работы является применение дифференцированных задач, которые различаются по сложности, познавательным интересам, характеру помощи со стороны преподавателя [17]. Осуществляя выбор заданий разной степени сложности, студент постоянно находится на посильном для него уровне обучения, с одной стороны, гарантирующим ему успешность обучения, а с другой – стимулирующим студента к восхождению на уровень повышенной трудности.

Использование индивидуальных заданий для организации самостоятельной работы способствует углубленному изучению учебного материала, систематизации и обобщению знаний и умений, стимулирует развитие познавательной самостоятельности. Процесс самостоятельной работы можно индивидуализировать, определив характер заданий для студента в зависимости от уровня развития его самостоятельности в познавательной деятельности и индивидуальных умственных возможностей. Так, на репродуктивном уровне деятельности студентам можно предложить такие виды самостоятельной работы, как конспектирование и реферирование текста статьи или параграфа в учебнике, пересказ содержания текста, работа со справочником, поиск ответов на заранее поставленные вопросы, составление глоссария. Специ-

фика выполнения заданий данного вида не предполагает поисковых действий студентов, но развивает навыки работы с литературой, которые студент приобрел, учась в школе, что важно для успешного обучения в вузе. Кроме того, преподаватель на этом этапе организации самостоятельной работы студентов предлагает им разные методические рекомендации и указания, консультативную помощь, организует своевременную обратную связь, позволяющую своевременно обнаруживать трудности студентов в организации своей познавательной деятельности и создать условия, обеспечивающие выполнение заданий всеми студентами.

Пакет индивидуальных самостоятельных заданий и требования к их выполнению должны быть понятными для каждого студента, содержали обязательную и вариативную часть, включающих задания различной степени сложности и позволяющих студентом варьировать при выборе заданий в соответствии с познавательными способностями, возможностями и их уровнем знаний.

На реконструктивно-вариативном уровне самостоятельной работы студентам рекомендуется выполнить задания, требующие осмысленного переноса знаний в типовые ситуации, ориентированные на анализ событий и фактов, изучаемых объектов и явлений. Студенты выполняют такие задания, как рецензирование отчета других студентов, их оценка; подготовка рефератов и докладов, составление логических схем и таблиц, решение задач, выполнение тестов и др.

Работа над заданиями подобного типа активизирует деятельность студентов, способствует закреплению и конкретизации теоретических знаний, развитию практических навыков.

Продуктивный уровень самостоятельной работы студентов предусматривает решение задач и выполнение заданий, не имеющих стандартных вариантов и образцов, алгоритмов. На этом уровне студенты сами определяют пути и способы решения проблемы, а также знания, необходимые для решений. В этих условиях происходит развитие творческого мышления, ответственной самостоятельности студентов. Эффективной формой развития продуктивной деятельности студента выступает работа над исследовательским проектом, курсовой и квалификационной работой, разработка методических рекомендаций по определенной проблеме, составление проблемных вопросов, задач, заданий творческого характера. Выполнение заданий подобного типа свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности навыков и умений самообразовательной деятельности, универсальных и профессиональных компетенций.

Умение студентов самостоятельно осуществлять перенос теоретических знаний в практическую деятельность свидетельствует о сформированности профессиональной компетентности, готовности студентов решать профессиональные педагогические задачи в нестандартных ситуациях, ситуациях неопределенности, оперируя теоретическими знаниями и практическими умениями. На этом уровне им предлагается разработать программу формирования личностных качеств обучающегося, программу обучения различным стратегиям, например, стратегии принятия решений.

4.3. АКТИВИЗАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из задач обучения студентов является развитие и активизация их мыслительной деятельности. Свободное владение приемами мыслительной деятельности обеспечивает высокие результаты студентов во время обучения в вузе и самообразовательной деятельности после его окончания, поскольку самостоятельность мысли сопутствует осознанности обучения и влияет на индивидуальное самоопределение обучающихся. Проблема развития мыслительной деятельности обучающихся нашла отражение в работах отечественных психологов Л.С. Выготского [24], В.В. Давыдова [31], В.П. Зинченко [58], А.Н. Леонтьева [78], С.Л. Рубинштейна [110], В.Д. Шадрикова [150] и других.

Нельзя не согласиться с мнением Э.С. Берберян, что степень овладения мыслительными операциями, выступающими как обобщенные способы решения задач, определяет развитие мышления и развитие индивида в целом [11]. Поэтому развитие мышления студента, умений использовать мыслительные операции в самостоятельной деятельности является не только актуальным направлением организации образовательного процесса в вузе, но и необходимым условием развития самостоятельности и педагогических способностей будущего педагога.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к определению понятия «мыслительные опера-

ции». Так, французский психолог Ж. Пиаже отождествляет мыслительные операции с интеллектуальными навыками. Отечественный психолог В.Д. Шадриков считает, что мыслительные операции являются элементами интеллектуальных операций. Автор данного исследования рассматривает мыслительные операции как психические действия, выполнение которых необходимо для осознанного решения задач разного уровня значимости и сложности. Мыслительные операции выполняют такие важные для познавательного процесса функции, как операционная и регулирующая. Изначально мыслительные операции осуществляются как практические действия и лишь в последующем переходят в сферу теоретического мышления [150].

По мнению С.Л. Рубинштейна, мыслительный процесс является актом деятельности, направленным на разрешение определённой задачи. Задача эта включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотносённую с условиями, которыми она задана. Направляясь на ту или иную цель, на решение определённой задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия [110, с. 280].

К основным мыслительным операциям, которыми должен владеть обучающийся, относятся анализ, синтез, обобщение, систематизация, конкретизация, абстрагирование, сравнение, формирование которых развивает мышление как способность чело-

века. Все перечисленные операции направлены на раскрытие существенных объективных связей и отношений. Каждая мыслительная операция выполняет определенные функции.

Так, операция анализа позволяет мысленно расчленить предмет, явление, ситуацию и выявить составляющие их элементов, а синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. Анализ и синтез дополняют друг друга. Анализ и синтез являются основными мыслительными операциями, они взаимодействуют и взаимно обуславливают друг друга. Полный анализ способствует успешному определению связей между элементами, признаками целого.

Сравнение, сопоставляя свойства предметов и явлений, вскрывает их сходство и различие. Выявляя сходство одних и различия других предметов или явлений, сравнение приходит к их классификации.

Абстрагирование позволяет выделить, вычлениить и извлечь одну какую-нибудь существенную сторону или свойства явления, или предмета и отвлечение от остальных, не существенных свойств или сторон. Процесс абстрагирования имеет особое значение в формировании логических понятий и разработке теоретических положений.

Существенной стороной мыслительной деятельности являются обобщения, сущность которых заключается в мысленном выделении существенных свойств, принадлежащих отдельному предмету или явлению и перенос его на определенный класс (группу) сходных предметов или явлений. На основе этого формулируется вывод, который распространяется на каждый отдельный предмет данного класса и класса в целом: переход

от единичного к общему, от менее общего к более общему. Развитие способности к обобщению влечет за собой развитие творческих способностей, способности к умозаключению, к логическому рассуждению, к осознанному пониманию приобретаемых знаний и умений. Все эти операции, безусловно, важны для организации самостоятельной деятельности студентов. С одной стороны, в процессе учебной деятельности мыслительные операции развиваются и совершенствуются, а с другой – выступают необходимым условием решения познавательных, творческих задач. Психологи различают эмпирическое обобщение, которое осуществляется путем сравнения чувственно данных признаков и выявления среди них общих, и теоретическое, основанное на глубоком анализе объектов, выделении общих и существенных признаков с помощью дальнейшего развития анализа в операции абстрагирования. Операция обобщения способствует формированию обобщенных и абстрактных знаний, однако в учебной деятельности обучающимся приходится искать связь общего с частичным. Эта связь заключается в том, что существенные свойства одиночного, становясь видовыми, соответствуют обобщенным. Осуществление перехода от общего к частному с целью установления их соответствия существенному называется конкретизацией. Движение мысли от анализа и синтеза в абстрагировании и обобщении, а от него к конкретизации – это диалектический процесс, отражающий связь общего с частным, единичным.

Известный российский психолог В.В. Давыдов большое значение придавал развитию умений обобщать через другую мыслительную операцию – анализ. Он утверждал, что обобщение через анализ является мощным средством для выявления существенных

для решения данной задачи свойств путем формирования теоретического мышления. Тщательно выполненный анализ дает обучающимся возможность овладеть общим методом решения целого класса задач [31].

Мыслительные операции отражают процессуальный характер мышления, так как являются обобщенными способами разрешения задач.

Цель преподавателя – формировать у обучающихся целостный взгляд об изучаемых объектах, явлениях или процессах, поэтому применение мыслительных операций невозможно вне связи их друг с другом. Так, например, для получения представления об объекте (явлении, процессе) необходимо провести анализ, а целостное представление о нем возможно благодаря синтезу.

В процессе решения мыслительных задач происходит комплексное применение умений осуществлять мыслительные операции.

Решение задач является одним из средств овладения студентами системой научных знаний, формирования умений решать жизненные и профессионально-педагогические задачи. Решение каждой задачи, в особенности мыслительной, требует от студентов не только актуализации, систематизации и воспроизведения ранее усвоенных знаний, но и поиск и усвоение новых знаний, неизвестных ему ранее способов решения задачи. Задача стимулирует мышление обучающихся, сближает их учебную деятельность с научным поиском, в определенной степени знакомит с этапами, методами и средствами научного познания и, безусловно, готовит студентов к их будущей практической деятельности.

Для активной мыслительной деятельности используются различные задачи, процесс решения которых требует высокого мыслительного напряжения, самостоятельного поиска, доказательства, рассуждения. Решение задач максимально мобилизует и развивает такие мыслительные операции, как анализ и синтез, абстрагирование, сравнение, конкретизация, обобщение, формирует умения применения этих операций в познавательной самостоятельной деятельности. Процесс решения задач вносит в занятие эмоциональное оживление, повышает интерес и мотивацию к изучаемой дисциплине.

Решение задачи начинается с формулирования вопроса. Этот этап наиболее сложный в решении задачи, так как студенту необходимо определить противоречивость проблемной ситуации, описанной в задаче, сформулировать противоречия и затем сформулировать вопрос, требующий осознанного принятия решения. На этом этапе необходимо выделить исходные, известные данные, которые необходимы и достаточны для нахождения ответа на вопрос.

На следующем этапе решения задачи обучающиеся выдвигают гипотезы и анализируют их. Именно вариативность, многообразие гипотез позволяет с различных сторон рассмотреть проблему и найти правильный путь решения. Этот этап очень важен в решении задачи, так как предопределяет шаги будущей деятельности, предвосхищает возможные результаты. Опыт выдвижения гипотез имеет большое значение для развития прогнозирующей функции мышления.

На следующем этапе решения мыслительной задачи обучающиеся осуществляют проверку выдвинутых гипотез, для чего мо-

гут потребоваться дополнительные сведения для уточнения условия задачи, или привлечения дополнительной информации, переформулирования вопроса.

В зависимости от характера познавательной деятельности обучающихся решение задачи может осуществляться с использованием ориентировочной основы действий первого типа (обучающиеся методом проб и ошибок находят решение задачи), или обучающиеся используют знакомый им или предложенный преподавателем алгоритм решения задачи, при этом используется ориентировочная основа действий второго типа, или обучающиеся предлагают свой вариант решения задачи, т.е. используют ориентировочную основу действий третьего типа. Третий подход к решению мыслительной задачи является наиболее продуктивным и свидетельствует о высоком уровне развития мышления, сформированности умений широко использовать мыслительные операции, составлять собственный алгоритм действий, позволяющий достичь поставленной цели.

На этапе проверки решения мыслительной задачи студент переосмысливает ее содержание, соотносит условие с гипотезой и полученными результатами. Такое переосмысление оказывается возможным потому, что здесь главные усилия обучающихся направлены не на то, как решать данную задачу, а на значение ее решения, на те следствия, которые могут возникнуть в результате решения задачи. В процессе проверки можно обнаружить новые, не решенные еще задачи. Именно на этом этапе проявляются творческие способности студентов.

По мнению Т.И. Шамовой, развитию мыслительной активности обучающихся способствуют те задачи, которые направлены на

организацию творческой познавательной деятельности обучающихся, более активное овладение проблемами данной науки и ее методами, средствами [155].

В обучении задачи могут применяться с разной целью:

- аргументированного разъяснения теоретических положений;
- показа практического значения теоретических положений; повторения, воспроизведения и закрепления знаний;
- организации применения знаний на практике
- контроля и самоконтроля знаний и умений;
- формирования умений творческого использования знаний в новых условиях.

На лекциях и семинарских занятиях следует стимулировать студентов к активному обсуждению педагогических задач, используя такие приемы, как выдвижение неверных суждений, использование заведомо неправильной информации, допущение преднамеренных понятийных ошибок, тем самым повышая активность студентов к внимательному слушанию лектора, включение в спор, дискуссию с целью обмена взглядами, мнением, собственным опытом.

Опыт работы в вузе показывает, что применение задач заметно повышает активность, интерес студентов к лекции и изучаемой дисциплине в целом. Использование педагогических задач позволяет осуществить связь теории с практикой, развивает у студентов умение самостоятельного решения практических вопросов обучения и воспитания.

Следует отметить, что использование педагогических задач способствуют повышению эффективности занятий, если:

1) содержание задачи связано с обсуждаемой на лекции проблемой;

2) в обсуждении задачи студенты опираются на знания, прежний жизненный опыт;

3) на занятии применяется ограниченное количество задач (не более 1–2-х);

4) используются разные виды задач (ситуативные, теоретические, прикладные, психолого-педагогические и социально-педагогические и др.).

Активизации мыслительной деятельности способствуют и вопросы, предлагаемые как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной подготовки во внеаудиторное время. Характер вопросов, их содержание, цель их использования в учебном процессе могут быть разные. Так, с целью контроля знаний, выяснения степени их усвоения, студентам предлагаются вопросы для воспроизведения усвоенного учебного материала, которые используются при проведении экзамена, зачета, контрольной работы. Конечно, вопросы такой направленности способствуют систематизации знаний, обеспечивают прочность запоминания, но мало активизируют мыслительную деятельность студентов.

Безусловно, большей продуктивностью обладают вопросы дискуссионного характера, ответы на которые предполагают активный самостоятельный поиск информации для их обсуждения. Максимально активизируют мыслительную деятельность обучающихся проблемные вопросы, характерными признаками которых являются:

1) наличие неизвестного в данном вопросе, которое создает для студента познавательные трудности;

2) опора неизвестного на ранее усвоенные знания. Поиск неизвестного обеспечивает развитие имеющихся представлений студентов об изучаемом объекте, явлении или процессе, добавлении в систему научных знаний новых сведений.

Таким образом, в процессе организации самостоятельной работы студентов необходимо практиковать постановку вопросов, требующих от них не только воспроизведения знаний, усвоенных на занятиях или в процессе самостоятельной работы над литературой, но и творческого использования знаний для решения новых познавательных проблем. Целесообразно использовать вопросы, которые будут способствовать развитию логического мышления обучающихся, формировать у них умения анализа, сравнения рассматриваемых фактов и сведений.

4.4. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Одним из условий перехода от самостоятельной учебной деятельности к самостоятельной профессиональной педагогической является овладение студентами продуктивными способами решения учебных и воспитательных задач школы. Важную роль в этом процессе отводится организации педагогической практики в общеобразовательных организациях. Практика необходима для развития творческого начала в студенте, выработке потребностей в непрерывном профессиональном самообразовании и самосовершенствовании.

В процессе педагогической практики теоретические знания, практические умения и навыки, сформированные у студентов в ходе аудиторных (лекций, семинарских и практических занятий по курсам педагогики, психологии, методики преподавания, по предметам специализации) и внеаудиторных занятий, направленных на овладение навыками самостоятельной работы, приобретают личностный смысл и практическое значение.

В период педагогической практики самостоятельная работа приобретает важное значение, поскольку перед студентом неизбежно возникают вопросы, которые он должен решать сам:

– самостоятельно восполнять пробелы в своем образовании, которые обязательно выявляются во время практики;

– самостоятельно изучать специальную литературу по предмету, а также методическую и педагогическую литературу с целью использования их в педагогической деятельности;

– воспитывать в себе умение общаться с учителями и обучающимися;

– самостоятельно работать над собой (над имиджем будущего педагога);

– самостоятельно разрабатывать планы учебной и внеклассной воспитательной работы;

– разрабатывать планы проведения уроков и воспитательных мероприятий;

– проводить анализ и самоанализ учебных занятий и воспитательных мероприятий;

– разрабатывать методические и дидактические материалы для организации и проведения уроков и воспитательных мероприятий.

В период педагогической практики успех её прохождения во многом будет зависеть от умения студента чётко планировать и организовывать самостоятельную работу, от умения самостоятельно ставить педагогические задачи, самостоятельно находить решения и выходы из сложных ситуаций, наконец, от умения анализировать удачи и промахи собственной педагогической деятельности. Поэтому целесообразно рассматривать самостоятельную работу студента как необходимый элемент подготовки к практике и её проведения. Тем более, что самостоятельная работа студента в период практики принимает не всегда прогнозируемые и, пожалуй, более необычные формы, нежели во время учебных занятий.

Основными формами самостоятельной работы студентов в период педагогической практики являются:

1. Подготовка рефератов по отдельным темам курсовой или квалификационной работы, выбранным студентом. Целью написания рефератов является формирование и развитие у студентов навыков самостоятельной работы с литературными и нормативно-методическими источниками, изучение и обобщение передового педагогического опыта с тем, чтобы на основе их анализа и обобщения студенты могли делать собственные выводы теоретического и практического характера, обосновывая их соответствующим образом.

2. Разработка методического обеспечения проведения занятий (подбор литературы, подготовка теоретического материала, практических заданий, тестов, кейсов и т. п.).

3. Написание конспектов проведения учебных занятий.

Во время педагогической практики студенты учатся выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять операции контроля за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний. При этом формирование навыков самостоятельной работы может происходить как на сознательной, так и на интуитивной основах.

Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия: студент получает рекомендации преподавателя по организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных дей-

ствий. При этом преподаватель должен установить тип самостоятельной работы и определить необходимую степень ее включения в изучаемую дисциплину.

Практика – это процесс «педагогического взросления» студента, процесс, в котором самостоятельная работа студента приобретает особую значимость.

На разных этапах обучения студенты оперируют различными формами самостоятельной работы. Так, на начальном этапе – это традиционные формы. Как правило, это изучение нормативно-правовых документов, анализ деятельности педагогов, классных руководителей, чтение рекомендуемой психолого-педагогической и методической литературы и др. Самостоятельная работа студента в этот период направлена на накопление методических и практических знаний для более сложного следующего этапа практики.

Самостоятельная работа студента во время прохождения педагогической практики требует особой чёткости и самостоятельности. Самостоятельная работа студента, наряду с основными задачами по подготовке курсовой или квалификационной работы, будет включать и «самообучение» техническим нормам научной работы – правилам оформления, составления списков литературы, библиографического описания источников, оформления сносок, организации и проведения опытно-экспериментальной работы.

Так как в период практики контакты с преподавателями-наставниками становятся не частыми, в самостоятельной работе студент опирается в основном на собственные силы и представления. От уровня владения навыками самостоятельной работы, уме-

ния организовать самостоятельную работу зависит своевременная подготовка студентом и отчетной документации по практике, и оформление квалификационной работы, и её успешная защита.

Безусловно, если студент, будущий выпускник вуза, в процессе учебной деятельности воспринимал самостоятельную работу как необходимый компонент профессии педагога, если самостоятельная работа осознаётся им как обязательная часть будущей профессиональной педагогической деятельности, то можно сделать вывод о его профессиональной готовности к самостоятельной педагогической деятельности, способности к самообразовательной, ориентированной на самостоятельное получение знаний и их использование для решения возложенных на него задач.

Именно такие педагоги склонны к поиску новаций в своей профессии, поиску технологических и методических новшеств, в том числе в области компьютерных технологий, подвержены стремлению использовать все ресурсы для профессионально-педагогического совершенствования.

Логичное встраивание практики и самостоятельной работы студента в целостный учебный процесс требует чёткого определения и регламентирования места практики и самостоятельной работы в учебном процессе с формулированием заданий, форм контроля, с методическим и организационным обеспечением профессиональной подготовки будущих специалистов; использованием форм самостоятельной работы студента, направленных на развитие их творческой и научной инициативы; создание творческих коллективов, в состав которых могли бы входить и студенты, и преподаватели вуза, и учителя общеобразовательных школ. Та-

кие коллективы могли бы содействовать формированию профессиональных связей в различных аспектах современной системы образования, обобщать и передавать педагогический опыт, организовывать совместную исследовательскую деятельность по актуальным проблемам обучения и воспитания, рассматривать возможности трудоустройства по окончании педагогического вуза.

Учет самостоятельной работы обучающегося на практике ведется практикантом в дневнике. Дневник практики заполняется по каждому разделу практики. Записи в дневнике должны содержать краткое описание выполненной работы с анализами и выводами. Дневники проверяются и подписываются руководителем практики. По завершении каждого раздела (этапа) практики обучающийся представляет отчет.

Отчет должен содержать информационный и аналитический материал, собранный и проработанный обучающимися во время практики (справочные материалы, характеризующие класс, в котором студент работал в качестве классного руководителя; конспекты уроков, внеклассных воспитательных мероприятий; анализ посещенных уроков и воспитательных мероприятий; материалы проведенного педагогического эксперимента; психолого-педагогическая характеристика обучающихся и класса). В отчете студент обязан представить анализ практики и вывод.

По итогам практики проводится ее защита, где оценивается уровень приобретенных практических навыков и умений, качество ведения дневника и составленного отчета. Во время прохождения педагогической практики студенты демонстрируют не только уровень профессиональной подготовки и компетенции, но и навыки самостоятельной работы, способность к самообразованию и саморазвитию.

Выводы по четвертой главе

1. Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от педагогических условий, созданных в образовательном процессе педагогического вуза.

2. Под педагогическими условиями автор понимает совокупность мер, направленных на обеспечение функционирования и развития разработанной модели и тем самым способствующих совершенствованию процесса профессиональной подготовки студентов вуза.

3. Особенности организации самостоятельной работы в педагогическом вузе позволили выявить следующие педагогические условия:

1) индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов;

2) активизация мыслительной деятельности студентов как средство развития их самостоятельности;

3) обеспечение взаимосвязи самостоятельной работы студентов с профессионально-педагогической деятельностью.

4. В соответствии с индивидуально-дифференцированным подходом к обучению самостоятельная работа студентов организуется с учетом уровня их познавательных возможностей, особенностей психических свойств (темперамент, характер, склонности и интересы, способности), темпа освоения учебного материала, особенностей личностных качеств, а также уровня сформированности умений к самоорганизации и самоконтролю.

5. Одним из средств реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении студентов являются технологические карты, включающие разноуровневые задания и максимально учитывающих субъектный опыт студентов, индивидуальные особенности их психического развития, доминирующий характер познавательной деятельности и взаимодействия с другими студентами и преподавателем, уровень их учебных достижений.

6. Активизации мыслительной деятельности студентов способствуют различные задачи, процесс решения которых требует высокого мыслительного напряжения, самостоятельного поиска, доказательств, рассуждений. Решение задач максимально мобилизует и развивает мыслительные операции, формирует умения применения этих операций в познавательной самостоятельной деятельности. Процесс решения задач вносит в занятие эмоциональное оживление, повышает интерес и мотивацию к изучаемой дисциплине.

7. Условием перехода от самостоятельной учебной деятельности к самостоятельной профессиональной педагогической является овладение студентами продуктивными способами решения учебных и воспитательных задач школы. Важная роль в этом процессе отводится организации педагогической практики в общеобразовательных организациях.

8. Основными формами самостоятельной работы студентов в период педагогической практики являются:

1) подготовка рефератов по отдельным темам курсовой или квалификационной работы, выбранных студентом;

2) разработка методического обеспечения проведения занятий;

3) написание конспектов проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение проведенного исследования сформулируем основные выводы.

Актуальность проблемы организации самостоятельной работы студентов в период педагогической подготовки в вузе объясняется современными требованиями общества и государства к уровню профессионализма будущих педагогов, способных и готовых самостоятельно решать педагогические задачи, активно включаться в научный поиск и использование современных методов и технологий обучения школьников. Умения самостоятельной работы, приобретенные в вузе, помогают впоследствии учителям быстрее осваивать и успешнее выполнять свои профессиональные обязанности, лучше ориентироваться в современных достижениях педагогической науки и практики.

Самостоятельная работа в вузе является важной составляющей учебной деятельности студентов по освоению профессиональной образовательной программы. Она организуется в целях закрепления и углубления полученных знаний и навыков, поиска и приобретения новых знаний, а также выполнения учебных заданий, подготовки к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам.

Учебная деятельность студента в вузе предполагает определенный уровень ее самостоятельности во всех структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, от выполнения простейших видов работы до более сложных, имеющих поисковый творческий характер.

Под самостоятельной работой следует понимать планируемый процесс выполнения студентами заданий различного уровня сложности, как при методической поддержке преподавателя, так и без его непосредственного участия. Самостоятельная работа является условием развития собственной познавательной деятельности, творческой активности студента. Работая самостоятельно, студенты прочно и глубоко усваивают предметный учебный материал, развивают навыки исследовательской и методической деятельности, умения работы с учебной и научной литературой, способность принимать ответственные и конструктивные решения в различных педагогических ситуациях.

К особенностям самостоятельной работы можно отнести:

- 1) отсутствие непосредственной помощи со стороны преподавателя;
- 2) необходимость опираться на субъективный (жизненный) опыт;
- 3) проявление инициативы и творчества студентов, эмоционального напряжения;
- 4) наличие развитого мышления, целеустремленности и настойчивости студентов в достижении цели.

Самостоятельная работа выполняет, во-первых, познавательную функцию заключающуюся в поиске знаний, их осмыслении, закреплении, сохранении и воспроизведении в незнакомых ситуациях; формировании и развитии умений и навыков; обобщении и систематизации знаний, во-вторых, развивающую функцию, направленную на развитие культуры умственного труда, приобщение студентов к творческим видам деятельности, обогащение их интеллектуальных способностей, в-третьих, воспитательную функцию, проявляющуюся в самостоятельной деятельности, поскольку

личность будущего специалиста, его профессиональные качества формируются и развиваются в процессе непосредственного выполнения заданий для самостоятельной работы, в-четвертых, стимулирующую функцию, ориентированную на побуждение студентов к самостоятельной работе на аудиторных и внеаудиторных занятиях, развитие положительной мотивации к освоению навыков и умений, необходимых для выполнения заданий различного уровня трудности, самостоятельности, ответственности и настойчивости, в-пятых, контролирующую функцию, позволяющую сравнивать уровень сформированности навыков самостоятельной работы с целевыми ориентациями.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что необходима разработка модели и технологии поэтапной организации самостоятельной работы студентов, направленной на развитие мотивации студентов, создание строго структурированной, регулируемой и корректируемой системы действий, получения гарантируемых результатов.

Разрабатывая модель организации самостоятельной работы в педагогическом вузе, мы опирались на компетентностный, деятельностный и технологический подходы. Выбор методологических подходов к организации самостоятельной работы студентов вызван необходимостью определения и обоснования наиболее эффективного варианта подготовки будущих педагогов в вузе, обеспечивающего наиболее эффективное и быстрое достижение ее результативности.

Компетентностный подход к организации образовательного процесса в вузе следует рассматривать в качестве перспективного направления обновления и интенсификации образования, подго-

товки будущих педагогов, отвечающих современным требованиям общества и государства. Современный педагог должен отличаться высоким уровнем профессионализма, владеть совокупностью профессионально-педагогических компетенций, быть готовым и способным к эффективной и продуктивной педагогической деятельности. В рамках компетентностного подхода, ориентированного на формирование универсальных и профессиональных компетенций, создаются условия для приобретения разностороннего опыта будущей педагогической деятельности.

Применительно к нашему исследованию деятельностный подход предполагает такую организацию самостоятельной деятельности студентов, при которой они выступают субъектами образовательного процесса. Студенты активно участвуют в определении целей, конструировании содержания, планировании деятельности, ее организации и регулирования, в рефлексивном анализе результатов, в диалоге с преподавателем как способе критического осмысления своей деятельности и ее результатов. Деятельностный подход позволяет студентам осознать ценность учения, осмыслить его роль в развитии личностных качеств, осознать степень ответственности за результаты деятельности, активно познавать действительность.

Технологический подход открывает новые возможности для проекторочного освоения учебной дисциплины, позволяет предсказать результаты, управлять самостоятельной работой обучающихся, анализировать и обобщать практический педагогический опыт и его использование в процессе организации разных видов самостоятельной работы, обеспечивать комфортные условия

для развития качеств личности, выбирать или разрабатывать новые наиболее эффективные технологии, позволяющие максимально использовать имеющиеся образовательные ресурсы.

Опираясь на достижения современных научных исследований в области моделирования, была разработана модель организации самостоятельной работы студентов, которая включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-технологический, контрольно-рефлексивный.

Задача мотивационно-целевого компонента заключается в формировании у обучающихся позитивного отношения к организации самостоятельной работы в аудиторное и, особенно, во внеаудиторное время, мотива освоения умений и компетенций самообразования, самоорганизации, самоуправления, самоконтроля и самооценки, умений рефлексии, установок на самостоятельную деятельность. Мотивация, интерес, потребность познания, достижение интеллектуального успеха являются необходимыми условиями организации самостоятельной работы студентов. Развитие мотивации обучающихся осуществлялось поэтапно с использованием различных групп методов: познавательных (проблемная ситуация, опора на опыт, пример, метод творческих проектов, кейс-метод); эмоционально-волевые (убеждение, методы самооценки); социальные (апелляции к профессионально-педагогическим ценностям и личностным интересам, создание ситуаций взаимопомощи).

Цель самостоятельной работы определяется исходя из особенностей изучаемой дисциплины, индивидуальных познавательных возможностей студентов, уровня сформированности у них умений самообразовательной деятельности, характера ведущей познавательной деятельности, профессиональной ориентации и

познавательных интересов студентов. В своей работе мы выделили три группы целей: профессионально-ориентированную, познавательную и личностную.

Содержательно-технологический компонент включает организацию аудиторной и внеаудиторной работы студентов с учетом дидактических принципов: принципа единства учебной, аудиторной и самостоятельной, внеаудиторной деятельности студентов, принципа индивидуализации и дифференциации, принципа профессиональной направленности, сознательности и активности, принцип межпредметной интеграции изучения актуальных вопросов педагогики, а также принципа взаимосвязи самостоятельной работы с творческим поиском, исследовательской, экспериментальной деятельностью студентов.

Аудиторная учебно-познавательная самостоятельная работа обучающихся осуществляется на учебных занятиях, целью которых является формирование предметных теоретических знаний под управлением преподавателя и самостоятельно, без его непосредственного участия. Учебно-практическая самостоятельная деятельность студентов предполагает выполнение разнообразных практических заданий, решение педагогических задач, психолого-педагогических и социально-педагогических кейсов, работу с литературой.

Самостоятельная внеаудиторная работа ориентирована на планирование, конструирование способов организации собственной деятельности, направленной на выполнение заданий комплексного характера, написание рефератов, курсовых работ, разработку образовательных исследовательских проектов, подготовку докладов и сообщений, выполнение заданий по педагогиче-

ской практике и др. Сочетание данных видов деятельности студентов в процессе их обучения обуславливает синтез познавательной и практической деятельности, взаимосвязь теоретических знаний и практических умений и навыков, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Организация самостоятельной работы в вузе предполагает использование активных и интерактивных методов обучения и современных образовательных технологий.

В зависимости от дидактической цели различают следующие виды самостоятельной работы:

1) усвоение новых знаний предполагает организацию таких видов самостоятельной работы, как: чтение текста учебника; составление плана текста; составление таблиц, схем, конспектирование текста, работа со справочниками, нормативными документами, использование аудио- и видеозаписей;

2) закрепление полученных знаний требует организации работы с конспектом лекции, составление плана и тезисов ответа, составление таблиц, ответы на вопросы, подготовка сообщений и докладов, тестирование и др.;

3) процесс формирования умений осуществляется в процессе решения ситуационных задач и упражнений; подготовки к деловым играм; проектирования и моделирования разных видов профессиональной деятельности; рефлексивного анализа профессиональных умений;

4) контроль и самоконтроль качества знаний и сформированности умений осуществляется в процессе подготовки к экзамену и зачету, контрольной, курсовой и квалификационной работам, исследовательского проекта;

5) для развития мотивации и познавательного интереса необходимо активное участие в научных конференциях, олимпиадах, написание реферата (эссе, научной статьи), работу в научных кружках и научном обществе студентов и др.

Назначение контрольно-рефлексивного компонента заключается, во-первых, в организации обратной связи, так как систематический контроль позволяет получить сведения о характере самостоятельной деятельности студентов и показывает, насколько их собственная работа была эффективной, удачно ли они использовали свои возможности для получения результата. Кроме того, полученная информация позволяет своевременно организовать корректирующие действия для ликвидации затруднений или пробелов в овладении умениями и способами самостоятельной деятельности. Рефлексивный аспект этого компонента обеспечивает обращение субъекта на самого себя, свою деятельность, продукты собственной активности. Рефлексивный аспект этого компонента обеспечивает обращение субъекта на самого себя, свою деятельность, продукты собственной активности. Эффективное функционирование и развитие разработанной модели достигается взаимосвязью и взаимодействием ее структурно-функциональных компонентов.

Самостоятельная работа, выполняемая студентами, на наш взгляд, должна отвечать определенным требованиям, к которым относятся следующие: самостоятельная работа должна быть выполнена лично студентом, представлять собой законченный вид, демонстрировать достаточную компетентность студента в раскрываемых вопросах, иметь учебную, научную и (или) практическую направленность и значимость, вызывать напряжение мышления,

его развитие, воспитание воли и целеустремленности студента, вызванные содержанием самостоятельной работы.

Одним из путей организации самостоятельной деятельности в педагогическом вузе является широкое использование современных образовательных технологий. В рамках нашего исследования были использованы проектная технология и кейс-технологии, характеризующиеся высокой долей самостоятельности студентов. Применительно к образовательному процессу вуза сущность технологии проектного обучения заключается в стимулировании интереса студентов к определенным, реально существующим проблемам, к поиску самостоятельных решений. Только через самостоятельную индивидуальную или совместную деятельность, направленную на решение разного рода проблем, постоянно возникающих в деятельности учителя, студенты учатся применять теоретические знания на практике.

Наряду с проектной технологией мы широко используем кейс-технологии, включающие метод анализа конкретных ситуаций (ситуационные задачи, упражнения), метод кейсов, метод «инцидента»), в основе которого лежит имитационное моделирование конкретных, реально существующих ситуаций или специально подготовленных ситуаций, отражающих проблемы учебного или профессионального характера.

Основополагающим компонентом самостоятельной работы выступает управление её организацией и качеством, созданием оптимальной образовательной среды, в которой положительный результат обучения основывается на позитивном отношении субъектов к обучению, порождающем новые стимулы и мотивы их познавательной и профессиональной деятельности. Самоуправле-

ние представляется автору как процесс превращения обучающегося из объекта управленческой деятельности преподавателя в субъект, который сам решает вопросы организации самостоятельной работы во внеаудиторное время. В процессе самоуправления происходит сочетание деятельности объекта и субъекта самостоятельной работы.

В исследовании мы уделили достаточно большое внимание организации научно-исследовательской деятельности студентов как форме самостоятельной работы студентов. Готовность и способность исследовать педагогический процесс путем реального использования в процессе обучения инновационных подходов, технологий обучения и воспитания являются для современного учителя самостоятельной ценностью. Это чрезвычайно важное качество педагога, отражающее его личностный, профессиональный, творческий, познавательный уровень развития. Оно особенно важно на современном этапе развития отечественного образования, когда возникает необходимость проводить систематические и целенаправленные исследования образовательного процесса в школе, осваивать новые виды деятельности.

Исследовательская деятельность рассматривается нами как интеллектуальная, творческая, в которой интегрируются поисковая активность и исследовательское поведение обучающихся. Она интегрирует в себе учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельности, которые отличаются друг от друга и по содержанию, и по функциям.

Учебно-исследовательскую деятельность студентов мы рассматриваем как деятельность, в результате которой они приобретают необходимые навыки творческой деятельности. Научно-ис-

следовательская деятельность студентов рассматривается как поисковая деятельность научного характера, направленная на решение задач с неизвестным результатом. Научно-исследовательская деятельность студентов в педагогическом вузе складывается на протяжении длительного времени, постоянно корректируется, совершенствуется и развивается. Её организация отличается сложностью, многофункциональностью, многообразием.

В условиях подготовки будущего учителя в педагогическом вузе исследовательская деятельность организуется поэтапно:

1) на первом этапе происходит первое знакомство с особенностями, содержанием и структурой исследовательской деятельности, развивается положительная мотивация, формируются навыки работы и информацией;

2) на втором этапе студенты выполняют микроисследования, работают над небольшими проектами различной направленности, учатся использовать теоретические и эмпирические методы в исследовании конкретных проблем образования;

3) на третьем этапе исследовательская компетенция студентов продолжает развиваться в рамках подготовки выпускной квалификационной работы.

В качестве основных направлений организации научно-исследовательской деятельности студентов мы рассматриваем следующие:

1) включение студентов в исследовательскую, творческую развивающуюся образовательную среду вуза;

2) развитие мотивации студентов, стимулирование их активного участия в научно-исследовательской деятельности;

3) использование в процессе обучения студентов инновационных технологий, сочетающих в себе научные исследования с

профессиональной подготовкой, ориентированных на активизацию исследовательской деятельности студентов;

4) обеспечение научно-методического и материально-технического сопровождения исследовательской деятельности студентов;

5) создание системы оценки качества научно-исследовательской деятельности студентов;

6) изучение и обобщение передового педагогического опыта;

7) развитие исследовательской направленности студентов;

8) организация разных видов деятельности, в которых студенты могли бы проявить свою индивидуальность.

Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от педагогических условий, созданных в образовательном процессе педагогического вуза. Под педагогическими условиями автор понимает совокупность мер, направленных на обеспечение функционирования и развития разработанной нами модели и тем самым способствующих совершенствованию процесс профессиональной подготовки студентов вуза.

Анализ исследований, посвященных изучению педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, а также особенностей организации самостоятельной работы в педагогическом вузе позволил выявить следующие педагогические условия:

1) индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов;

2) активизация мыслительной деятельности студентов как средство развития их самостоятельности;

3) обеспечение взаимосвязи самостоятельной работы студентов с профессионально-педагогической деятельностью.

В соответствии с индивидуально-дифференцированным подходом к обучению самостоятельная работа студентов организуется с учетом уровня их познавательных возможностей, особенностей психических свойств (темперамент, характер, склонности и интересы, способности), темпа освоения учебного материала, особенностей личностных качеств, а также уровня сформированности умений к самоорганизации и самоконтролю.

Одним из средств реализации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении студентов являются технологические карты, включающие разноуровневые задания и максимально учитывающие субъектный опыт студентов, индивидуальные особенности их психического развития, доминирующий характер познавательной деятельности и взаимодействия с другими студентами и преподавателем, уровень их учебных достижений.

Активизации мыслительной деятельности студентов способствуют различные задачи, процесс решения которых требует высокого мыслительного напряжения, самостоятельного поиска, доказательств, рассуждений. Решение задач максимально мобилизует и развивает мыслительные операции, формирует умение применения этих операций в познавательной самостоятельной деятельности. Процесс решения задач вносит в занятие эмоциональное оживление, повышает интерес и мотивацию к изучаемой дисциплине.

Условием перехода от самостоятельной учебной деятельности к самостоятельной профессиональной педагогической является овладение студентами продуктивными способами решения учебных и воспитательных задач школы. Важную роль в этом

процессе отводится организации педагогической практики в общеобразовательных организациях. Основными формами самостоятельной работы студентов в период педагогической практики являются:

1) подготовка рефератов по отдельным темам курсовой или квалификационной работы, выбранным студентом;

2) разработка методического обеспечения проведения занятий;

3) написание конспектов проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий.

Перечисленные педагогические условия взаимосвязаны, что обеспечивает высокую вероятность достижения поставленных в исследовании целей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, М.А. Моделирование как метод исследования / М.А. Абрамова // Меридиан. – 2017. – № 4 (7). – С. 148–150.
2. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–26.
3. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебное пособие / С.И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Андреев, В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев. – Москва: Высшая школа, 1981. – 240 с.
5. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с. – ISBN 5-7155-0174-1.
6. Байденко, В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентном формате: материалы ко второму заседанию методол. семинара / В.И. Байденко. – Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 18 с.
7. Белкин, П.Г. Социальная психология научного коллектива / П.Г. Белкин, Е.Н. Емельянов, М.А. Иванов; ред. М.Г. Ярошевский; Акад. наук СССР, Ин-т естествознания и техники. – Москва: Наука, 1987. – 214 с.

8. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография / В.А. Беликов. – Москва: Академия Естествознания, 2010. – 339 с. – ISBN 978-5-91327-090-0.

9. Бережнова, Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей / Е.В. Бережнова // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Российская акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения, Центр дистанционного образования «Эйдос», Науч. шк. А.В. Хуторского; под ред. А.В. Хуторского. – Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 267–273 с. – ISBN 978-5-94857-034-1.

10. Березовская, О.Б. Самостоятельная работа студентов при изучении математики / О.Б. Березовская, Л.Б. Гиль, С.В. Соколова // Modern high technologies. – 2016. – № 2. – С. 464–466.

11. Берберян, Э.С. Овладение мыслительными операциями учащимися на примере программ начального образования / Э.С. Берберян // ЧЕЛОВЕК. СООБЩЕСТВО. УПРАВЛЕНИЕ. – 2016. – Том 17. – № 4. – С. 167–179.

12. Бердяев, Н. Самопознание / Н. Бердяев. – Москва: СП «ДЭМ»: Междунар. отношения, 1990. – 334 с. – ISBN 5-85207-006-8.

13. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: ИПО МО России, 1995. – 336 с.

14. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с. – ISBN 5-87224-086-4.

15. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 8–15.

16. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.

17. Бондарь, Е.Н. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании / Е.Н. Бондарь, З.И. Димильханов // Вестник «Орлеу»-kst». – 2017. – 2(16). – С. 15–18.

18. Борытко, Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях / Н.М. Борытко // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия: Педагогические науки. – 2006. – № 1. – С. 11–14.

19. Бочарова, В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Бочарова. – Москва: МГПУ, 1993. – 38 с.

20. Брушлинский, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский / ред.-сост. Т.К. Мелешко-Брушлинская, В.В. Знаков. – Москва: Ин-т Психологии РАН, 2006. – 621 с. – ISBN 5-9270-0091-6.

21. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 5–15.

22. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 283 с. – ISBN 5-211-01031-0.

23. Войтина, Н.И. Организационно-педагогические условия эффективности контрольно-аналитической деятельности в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Войтина. – Магнитогорск, 2001. – 190 с.

24. Выготский, Л.С. Психология развития личности / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2003. – 1134 с. – ISBN 5-699-02553-7.

25. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / П.Я. Гальперин. – 5-е изд. – Москва: Книжный дом «Университет», 2010. – 397 с. – ISBN 978-5-98227-761-9.

26. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – Санкт-Петербург, 1994. – 192 с. – ISBN 5-83-080080-2.

27. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: учебное пособие / А.К. Громцева. – Москва: Просвещение, 1983. – 144 с.

28. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 332 с. – ISBN 5-89357-204-1.

29. Гузанов, Б.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения: монография / Б.Н. Гузанов, Н.В. Морозова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2014. – 158 с. – ISBN 978-5-8050-0548-1.

30. Гусинский, Э.Н. Личностно-ориентированное обучение: проблемы методологии, теории и практики / Э.Н. Гусинский,

Ю.И. Турчанинова // Вопросы повышения квалификации работников образования: сборник научно-методических трудов РИПКРО. – Москва, 1994. – С. 43–52.

31. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психол. проблемы построения учеб. предметов / В.В. Давыдов. – 2-е изд. – Москва: Пед. о-во России, 2000. – 478. – ISBN 5-93134-060-2.

32. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ОПЦ ИНТОР, 1996. – 541 с. – ISBN 5-89404-001-9.

33. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование монография / А.Н. Дахин. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. – 229 с. – ISBN 5-87847-354-2.

34. Декина, Е.В. Приоритетные направления научно-исследовательской деятельности студентов в условиях реализации ФГОС нового поколения / Е.В. Декина // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4–1. – С. 44–48. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9736> (дата обращения: 07.07.2023).

35. Елагина, В.С. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая, Л.Л. Балакина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – Ч. 1. – С. 27–31.

36. Елагина, В.С. Использование игровых технологий в процессе подготовки студентов педагогического университета / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая, Л.М. Конев // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 1. – С. 31–32. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=235> (дата обращения: 23.01.2021).

37. Елагина, В.С. Принципы организации самостоятельной работы студентов военного вуза / В.С. Елагина // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5–1. – С. 49–50. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7475> (дата обращения: 05.04.2020).

38. Елагина, В.С. Самостоятельная работа студентов как ведущая форма учебной деятельности в военном вузе / В.С. Елагина, Ш.Ш. Хайрулин, Н.Н. Хайрулина, В.М. Рогожин // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24632> (дата обращения: 17.01.2021).

39. Елагина, В.С. Технологическая карта как дидактическое средство организации самостоятельной работы курсантов военного вуза / В.С. Елагина // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4 – № 2. – С. 59–64.

40. Елагина, В.С. Формирование культуры самостоятельной деятельности у студентов военного вуза / В.С. Елагина, О.В. Демидов, И.В. Ульянов // Материалы международной конференции «Актуальные вопросы науки и образования», г. Москва, 20–22 мая 2019 г. // сборник «Современные проблемы науки и образования». – 2019. – Т. 11. – С. 10–11. – ISBN 978-5-91327-571-4.

41. Елагина, В.С. Нетрадиционные педагогические технологии как средство организации самостоятельной работы студентов / В.С. Елагина, Г.Я. Гревцева, Е.Ю. Немудрая // Материалы международной научной конференции 20–30 марта 2010 г., Куба // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 1. – С. 73–75.

42. Елагина, В.С. Технология проектного обучения как средство формирования самостоятельности студентов / В.С. Елагина //

Материалы международной научно-практической конференции «Методология и технологи высшего образования в информационном обществе» 6 сентября 2011 г. / под ред. М.Н. Берулавы. – Сочи: изд-во Международного инновационного университета, 2011. – С. 249–253.

43. Елагина, В.С. Курсовая работа по педагогике: методические рекомендации / В.С. Елагина. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2005. – 96 с.

44. Елагина, В.С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза / В.С. Елагина // Концепт. – 2012. – № 8 (август). – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12102.htm> (дата обращения: 20.06.2023).

45. Елагина, В.С. Организация исследовательской деятельности в педагогическом колледже как условие саморазвития личности студента / В.С. Елагина, Н.В. Ковалева // Гуманизация образования. – 2014. – № 3. – С. 36–41. – ISBN 978-5-8093-0047-6.

46. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – Москва: Учпедгиз, 1961. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/esipov_samostoyatel'naya-rabota_1961/ (дата обращения: 12.07.2023).

47. Ефименко, С.Н. Организационно-педагогические условия развития интеллектуально-творческого потенциала будущих учителей технологии / С.Н. Ефименко // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 538–542.

48. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000. – 1233 с. – ISBN 5-200-02802-7.

49. Жарова, Л.В. Учить самостоятельности: книга для учителя / Л.В. Жарова. – Москва: Просвещение, 1993. – 205 с. – ISBN 5-09-003662-4.

50. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2008. – 188 с. – ISBN 978-5-7695-5480-3.

51. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук / Е.С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург, 1995. – 410 с.

52. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – Москва: Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.

53. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: МПСИ, 2005. – 216 с. – ISBN 5-89502-723-7.

54. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова // Межвуз. каф. новых обучающих технологий по иностр. яз.; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. Сектор «Гуманизация образования». – Ижевск; Москва, 2001. – 103 с.

55. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35–41.

56. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

57. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0.

58. Зинченко, В.П. О структурном представлении и уровнях анализа деятельности / В.П. Зинченко // Методология психологии: проблемы и перспективы: монография / под общ. ред. Т.Г. Щедрина. – Москва; Санкт-Петербург: Изд-во Центра гуманитарных инициатив, 2012. – Гл. 4. – С. 97–108.

59. Иванов, Н.Д. Моделирование методической деятельности учителя в процессе повышения его квалификации: дис. ...канд. пед. наук / Н.Д. Иванов. – Санкт-Петербург, 1995. – 167 с.

60. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с. – ISBN 978-5-272-00028-6.

61. Инновационные педагогические технологии: модульное пособие для преподавателей профессиональной школы / под ред. Е.В. Ивановой, Л.И. Косовой, Т.Ю. Аветовой. – Санкт-Петербург: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2014. – 160 с.

62. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.

63. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – Москва: Педагогика, 1990. – 140 с. – ISBN 5-7155-0293-4.

64. Киселева, Э.М. К вопросу об организации научно-исследовательской работы студентов / Э.М. Киселева, Г.И. Рзаева // Молодой ученый. – 2014. – № 18.1. – С. 42–43.

65. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Москва: Знание, 1989. – 80 с. – ISBN 5-07-000132-9.

66. Клименко, И.Л. К вопросу об организации образовательной среды в высшем учебном заведении / Л.И. Клименко, И.М. Елкина // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 178–182. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8142/> (дата обращения: 11.12.2017).

67. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 224 с.

68. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е.Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001. – 243 с.

69. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва: Экон-информ, 2013. – 330 с. – ISBN 978-5-9506-1008-0.

70. Комарова, Ю.А. Научно-исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание / Ю.А. Комарова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – Выпуск 11 (68). – С. 35–45.

71. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с. – ISBN 5-8064-0878-7.

72. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования // *Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года* / науч. рук. К.Г. Митрофанов. – Москва: Институт новых технологий образования, 2002. – 96 с.

73. Котлярова, И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние / И.О. Котлярова // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 6–20.

74. Крячко, О.А. Самостоятельная работа как фактор мотивации учебной деятельности студентов / О.А. Крячко // *Молодой ученый*. – 2013. – № 5. – С. 161–163.

75. Куулар, Л.Л. Технологическая карта как целостная дидактическая система средств обучения / Л.Л. Куулар // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – №1. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27415> (дата обращения: 19.01.2021).

76. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // *Школьные технологии*. – 2004. – № 5. – С. 168.

77. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева // *Педагогика*. – 1996. – № 6. – С. 25.

78. Леонтьев, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность* / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с. – ISBN 5-89357-113-4.

79. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – Москва: Прометей: Юрайт, 1998. – 462 с. – ISBN 5-7042-0811-8.

80. Лобова, Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности / Г.Н. Лобова. – Москва, 2002. – 196 с. – ISBN 5-8379-0118-3.

81. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е.А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.

82. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1999. – 349 с. – ISBN 5-02-008309-7.

83. Любушкина, Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам психологического цикла / Л.А. Любушкина // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 4(5) – С. 62–64.

84. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В.Н. Максимова. – Москва: Просвещение, 1984. – 143 с.

85. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Москва; Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002 – 155 с. – ISBN 5-85152-230-5.

86. Маркович, Дж. Социальная экология / Дж. Маркович. – Москва: Просвещение, 1991. – 173 с. – ISBN 5-09-003417-6.

87. Марычева, Е.П. Новые подходы к управлению качеством самостоятельной работы студентов по иностранному языку / Е.П. Марычева // Дистанционное обучение и новые технологии в образовании: материалы II Региональной научно-методической

конференции ВлГУ. – Владимир, 2002. – URL: http://www.de.vlsu.ru/distantcionnoe_obuchenie/publikatsii/?eid=521 (дата обращения: 12.04.2022 г.)

88. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения: рекомендации для опытно-экспериментальной работы школы / А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова, К.Г. Митрофанов [и др.]; под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой. – Москва: Просвещение, 2004. – 415 с. – ISBN 5-09-013143-0.

89. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с. – ISBN 5-88234-112-4.

90. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 15–19.

91. Немов, Р. С. Психология: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 606 с. – ISBN 5-691-00233-3.

92. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 32 с.

93. Никифоров, А.Л. Деятельность, поведение, творчество / А.Л. Никифоров // Деятельность: теория, методология, проблемы. – Москва: Политиздат, 1990. – 366 с. – ISBN 5-250-00729-5.

94. Новейший философский словарь / автор-состав. А.А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1999. – 877 с. – ISBN 985-6235-17-0.

95. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат и др.; под ред.

Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2009. – 268. – ISBN 978-5-7695-6156-6.

96. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – Москва: ИГ – СОЦИН, 2007. – 288 с. – ISBN 978-5-91070-025-7.

97. Овинникова, О.В. Организационно-педагогические условия развития ИКТ-компетентности / О.В. Овинникова // Молодой ученый. – 2016. – № 19. – С. 376–378.

98. Огай, О.Н. Компетентностно-ориентированное образование: учебно-методические материалы / О.Н. Огай, Н.А. Рыбакина, С.А. Самойлов. – Самара: СИПКРО, 2003. – 103 с.

99. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Екатеринбург: «Урал-Советы (Весть)», 1994. – 795 с. – ISBN 5-7450-0410-X.

100. Омеляненко, В.Л. Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко. – Москва: Просвещение, 1993. – 272 с. – ISBN 5-09-004470-8.

101. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 214 с. – ISBN 5-89502-521-8.

102. Пальчикова, И.Н. Организационно-педагогические условия реализации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий / И.Н. Пальчикова // Актуальная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 64–67.

103. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – Москва: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с. – ISBN 5-93134-205-2.

104. Пинский, А.А. Ключевые компетенции: философский подход и политическое решение / под ред. А.В. Великановой // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. – Самара, 2001. – 59 с.

105. Платонова, Р.И. Моделирование в научно-педагогических исследованиях / Р.И. Платонова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 190–194.

106. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – Москва: Национальное образование, 2016. – 301 с. – ISBN 978-5-4454-0710-2.

107. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – Москва: Наука, 1976. – 303 с.

108. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – Москва: Знание 1987. – 78 с.

109. Рубанов, В.Г. Психология управления: учебное пособие / В.Г. Рубанов. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 126 с.

110. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 705 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.

111. Рындина, Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2011. – № 1. – С. 228–232.

112. Савельева, М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-метод. пособие / М.Г. Савельева. – Ижевск, УдГУ, 2013. – 94 с. – ISBN 978-5-4312-0241-4.

113. Савенков, А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А.И. Савенков // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников. – URL: <http://www.researcher.ru/index.html> (дата обращения: 22.04.2022).

114. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Сборник «Деятельность: теория, методология, проблемы» / сост. И.Т. Касавин. – Москва: Политиздат, 1990. – 365 с. – ISBN 5-250-00729-5.

115. Свиначенко, В.Г. Педагогическое моделирование как метод научного исследования и метод продуцирования / В.Г. Свиначенко. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/10/84392> (дата обращения: 11.09. 2022).

116. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

117. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ Шк. технологий, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87953-195-3.

118. Сериков, Г.Н. Педагогические условия совершенствования управления самообразованием студентов: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Г.Н. Сериков. – Тбилиси, 1989. – 35 с.

119. Слостенин, В.А. Доминанта деятельности / В.А. Слостенин // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.

120. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Вторая росс. конф. по экологической психологии: тезисы. – Москва, 2000. – С. 172–176.

121. Смирнов, С.А. Технологии в образовании / С.А. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109–112.

122. Соколова, Н.А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе / Н.А. Соколова // Вестник Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2006. – № 15. – Вып. 8. – С. 36–40.

123. Спирин, Л.Ф. Основы педагогического анализа: учеб. пособие / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин. – Ярославль; Кострома: Костром. пед. ин-т, 1985. – 85 с.

124. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин; под ред. П.И. Пидкасиного. – Москва: Рос. пед. агентство, 1997. – ISBN 5-86825-041-9.

125. Ставринова, Н.Н. О развитии исследовательской компетенции будущего педагога / Н.Н. Ставринова // Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа – ЮГРЫ. Образование и обучение в высшей школе. – URL: <http://www.eduhmao.ru/info/> (дата обращения 20.05.2023).

126. Ступицкая, М.А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами. Рекомендации для учителей, учащихся и родителей / М.А. Ступицкая. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 255 с. – ISBN 978-5-7797-1134-0.

127. Сычев, М.В. Особенности организации самостоятельной работы познавательной деятельности студентов в учебной аудитории и вне вуза / М.В. Сычев // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 3. – № 6 (28) – С. 140–144.

128. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

129. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособ. [для студ. сред. пед. учеб. завед.] / Н.Ф. Талызина. – Москва: Академия, 1998. – 282 с. – ISBN 5-7695-0183-9.

130. Тарасов, С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория / С.В. Тарасов // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Т. 3. Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 5–16.

131. Тельтевская, Н.В. Педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов / Н.В. Тельтевская // «Азимут научных исследований: педагогика и психология». – 2016. – Т. 5. – №4 (17) – С. 262–265.

132. Третьякова, Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов / Е.М. Третьякова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2014. – № 4. – С. 111–113.

133. Торосян, В.Ф. Педагогическая модель формирования познавательной самостоятельности студентов технического вуза / В.Ф. Торосян, Е.С. Торосян // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 7. – С. 57–62.

134. Тутышкин, Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью: учебное пособие / Н.К. Тутышкин. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1984. – 118 с.

135. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 188 с. – ISBN 5-7155-0285-3.

136. Усманов, В.В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения:

монография / В.В. Усманов. – Ульяновск: Ульяновский гос. технический ун-т, 2006. – 278 с. – ISBN 5-89146-862-Х.

137. Усова, А.В. Влияние системы самостоятельной работы на формирование у учащихся научных понятий (на материале курсов первой ступени): дис. ...д-ра пед. наук / А.В. Усова. – Челябинск, 1969. – 481 с.

138. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский / под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Т. 1. – Москва: Педагогика, 1974. – 584 с.

139. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 17.12.2022).

140. Федотова, В.С. Направления организации исследовательской деятельности студентов / В.С. Федотова // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 128–132.

141. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев [и др.]. – 2-е изд. – Москва: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с. – ISBN 5-85270-030-4.

142. Фролова, Н.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов колледжа в системе профессиональной подготовки / Н.В. Фролова // Молодой ученый. – 2013. – № 8. – С. 445–447.

143. Харабаджах, М.Н. Технологический подход в образовании: сущность и перспективы / М.Н. Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–1. – С. 279–281.

144. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология» / Х. Хекхаузен; [пер. с англ.: Т. Гудкова и др.]; науч. ред. пер. на рус. яз.: Д.А. Леонтьев, Б.М. Величковский. – 2-е изд. – Москва: Питер: Смысл, 2003. – 859 с. – ISBN 5-94723-389-4.

145. Хейдметс, М. Человеческое начало в средообразовании / М. Хейдметс // Социально-психологические основы средообразования: тез. науч.-практ. конф. – Таллин, 1985. – С. 77–79.

146. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебное пособие / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 720 с. – ISBN 978-5-496-02491-4.

147. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – № 2. – 2003. – С. 58–64.

148. Черникова, Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие / Т.В. Черникова. – Москва: Сфера, 2005. – 302 с. – ISBN 5-89144-535-2.

149. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. – Москва: Нар. образование, 1996. – 157 с. – ISBN 5-87953-008-6.

150. Шадриков, В.Д. Интеллектуальные операции / В.Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2006. – 106 с. – ISBN 5-98704-122-8.

151. Шадчин, И.В. Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности / И.В. Шадчин // Интеграция образования. – 2012. – № 1. – С. 14–18.

152. Шакуров, Р.Х. Мотивы и стимулы педагогического труда / Р.Х. Шакуров // Специалист. – 1994. – № 2. – С. 35–37.

153. Шалин, М.И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника /

М.И. Шалин // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 47–49.

154. Шамова, Т.И. Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования / Т.И. Шамова // Развитие профессиональной компетентности участников образовательного процесса как ведущее условие обеспечения качества образования: сб. мат. IX Международной научно-практ. конф. – Москва–Тамбов: ТООПКО, 2005. – С. 12–19.

155. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – Москва: Педагогика, 1982. – 209 с.

156. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология» / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 382. – ISBN 978-5-7695-4290-9.

157. Швец, И.М. Современные педагогические технологии в контексте ФГОС третьего поколения: методическое пособие для преподавателей вузов / И.М. Швец, Л.М. Левина, В.В. Марико, Е.Ю. Грудзинская. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2010. – 126 с.

158. Штофф, В.А. Роль моделей в познании / В.А. Штофф. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1963. – 126 с.

159. Щербакова, Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений / Т.Н. Щербакова // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 545–548. – URL: <https://moluch.ru/archive/40/4867/> (дата обращения: 11.12.2017).

160. Эльконин, Б.Д. Понятие «компетентность» с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – 59 с. – ISBN 5-94001-019-9.

161. Югова, М.А. О некоторых аспектах реализации компетентностного подхода в становлении демократической личности будущего специалиста / М.А. Югова. – URL: www.uro-gao.ru/konf/tezis/2/3/yugova.doc (дата обращения: 15.07.2018).

162. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. – ISBN 5-901006-07-0.

163. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего специалиста к творческому решению воспитательных задач: дис. ...д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

164. Янюшкина, Г.М. Подготовка будущего учителя к проектированию технологической карты урока / Г.М. Янюшкина, Л.И. Ермакова, С.И. Маркова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–1. – С. 162–165. – URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36637> (дата обращения: 24.01.2021).

165. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва: Смысл, 2001. – 366 с. – ISBN 5-89357-090-1.

Научное издание

Вера Сергеевна Елагина

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Монография

ISBN 978-5-907790-00-1

Работа рекомендована РИС университета
Протокол 2/23, 2023 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор Н.А. Усова

Подписано в печать 30.08.2023 Тираж 500 экз.
Объем 13,6 усл. п. л., (8,54 уч.-изд. л.)
Формат 60×84/16. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69