

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО ВГУ)

**Организация самостоятельной деятельности студентов
в современном образовательном процессе университета**

Учебное пособие для вузов

Издательско-полиграфический центр
Воронежского государственного университета
2019

УДК 378.4.026.7
ББК 74.04
О-64

Публикуется по решению Научно-методического совета Воронежского государственного университета (от №)

Авторы: Бережная И.Ф., Турбина Н.Е., Кривотулова Е.В., Иванова О.А.

Научный редактор: доктор педагогических наук, профессор Вьюнова Н.И.

Рецензент: д.пед.н., профессор Э.П. Комарова

Бережная И.Ф. Организация самостоятельной деятельности студентов в современном образовательном процессе университета / И.Ф. Бережная, Н.Е. Турбина, Е.В. Кривотулова, О.А. Иванова. – Воронеж: ИПЦ, 2013. – 161с.

ISBN 978-5-4446-0332-1

Предлагаемое издание представляет собой учебное пособие по организации самостоятельной деятельности студентов в современном образовательном процессе университета. В нем рассматривается технология организации самостоятельной деятельности студентов университета, показана как роль преподавателя, так и роль самообразования студента в ее организации. Авторы раскрывают специфику образовательного процесса университета, организационно-методические условия, необходимые для успешной организации самостоятельной деятельности. Приведена программа вариативного учебного курса для бакалавров «Методика самостоятельной деятельности студентов».

Учебное пособие рекомендовано студентам и преподавателям вузов, а также лицам, интересующимся проблемами организации самостоятельной деятельности студентов (бакалавров, магистров) всех специальностей и направлений университетов.

УДК 378.4.026.7
ББК 74.04

ISBN 978-5-4446-0332-1

© Бережная И.Ф., Турбина Н.Е.,
Кривотулова Е.В., Иванова О.А., 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Специфика образовательного процесса классического университета	6
Технология организации самостоятельной деятельности студентов классического университета	10
Индивидуальная траектория профессионального развития студента на основе самостоятельной деятельности	29
Роль преподавателя в организации самостоятельной деятельности студентов	41
Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов	46
Самообразование и самоорганизация как основа успешной профессиональной деятельности будущих специалистов (выпускников университета)	67
Современные образовательные и информационные технологии в организации самостоятельной деятельности студентов классического университета	75
Используемая и рекомендованная литература	114
Приложения	134

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с основными положениями реформирования и модернизации образования современный выпускник университета должен отличаться гибкостью и мобильностью на рынке труда, быть готовым постоянно повышать свой профессиональный уровень в соответствии с современными достижениями науки. Перед человеком, живущим в современных условиях социально-экономической среды, встают задачи избирательно усваивать актуальные научные знания; адекватно воспринимать инновационные технологии, новые возможности экономического поведения; быстро адаптироваться к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, опираясь на свой образовательный потенциал.

Сегодня на первый план выдвигается задача – не столько подготовить специалистов узкой квалификации, сколько сформировать у них такие характеристики, как способность приобретать новые знания и умения, творческую активность в принятии решений, широкую профессиональную ориентацию. Условием, обеспечивающим ее решение, является повышение качества учебной самостоятельной деятельности, профессиональное саморазвитие студента.

Назревает необходимость в усилении роли самостоятельной деятельности студентов, в пересмотре подходов к ее организации и формированию в учебном процессе вуза, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, самообразованию, творческому применению полученных знаний в процессе самореализации, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

В последнее десятилетие в системе высшего образования широкое распространение получил компетентностный подход, предполагающий не только усвоение обучающимися знаний и умений, но и приобретение ими первичного профессионального опыта, а также формирование и развитие профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности и профессиональной карьеры.

Формирование и развитие компетенций выпускника в современных условиях являются целью образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

В документах ЮНЕСКО сформулированы ключевые компетенции, соответствующие пониманию фундаментальных целей образования:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни).

ФГОС ВПО - 03 включают общекультурные (ОК), профессиональные (ПК) компетенции, которые студент обязан продемонстрировать после

завершения части или всей образовательной программы. Компетенция – интегральная характеристика обучающегося, т.е. динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личных качеств.

В связи с этим, по иному определяется система методов обучения и способов деятельности. В основе отбора и конструирования методов обучения, способов учебной деятельности лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании.

Исходя из вышесказанного особую актуальность, приобретает научно обоснованная организация самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения. В современных условиях способность специалиста (бакалавра, магистра) к самостоятельной деятельности приобретает качественно новое значение, которое определяется готовностью выпускника университета быстро адаптироваться к практической профессиональной деятельности в интенсивно изменяющихся условиях.

В данном контексте можно выделить компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе вневузовских.

В последнее время в научной литературе содержательно разводятся понятия самостоятельной работы и самостоятельной деятельности.

Основным качественным отличием самостоятельной деятельности от самостоятельной работы являются два основополагающих фактора: активность личности, стремление к самореализации и самовыражению. Понятие «самостоятельная деятельность», таким образом, на наш взгляд, позволяет учитывать психологическую характеристику данного феномена как специфической учебной деятельности. В ходе самостоятельной деятельности, которая является субъектной по своей сути, постижение учебного предмета осуществляется через взаимоотношения студента и преподавателя, при этом, научно организованная самостоятельная деятельность студентов способствует значительному повышению эффективности обучения. Это высшая форма учебной (учебно-профессиональной – для студентов) деятельности, выступающая как форма самообразования (С.М. Годник, В.С. Листенгартен, К.М. Гайдар, И.В. Завгородняя). Однако ее следует отличать от самообразования. В широком смысле она выступает как самостоятельно организуемая субъектом деятельность учения, удовлетворяющая его потребности в познании и личностном росте. В узком смысле - это образование, получаемое вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего.

Анализ содержания понятий «самостоятельная работа студентов» и «самостоятельная деятельность студентов» позволяет говорить о том, что самостоятельная работа направлена на решение конкретной учебной задачи или проблемы, в то время как самостоятельная деятельность предполагает решение системы учебных задач, взаимосвязанных и объединенных

общей направленностью. Если самостоятельная работа обусловлена, прежде всего, целями, которых надо достичь, то самостоятельную деятельность детерминируют в первую очередь мотивы субъекта учения. Именно поэтому, выполняя одну и ту же по содержанию самостоятельную работу, студенты, по сути, могут осуществлять разные виды деятельности.

Данное учебное пособие содержит учебную программу курса «Методика организации самостоятельной деятельности студентов», а также практические рекомендации и советы. Надеемся, что учебное пособие будет востребовано как студентами, так и преподавателями.

Специфика образовательного процесса классического университета

Самостоятельная деятельность студентов во-многом зависит от системы организации образовательного процесса в конкретном вузе. В психолого-педагогической литературе существует множество толкований категории «образовательный процесс». Так, например, А.В. Хуторской под образовательным процессом понимает педагогически обоснованное, последовательное, непрерывное изменение состояний субъектов обучения в специально организуемой среде с целью достижения ими образовательных результатов. Образовательные результаты это – внешние и внутренние продукты деятельности участников образовательного процесса. К внешним образовательным продуктам принято относить сочинения, решение задач, творческие работы, продукты коллективного труда, а к внутренним – личностные приращения знаний, умений, навыков, усвоенные способы действий, развитые способности, сформированные компетенции. А.В. Хуторской отмечает, что образовательные результаты направлены на личностные приращения учащихся с целью обеспечения их эффективной жизнедеятельности в социуме [254]. По мнению Л.П. Крившенко, цели образования можно сформулировать как удовлетворение потребностей общества в формировании личности с социально одобряемыми качествами и удовлетворение самой личности в ее развитии и саморазвитии [220]. Современные исследователи отмечают, что урезанный до просвещения образовательный процесс превращается в чисто учебный, лишаясь своих главных признаков [255, 221], которыми являются: двусторонность взаимодействия педагога и обучаемого; направленность всего процесса на развитие личности и профессиональное становление ее как специалиста; единство содержательной и процессуальной (технологической) сторон; взаимосвязь всех структурных элементов: цели-содержания образования и средств достижения образовательных задач-результата образования; реализацию трех функций: развития, обучения и воспитания человека. Поэтому в образовательном процессе можно выделить такие компоненты, как: обучение, воспитание, самообразование.

Современные исследователи образовательного процесса характеризуют его следующими положениями. Он охватывает всю жизнь человека, должен быть непрерывным, личностно-ориентированным и протекать в образовательно-культурной среде, аккумулирующей систему условий, совокупность явлений и процессов, оказывающих влияние на субъект образовательного процесса. Основными механизмами взаимовлияния среды и субъекта образовательного процесса выступают адаптация, самореализация личности, социализация и др. [200].

Общеизвестно, что образовательный процесс включает целевые, содержательные, деятельностные, организационные, технологические ха-

рактики. Каждый компонент имеет свои содержательные элементы. Целевой – базируется на выбранной модели образования и включает цели и задачи субъектов образования (студентов, преподавателей, администрации, вуза, региона); содержательный – отражает конкретное наполнение по решению определенной задачи; деятельностный – взаимодействие субъектов; организационный – включает систему управления по достижению заданных целей; технологический – обеспечивает достижение, диагностику и оценку намеченных результатов. В современной педагогической литературе среди основных элементов образовательного процесса выделяется: осознание и формулирование цели; управление им; деятельность учащихся, учение; субъект-субъектное взаимодействие; макро- и микросреда, в которых он осуществляется и воплощает цели в результаты; конечные результаты. Все эти элементы взаимосвязаны и включают в себя все компоненты «педагогического квадрата» – образование, обучение, воспитание и развитие [219, 221, 255].

В представлении о структуре образовательного процесса нам близок взгляд В.П. Симонова, который предлагает под анализируемой категорией понимать совокупность трех составляющих: учебно-воспитательной (деятельность преподавателя), учебно-познавательной (деятельность обучаемых) и самообразовательной (деятельность обучаемых). Учебно-воспитательный процесс, как деятельность преподавателя, раскрывается через планирование образовательного процесса, организацию и контроль процесса обучения. Учебно-познавательный и самообразовательный процессы, как деятельность учащихся, включает самостоятельное решение учебных задач с учетом личностных целей и мотивов. Самоорганизация деятельности обучаемого должна быть организована в образовательном процессе на уровне технологии, отмечает В.П. Симонов. Обязательным в образовательном процессе должна быть оценка вложенных затрат и полученного результата[219].

В этом процессе взаимодействуют обучение и воспитание, деятельность педагога и деятельность обучаемого. Немаловажным фактором выступает атмосфера и среда. Именно в ней осуществляется образовательный процесс: конструктивные взаимоотношения между всеми субъектами образовательного процесса, постоянный пример добросовестности и творческих усилий со стороны педагога, его помощь и доброжелательность ко всем обучающимся и, вместе с тем, рациональная и эффективная организация учения, создание атмосферы творческого поиска и напряженного труда, стимулирование к самостоятельности и постоянная поддержка интереса к учению.

Успешность образовательного процесса современные исследователи связывают с педагогическим управлением. Компонентами педагогического менеджмента являются: принятие решения (планирование), организация выполнения принятых решений и планов, контроль и оценка эффек-

тивности [там же].

Таким образом, в основе образовательного процесса лежит целенаправленная деятельность человека, как субъекта данной системы. По теории А.Н. Леонтьева, всякая деятельность состоит из отдельных действий, а каждое действие можно разложить на наиболее мелкие составляющие – операции, способы, приемы [149]. Поэтому современный образовательный процесс должен включать в себя совокупность конкретных действий.

В учении С.И. Гессена одной из основополагающих идей образовательного процесса является идея самообразования как способа самоутверждения, приводящего школьника к научной работе, а идеальная теория университета или высшей научной школы рассматривает его как очаг научного исследования и только в меру развиваемой им научной деятельности. Очень важна полезная для нас характеристика задачи преподавателя высшей школы, состоящей, по его мнению, не в том, чтобы учить, а высказывать публично научные взгляды [70].

Студент не просто учится, а занимается наукой. Такая закономерность обучения как двуединого процесса, осуществляемого в совместной деятельности для высшей школы, выраженная С.И. Гессеном через совпадение учения и исследования, как для профессуры, так и для студентов. «Студент тем лучше, чем больше он высказал самостоятельности в научной работе, чем больше надежд подает он как будущий ученый. Профессор тем лучше, чем выше он как ученый» [там же]. Таким образом, обосновывается стержень образовательного процесса – развитие личности.

Следует отметить, что в педагогической литературе и практике обучения встречаются понятия – учебный процесс, процесс обучения, педагогический процесс, дидактический процесс – все они связаны с понятием образовательного процесса, либо являются отражением его отдельных сторон.

При характеристике учебного процесса высшей школы С.И. Архангельский уделяет внимание средствам обратной связи как показателю качества обучения. Он утверждал, что «... на основе актов контроля и оценки знаний каждый преподаватель и педагогический коллектив не только знают состояние успеваемости студентов, но и приобретают возможность своевременно реагировать на неуспеваемость студентов, направлять их работу в полном соответствии с заданными требованиями». Качество обучения, по С.И. Архангельскому [18] рассматривается как способность студентов выполнять определенные требования, поставленные перед ними, с учетом целей и задач изучения того или иного предмета.

Обучение в вузе построено таким образом, что оно ведет студента от одной проблемы к другой, и к решению каждой из них следует готовиться в отведенный для этого отрезок времени. Для этого ему необходимы следующие качества: настойчивость, самодисциплина, самоорганизация, трудолюбие.

Традиционно в обучении выделяются две составляющие – преподавание и учение. В контексте обозначенных проблем для нас более важной составляющей в этом процессе является учение. Это – один из самых напряженных видов учебной деятельности. Только при систематической напряженной работе можно рассчитывать на успешное овладение всей суммой знаний, умений и навыков, которые требуются современному специалисту.

В данном контексте становится наглядной необходимость умения студентов правильно организовать свою самостоятельную деятельность. Приобрести такое умение студент сможет при условии четкого планирования всех видов деятельности с учетом имеющегося бюджета времени. Умения рационально планировать самостоятельную деятельность, систематично и последовательно выполнять различного вида работы, а также правильно оценивать достигнутые результаты.

Процесс обучения в современной научной литературе рассматривается как многоуровневая система, состоящая из совокупности учебных задач, которые должны решаться в процессе организации учебной деятельности студентов преподавателем. Взаимосвязи преподавателя со студентом сложны и многофакторны. Они могут быть субъект-субъектными и субъект-объектными, сердцевиной которых, считает Е.И. Мещерякова, является деятельность преподавателей, которые должны организовывать деятельность обучающихся по усвоению ими содержания обучения. Преподаватель должен ставить дидактическую задачу, проектировать и реализовывать дидактическую систему, адекватную закономерностям учебной и познавательной деятельности [167]. Данные педагогические идеи о роли преподавателя в организации дидактического процесса позволяют нам провести аналогию значимости роли преподавателя и в организации самостоятельной деятельности студентов. (см. по Содержанию).

Однако ряд исследователей акцентирует внимание на том, что управлять нужно и можно не деятельностью студента с помощью преподавателя, а процессом построения их совместной деятельности посредством разработки индивидуальной образовательной траектории. (см. по Содержанию).

Образовательный процесс университета имеет свою специфику, которая опирается на историческое развитие создания научного знания в университете и представляет собой единство обучения и исследования, что обуславливает приоритет обучающей и исследовательской функций в системе университетского образования. Наряду с обучающей и исследовательской, классический университет осуществляет такие функции как воспитательная, культурологическая, профессиональная, инновационная [158, С.20-21]. В исследовании Емельяновой И.Н. отмечается, что классический университет всегда отличала среда, в которой создавались условия для воспитания личности, способной к преобразованию окружающего жизнен-

ного пространства. Выпускник университета должен быть личностью, способной самостоятельно осмысливать происходящие процессы и находить нравственные пути решения насущных вопросов [96].

Таким образом, специфика учебного процесса в университете, определяется направленностью на изучение теоретических основ фундаментальных наук, систематическую исследовательскую учебную и научную работы студентов в ходе изучения предметов различных блоков и творческое применение изученной теории в контексте будущей деятельности.

Современные образовательные стандарты, Закон «Об образовании» требуют специальной организации образовательного процесса вуза, которая призвана обеспечивать:

- планомерность учебного процесса;
- современный научный уровень подготовки выпускников, внедрение в учебный процесс новейших достижений науки и техники,
- оптимизацию учебного процесса на основе эффективного использования современных информационных технологий, рационального сочетания традиционных и инновационных методов обучения и оценочных средств;
- органическое единство процесса обучения и воспитания;
- создание необходимых условий для эффективной образовательной деятельности, для творческой самостоятельной работы обучающихся, в том числе: высокого потенциала кандидатов на обучение (абитуриентов) и научно-педагогических кадров, качественных образовательных программ, полноценной информационно-образовательной среды, необходимой материально-технической базы, эффективной системы управления, включая внутривузовскую систему управления качеством подготовки специалистов;
- достижение высокого конечного результата – качества образования, образованности выпускников, в том числе профессиональной подготовки, общекультурного и личностного (духовно-нравственного, интеллектуального, ценностно-мотивационного, физического и др.) развития обучающихся.

Технология организации самостоятельной деятельности студентов классического университета

Для эффективной организации самостоятельной деятельности студентов в вузе преподаватели используют различные формы, методы, приемы. В последнее время многие исследователи стремятся технологизировать данный процесс. В связи с этим одной из актуальных проблем педагогики высшей школы является разработка технологии самостоятельной

деятельности студентов.

Технология рассматривается в данном учебном пособии как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление принципов педагогической деятельности в их объективной взаимосвязи [220].

Использование технологии в образовательном процессе позволяет прогнозировать результаты деятельности и управлять педагогическими процессами, анализировать и систематизировать имеющийся практический опыт самостоятельной деятельности. Важной качественной характеристикой технологии является ее воспроизводимость, которая позволяет адаптировать ее к различным образовательным направлениям. Важным в практической реализации технологии является ее проектирование. Процесс проектирования кроме разработки теоретического базиса предусматривает выделение этапов деятельности участников педагогического процесса, последовательность выполнения которых обеспечивает достижение реальных результатов.

Организация самостоятельной деятельности студентов рассматривается как процесс и результат взаимодействия преподавателя и студентов по созданию условий успешного продвижения студентов к более высокому уровню этой деятельности при постоянном снижении внешнего и усилении внутреннего контроля за процессом и результатом этой деятельности.

Турбина Н.Е. под самостоятельной деятельностью студентов понимает осознанную, самоорганизованную, самоуправляемую деятельность студентов, осуществляемую на основе индивидуальной образовательной траектории, учитывающую специфику обучения на факультете, и направленную на развитие творческого потенциала личности с целью успешной самореализации в профессиональной деятельности [242].

Отметим, что при организации самостоятельной деятельности студентов неприменимы традиционные педагогические стратегии, которые предполагают алгоритм деятельности обучающихся, когда студенты не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, так как в ходе их деятельности преобладают репродуктивные процессы.

Совокупность психолого-педагогических задач определяет алгоритм самостоятельной деятельности студентов, который должен быть научно обоснован и структурирован. Он отражает основные этапы самостоятельной деятельности студента. Это: сбор информации; систематизация информации в зависимости от содержания и уровня сложности; выявление качественных особенностей изучаемого объекта и явления; формулирование проблемы; планирование этапов деятельности и отбор средств решения проблемы; использование результатов в профессиональной деятельности.

При разработке технологического обеспечения предпочтение отдается активным методам и приемам обучения, т.к. в процессе развития уме-

ний самостоятельной деятельности создается творческая среда, которая способствует целенаправленному усвоению понятий, закономерностей, обобщенных структур.

Технология организации самостоятельной деятельности студентов включает в себя содержательную и процессуальную части. Содержательная часть – это цели и содержание информационного материала по учебной дисциплине. Целью технологии является эффективная организация самостоятельной деятельности студентов. Ориентация на цель, диагностическая проверка текущих результатов, разделение обучения на отдельные обучающие эпизоды – в итоге создается воспроизводимый обучающий цикл, состоящий из следующих этапов: планирование обучения на основе точного определения его желаемого результата в виде набора наблюдаемых действий обучающихся; обучающая фаза – совокупность учебных процедур, сопровождающаяся коррекцией на основе оперативной обратной связи; оценка результатов. Технология организации самостоятельной деятельности студента включает и частнодидактические цели. Они формулируются при изучении отдельных тем, либо при переходе от одного уровня самостоятельной деятельности к другому. Частнодидактические цели определяют, какими умениями и компетенциями должен обладать студент и какие умения, навыки и познавательные достижения самостоятельной деятельности он может реально продемонстрировать [242].

Приведем примеры частнодидактических целей на различных уровнях самостоятельной деятельности студентов. Так, на **воспроизводящем** уровне самостоятельной деятельности необходимо научить студентов анализировать содержание и ход решения расчетных задач, содержание первоисточков, читать со словарем и понимать зарубежные первоисточники по своей специальности, извлекать из них необходимые сведения, владеть базовой грамматикой и основными грамматическими явлениями, всеми видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового); основными навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов, аннотаций, рефератов и навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения; на **достаточном** уровне деятельности научить студентов эффективному поиску информации, составлять алгоритмы деятельности и прогнозировать образовательные результаты, уметь логически мыслить, вести научные дискуссии, оформлять извлеченную информацию в удобную для пользования форму в виде аннотаций, переводов, рефератов; делать научное сообщение, доклад, презентацию; навыкам публичной речи, аргументации, ведению дискуссии и полемики; практического анализа логики различного вида рассуждений; на **творческом** уровне – овладение умениями выдвижения гипотез, решения проблем, умениями моделирования различных процессов, способности к критике источников и первоисточников; развитие творческих способностей, само-

стоятельности суждений, адекватно действовать в ситуациях неопределенности и т.д.. (см. рис. 1).

Важную роль при организации самостоятельной деятельности играет конкретизация задач для конкретного вида деятельности. Эти задачи направлены на формирование практико-ориентированного мышления. В отличие от традиционных учебных задач, задачи самостоятельной деятельности предполагают процессы конструирования и интерпретации.

РИСУНОК

МОДЕЛЬ

Они должны быть многоуровневыми, отражать алгоритмы деятельности студентов и этапы образовательного процесса.

Первой задачей при организации самостоятельной деятельности студентов является формирование умений воспроизводить алгоритмы деятельности, в основе которой лежит формирование у студентов способности воспроизводить определенный алгоритм действий, выполнение которых должно привести к получению конкретного результата. Основными действиями студентов на этапе решения данной задачи являются восприятие и осмысление информации по инструкции, отбор учебного материала, структуризация изучаемого материала на смысловые части, выделение стержневых линий изучаемой информации, конспектирование главных идей, сравнение, формулирование выводов.

Второй задачей является формирование у студентов способности применять алгоритмы деятельности в стандартной ситуации. Студенты при решении этой задачи самостоятельно могут из известных способов деятельности выбрать наиболее оптимальный, при этом они должны решать типовые задачи, проводить опыты, лабораторные работы, анализировать первоисточники, аргументированно отстаивать свою точку зрения, вступать в дискуссию и т.д. Для этого они должны уметь отбирать учебный материал, формулировать цель, составлять план деятельности, анализировать результаты, делать выводы о результатах деятельности.

Третья задача – формирование умений применять алгоритмы деятельности в нестандартной ситуации. В ходе реализации этой задачи студенты осваивают навыки самостоятельно подбирать информационное и материальное оснащение для решения проблем в нетрадиционной учебной ситуации на основе выбора и корректировки известных способов деятельности, самостоятельно осознавать проблему, формулировать цель, прогнозировать результат, анализировать и сравнивать способы самостоятельной деятельности, планировать, реализовывать, контролировать и оценивать достижение цели.

Четвертая задача – формирование умений создавать новые способы деятельности, моделировать самостоятельную деятельность позволяет студентам видеть и решать проблемы своей деятельности, использовать самостоятельную деятельность для решения проблем и задач профессионального развития, формулировать проблему, цель, разрабатывать план самостоятельной деятельности, критически оценивать и корректировать свою деятельность по профессиональному и личностному развитию.

Содержание учебного материала определяется спецификой предмета и его научного знания. В качестве примера, рассмотрим содержание учебного материала по направлению «Химия». Оно отражено в образовательных стандартах и определяется будущей профессиональной деятельности специалистов. Так, например, для студентов специальности «Химия» дан-

ная деятельность является аналитической и включает в себя: умения устанавливать причинно-следственные связи между строением, свойствами, применением веществ; делать выводы и обобщения; уметь определять и распознавать важнейшие классы химических веществ, уметь решать задачи, проводить расчеты по уравнениям реакций и т.д. Для студентов специальности «Филология» приоритетным видом деятельности является продуцирование устной и письменной речи, понимание устной и письменной речи на иностранном языке[247].

В ФГОС ВПО «Филология» определен минимальный уровень коммуникативной компетенции, который включает следующие важнейшие умения: читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием); устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер; в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить мнение, оценку, умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо).

Выше перечисленные коммуникативные умения позволяют человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе. Поэтому формирование коммуникативной компетенции должно осуществляться через основные виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо, что и обеспечит осуществление речевой деятельности на практике.

Практически все жизненные ситуации, учебные и деловые, предполагают несколько видов коммуникативной деятельности. В учебной аудитории от студента может потребоваться прочесть текст вслух или про себя, прослушать рассказ преподавателя, обсудить детали, поработать с группой над проектом, написать упражнение или сочинение и, возможно, выступить в роли медиатора либо в учебных целях, либо чтобы помочь другому студенту. В деловом контексте такими действиями могут быть соответственно чтение рекламного буклета фирмы-партнера, просмотр ролика о новом совместном проекте, и обсуждение деталей с представителем фирмы, составление проекта контракта и перевод на иностранный язык некоторых вопросов. Как видим, участник коммуникаций задействован во всех видах коммуникативной деятельности.

Процессуальная часть описываемой технологии включает процесс организации самостоятельной деятельности, этапы и виды самостоятельной деятельности студентов университета.

Технология организации самостоятельной деятельности студентов включает в себя четыре этапа:

- формирование умений воспроизводить алгоритмы деятельности;
- формирование умений применять алгоритмы деятельности в стандартной ситуации;

–формирование умений применять алгоритмы деятельности в нестандартной ситуации;

–формирование умений создавать способы деятельности.

Каждый этап включает цели и задачи, которые определяются видами самостоятельной деятельности (см. рис.1).

Учитывая тот факт, что самостоятельная деятельность студентов может проявляться на разных уровнях, то и этапы и виды следует рассматривать на определенных уровнях.

Выделяют следующие уровни самостоятельной деятельности студентов – воспроизводящий, достаточный, творческий. Исходя из уровней самостоятельной деятельности (воспроизводящий, достаточный, творческий) определены виды, разработаны дидактическое обеспечение для их реализации, методы реализации, контроля и оценки самостоятельной деятельности студентов. В организации самостоятельной деятельности студентов требуется четкая система, предусматривающая овладение различными приемами умственной деятельности в ее нарастающей трудности.

На воспроизводящем уровне самостоятельной деятельности в качестве видов деятельности были определены: овладение студентами навыками изучения учебника, лекций, обучение навыкам конспектирования, составления плана ответа, анализа научных статей, монографий, решения задач по образцу.

Данный уровень самостоятельной деятельности студентов является основным, так как на этом этапе формируются основные базовые навыки по усвоению предмета и овладению умениями и навыками самостоятельной деятельности. Реализация этого этапа осуществляется на первом курсе. В силу того, что у большей части обучающихся не сформированы необходимые умения для эффективной организации самостоятельной деятельности [263]. Студента необходимо научить правильно анализировать текст учебника, слушать и записывать лекции, воспринимать их; научить его самостоятельной работе на практических и лабораторных занятиях; совершенствовать навыки работы с книгой; научить правильно конспектировать литературу, готовить рефераты, подготавливать и выступать с докладами. Основным источником информации для студента является учебник и лекция. Соответственно видами самостоятельной деятельности выступают изучение и освоение материала учебника и лекции.

Важным видом воспроизводящего уровня самостоятельной деятельности студентов является овладение навыками конспектирования и изучения лекций. Вузовская лекция, научно-учебный текст – главное звено дидактического цикла обучения, предназначенная для обеспечения теоретической основы обучения, развития интереса к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, формированию у обучающихся ориентира для самостоятельной работы над курсом.

Преподаватель в процессе изложения лекционного курса связывает теоретические положения науки с практикой, на лекции мобилизуется внимание, вырабатываются навыки слушания, восприятия, осмысления и записывания информации, развивается логическое мышление студента, закладываются основы научного исследования. Исходя из положения, согласно которому лекция, как вид организации образовательного процесса, имеет основополагающее значение для самостоятельной деятельности студентов, и, в том числе, сам процесс записывания лекции является одним из видов самостоятельной деятельности. В современной теории и методике обучения современными исследователями выделяются общие рекомендации к изложению лекционного материала.

Для того чтобы лекция была развивающей, необходимо выполнение следующих условий: осознание студентом личностного смысла в приобретении знаний в данной области науки; осознание аудиторией новизны излагаемого материала, такой, которая сразу связывается в сознании слушателей с имеющимися знаниями, дополняя и преобразуя их; побуждение и стимулирование работы мышления слушателей-студентов. Прежде чем узнать от лектора «что и как», у них должен возникнуть вопрос «почему и откуда».

Лектор ставит студента в положение мыслящего, ищущего, желающего найти ответ на поставленный вопрос. Если ответ в его опыте отсутствует, то задействуется мышление, которое может привести к какому-то варианту ответа, но может и вовсе ничего не дать. И в том, и в другом случае студенту нужно получить ответ от преподавателя, поэтому он настраивается на внимательное слушание лекции и с интересом ждет ответа, чтобы или сравнить с ним свой вариант, или обогатиться новым знанием. Поскольку на лекции для размышления над такими вопросами у студента времени мало, то преподаватель не может часто пользоваться данным приемом активизации мышления и через него добиваться интереса к своей лекции. Однако, приступая к изложению какой-нибудь новой проблемы, содержащей принципиальное положение, ему лучше начать именно с вопроса на размышление. Таким образом, все приемы активизации мышления на лекции должны нацеливать студента на последующую самостоятельную работу с дополнительной литературой.

Основным принципом отбора материала для лекции является целеполагание, когда отбираемый материал отвечает поставленной преподавателем цели лекции и позволяет достичь ее. Отбираемый материал должен служить решению конкретных задач. Важным принципом отбора содержания лекции является учет уровня подготовки студентов.

Изложение лекции в порядке ответа на поставленную задачу отличается от обычного повествования тем, что лектор строит свою речь в стиле рассуждения или, другими словами, в форме озвученного мышления. Рассуждая, лектор публично демонстрирует процесс решения мыслительной

задачи, проводит мысленный анализ поставленной перед аудиторией проблемы на глазах самой аудитории. Сам по себе пример такого наглядного показа акта научного мышления ценен для обучения студентов навыкам мыслительных действий. Но самым поучительным для них является само рассуждение, его ход и результат. Студенты следят за ходом рассуждения, видят сам процесс мыслительного поиска ответа на проблемы, «технологии» рассуждения. И, конечно, сам ответ, который как раз и составляет искомое неизвестное, т.е. какое-то подлежащее усвоению теоретическое положение. Ответ студентам легко усвоить как плод совместных с преподавателем размышлений.

Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учения. Как психолого-педагогическая категория, учебная проблема несет в себе новое знание и новый способ усвоения этого знания и определяет структуру познавательного процесса.

Существуют две основные функции учебной проблемы: определение направления умственного поиска, то есть деятельности обучающегося по нахождению способа решения проблемы; формирование познавательных способностей, интереса, мотивов деятельности студента по усвоению новых знаний. Необходимость обеспечения указанных функций обуславливает задачу определения требований к учебной проблеме.

Следуя требованиям Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова к организации проблемной ситуации, сформулируем шесть основных требований к учебной проблеме, с учетом которых преподаватель высшей школы может создавать наиболее эффективные типы проблемных ситуаций [142, 164, 165].

1) Учебная проблема должна быть связана с изучаемым материалом, логически вытекать из него, а также из деятельности студента по анализу фактов и явлений, вызвавших проблемную ситуацию.

2) Учебная проблема должна отражать противоречивость информации (непосредственно в формулировке вопроса, задачи).

3) Основным своим содержанием проблема должна давать направление познавательному поиску. Неизвестное какими-то переходами должно быть связано с известным знанием.

4) Проблемы должны быть посильными, иначе они не вызовут интереса и студенты попытаются просто обойти их; они не должны быть слишком легкими: легкие проблемы быстро решаются и недостаточно активизируют мыслительную деятельность.

5) Речевая формулировка проблемы должна содержать слова, обозначающие такие известные понятия, в которых содержатся элементы, имеющие связь с неизвестным в самой проблеме.

6) Проблемные вопросы, задачи и учебные задания, приводимые при постановке проблем, должны оказывать воздействие на эмоциональное со-

стояние студента, заинтересовывать его в учебном материале, побуждать к активной деятельности.

Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение человека, возникающее в том случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, не может достичь цели известным ему способом и должен найти новый способ действия.

В психологии установлена определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации: проблемная ситуация → проблема → поиск способов ее решения → решение проблемы.

Полный цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов:

- возникновение проблемной ситуации;
- осознание сущности затруднения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблем.

В зависимости от характера взаимодействия преподавателя и студента выделяют четыре уровня проблемного обучения:

1) Уровень несамостоятельной активности – восприятие студентом объяснений преподавателя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение студентом самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.

2) Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением прежних знаний в новой ситуации и участием в поиске способа решения поставленной преподавателем проблемы.

3) Уровень самостоятельной активности – выполнение самостоятельных работ продуктивно-поискового типа, когда студент самостоятельно работает по тексту учебника, применяет прежние знания в новой ситуации, решает задачи среднего уровня сложности, доказывает гипотезы с незначительной помощью преподавателя и т. д.

4) Уровень творческой активности – выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логической догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы; на этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения.

Эти показатели характеризуют уровень развития студентов и могут применяться как видимые показатели продвижения в учебном и интеллектуальном развитии, в качестве основного содержания обратной информации. С нашей точки зрения, активность студентов может проявляться на любом из данных уровней решения проблемных задач, но пика может достичь на последнем из них. Перевод обучаемых с первого на более высокий уровень является результатом проблемного обучения и одновременно процессом управления их учебно-познавательной деятельностью.

Следующим видом самостоятельной деятельности студентов является формирования навыков анализа научной литературы, в частности, монографий. Для формирования этих навыков нами использовались составление тезисов, плана книги, цитирование. Для составления тезисов необходимо внимательное изучение научного источника в целом, либо по главам и разделам. При помощи тезисов сжато и кратко выражается то, что более подробно изложено в тексте. В тезисную запись вносятся выводы и обобщения, формулируются выводы, вытекающие из прочитанного. Запись прочитанного побуждает к глубокому обдумыванию и помогает прочнее закрепить материал в памяти. Немаловажным преимуществом записи является сохранение в письменном виде материала для подготовки к семинарам, зачетам, экзаменам.

План книги или статьи представляет собой своеобразный перечень основных мыслей. Таким образом, в плане вопросы перечисляются в последовательном, связном, логически обоснованном порядке, данном самим автором произведения. Во многих случаях наименование глав и разделов книги можно использовать в качестве пунктов плана. План раскрывает построение произведения, ход мыслей автора. В процессе его составления читатель устанавливает круг вопросов, которые освещены автором, их последовательность и взаимную связь. Формулировка вопросов плана полезна и тем, что она дает общее представление о содержании произведения. Кроме того, просматривая план, легче мобилизовать свое внимание и восстановить в памяти прочитанное. Для составления плана необходимо, прежде всего, внимательно прочитать все произведение, продумать его, стараясь при этом установить, каким планом (логикой) руководствовался автор. Затем план записывают в виде кратких формулировок.

Цитаты – особый вид записи, используемый в работе над книгой. При изучении научного труда часто возникает необходимость выписать наиболее важные места текста либо своими словами, либо дословно. Умение делать выписки заключается в выборе наиболее важных теоретических положений. Делая для себя такие выписки, сопоставляя их, читатель получает возможность глубже изучить тему, использовать полученные сведения для своей работы.

Контроль и оценка самостоятельной деятельности на воспроизводящем уровне осуществлялись нами в виде оценки рефератов, на собеседованиях, при тестировании, в ходе опроса на семинарских занятиях, а также тематических сообщений, которые студенты готовили в форме индивидуальных заданий. Данные виды работ способствовали развитию творческой самостоятельности студентов, укрепляли их интерес к науке, научным исследованиям, помогали связывать научно-теоретические положения с жизнью, содействуя выработке практических навыков работы. Вместе с тем, они являлись и средством контроля за результатами самостоятельной дея-

тельности студентов, своеобразной формой коллективного подведения ее итогов.

На каждом семинарском занятии проводился итог целенаправленной самостоятельной работы студентов по заданиям преподавателя. В докладах и выступлениях будущих специалистов обобщались результаты самостоятельной деятельности, проведенной ими над учебной и дополнительной литературой.

И.Б. Соколова [225, с. 29] отмечает, что семинары характеризуются, прежде всего, двумя взаимосвязанными признаками: самостоятельным изучением студентами программного материала; обсуждением результатов их последующей деятельности.

Задачи преподавателя при подготовке и проведении семинара: составить и разъяснить студентам его план, направить их самостоятельную работу по подготовке к семинару (проведение консультаций, проверка подготавливаемых докладов и сообщений), руководить ходом обсуждения поставленных вопросов, выступать с заключением. Цель его – еще раз подчеркнуть условные вопросы темы, дать исчерпывающие ответы на возникшие у студентов вопросы, а если они были разрешены в ходе обсуждения, подтвердить найденное решение. При таком построении каждого семинарского занятия оно будет отличаться законченностью содержания.

В процессе подготовки к семинару студенты вырабатывают у себя такие важные навыки работы с литературными источниками, как отбор материала и его логическая обработка в соответствии с уяснением определенной проблемы, литературное оформление результатов при подготовке к семинару (составление плана, тезисов, конспектирование, выписки и т.д.).

Цель семинара будет определять наиболее эффективные в этом случае методы его проведения. В зависимости от целевой направленности и методов ее реализации семинарские занятия можно подразделить на такие наиболее общие их виды, как: конференция, семинар-беседа (собеседование), дискуссия, комбинированный семинар.

На семинарах могут заслушиваться доклады и рефераты. По поручению преподавателя (или желанию) студенты заранее готовятся к выступлению в качестве докладчиков (содокладчиков) по конкретным вопросам изучаемой темы. В докладе выделяются три основные части: вступительная, в которой определяется тема, ее методологическая сущность, структура и содержание, показывается, как она отражена в трудах ученых; основная часть содержит изложение изучаемой темы (желательно в проблемном плане); обобщающая – заключение.

Подготовка к реферату требует глубокого знания методологических и научно-практических аспектов изучаемых проблемы и вопроса, умение обстоятельно их анализировать. При защите реферата назначаются оппоненты, которые заранее читают его и готовят свои отзывы, отмечают достоинства и недостатки, делают замечания и дополнения по его содержанию.

После выступления оппонентов в обсуждение включаются все студенты. Затем руководитель семинара анализирует работу группы, дает оценку реферату, высказываниям оппонентов и других выступающих.

Практически все курсы вузовской подготовки специалиста сопровождаются лабораторно-практическими занятиями.

На младших курсах практические занятия являются своеобразной школой умственного труда. Эти занятия включают в себя такие виды работ, как: выполнение типовых расчетов; лабораторные и другие работы, которые носят преимущественно тренировочный характер (решение задач, приобретение умений в пользовании оборудованием и ТСО).

Не менее распространенным и эффективным видом подготовки будущего специалиста являются лабораторные работы, которые по некоторым курсам становятся ведущим видом их изучения. Особая значимость этих работ состоит в том, что в ходе их проведения студенты учатся наблюдать, исследовать, проводить опыты, работать с приборами и оборудованием, производить расчеты, передавать мысли в форме эскизов, схем, графиков, рисунков, таблиц и т.д. [147, с. 186-195].

Следующий уровень самостоятельной деятельности – *достаточный*. На этом этапе студентами осваивались навыки реализации репродуктивных навыков в продуктивной самостоятельной деятельности. Важной качественной характеристикой данного этапа самостоятельной деятельности является практическая направленность и индивидуализация самостоятельной деятельности. Видами продуктивной самостоятельной деятельности, применительно к химии, являются решение задач, задания на составление формул веществ и реакций, составление таблиц для систематизации учебного материала, выполнение расчетно-графических задач; к филологии – составление обзоров книжных изданий, рецензий (на книгу, на рассказ, произведение искусства), отчетов (о наблюдениях, об анкетировании, об опросе), написание докладов (о состоянии проблемы, об изучении конкретных случаев), изложений (прочитанного, услышанного), резюме (основная идея прочитанного, услышанного), аннотаций (основное содержание рассказа, книги, фильма), рефераты (краткий обзор прочитанного).

Для организации продуктивных видов самостоятельной деятельности необходимо иметь банк заданий и задач для самостоятельного решения, причем эти задания должны быть дифференцированы по степени сложности. В зависимости от изучаемого раздела задачи составляются разного уровня сложности, а оценка за выполнение ставится с учетом трудности решенной задачи и за каждую конкретную решенную задачу. При интенсивной продуктивной работе на занятиях, а так же с учетом задач, решенных в виде домашней самостоятельной работы, на каждом занятии студент имеет возможность получить несколько рейтинговых баллов. В качестве мотивации продуктивных видов самостоятельной деятельности, а также средства контроля и оценки эффективно использовать обсуждение рейтин-

гов студентов. Самостоятельная деятельность студентов, которая сопровождается проверкой результатов преподавателем и рейтинговым накоплением баллов, которые присваиваются в зависимости от уровня сложности задачи, способствует формированию у студентов навыков грамотного решения задач и выполнения химических расчетов, формирует навык использования вычислительных средств, использования справочников и формирует мотивацию дополнительного изучения научной литературы. В отличие от репродуктивных задач, направленных на решение по заданному образцу, в нашей экспериментальной работе студентам предлагалось обобщение методов решения химических задач, составление функциональной зависимости, описывающей модель химической ситуации, составление химических формул для нахождения искомой величины; проверка правильности составленной формулы для нахождения искомой величины, проверка правильности полученного результата. Задания для такого типа работ предоставляют студентам возможность самим найти путь и способ решения определенной задачи на основании имеющихся знаний [231, с. 65; 245].

Другой вид продуктивной самостоятельной деятельности на занятиях по химии заключается в самостоятельном изучении схем химических процессов, макетов веществ, систематизация статистических данных, либо изучаемых процессов и явлений в виде таблиц, блок-схем; по филологии – самостоятельное изучение текстов, проведение сравнительного анализа текстов, перевод текстов и т.п.

Такие виды самостоятельной деятельности развивают системное мышление, способствуют развитию профессиональных компетенций.

Третий уровень самостоятельной деятельности – *творческий*. Он включает такие виды самостоятельной деятельности, как анализ, моделирование химических процессов, решение ситуационных задач, опытно-экспериментальная работа. Формами контроля деятельности на данном этапе служили доклад на конференции, составление интеллект-карт, проведение онлайн-конференций, подготовка презентаций, написание эссе, защита творческих и курсовых проектов, защита выпускных квалификационных работ, отчет по производственной практике, отчет по педагогической практике.

Такие работы представляют собой научные исследования, в результате которых студенты приобретают новые знания или узнают новый способ действия. При реализации этого этапа деятельности используются проблемные методы обучения. Как известно, исследование начинается с вопроса. Вопрос вызывает затруднение. Появляется цель деятельности, намечается план, в котором могут предусматриваться некоторые варианты путей решения. Выбирается после анализа оптимальный вариант действия, он осуществляется и затем делается вывод. Такова общая схема выполнения исследовательских самостоятельных работ. При выполнении такого

типа работ проявляется творчество студентов. Это происходит при составлении задач самими студентами, при нахождении разнообразных способов их решения. В ряде случаев оригинальность деятельности студентов выражается в своеобразном комбинировании уже известных приёмов действия или самостоятельном переносе этих приёмов в новые условия для решения новых задач.

Способности, которые развиваются на предыдущих этапах деятельности, являются фундаментом для реализации данного уровня самостоятельной деятельности. И.Я. Лернер [150, с.47] выделил следующие элементы творческих способностей: видение новой проблемы в знакомой ситуации; перенос знаний и умений в нестандартную ситуацию; видение новых (скрытых) функций известных объектов; видение всех взаимосвязей структуры объекта; видение альтернативных и вариативных способов решения задачи; комбинирование известных способов действий и создание на этой основе нового способа; построение принципиально нового способа решения, отличающегося от уже известных.

Данный этап деятельности качественно отличается от предыдущих совокупностью мотивов самостоятельной деятельности. Если на предыдущих уровнях главной мотивационной установкой деятельности является достижение результата, то на творческом этапе основной мотив – решение проблемы. Стимулом к творческой деятельности служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами. Оригинальный продукт деятельности получается в результате формулирования нестандартной гипотезы, усмотрения нетрадиционных взаимосвязей элементов проблемной ситуации, привлечения неявно связанных элементов, установления между ними новых видов взаимозависимости. Особенностью творческой деятельности является то, что в результате этой деятельности студенты создают новые для себя ценности, важные для формирования личности как общественного субъекта [29, с. 40–52; 150; 164; 165].

Мы рекомендуем самостоятельную деятельность студентов организовывать посредством написания докладов, рефератов, индивидуальных занятий, работы в Internet по дисциплинам учебного плана, работы с научной литературой, рецензирования различных научных источников, студенческих работ, консультаций, проведения исследований под руководством преподавателей, участия в научных конкурсах студенческих работ, подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ, развивающих творческое мышление и стимулирующих научные интересы студентов.

Курсовые и дипломные работы являются практическим результатом исследовательской деятельности. Они включают: самостоятельную формулировку научной, научно-производственной, творческой или учебно-методической проблемы, разработку новой методики исследования; самостоятельный анализ методов исследований, применяемых при решении научно-исследовательской задачи, научный анализ и обобщение фактиче-

ского материала, используемого в процессе исследования; получение принципиально новых результатов, имеющих теоретическое, прикладное или научно-методическое значение; апробацию полученных результатов и выводов в виде докладов на научных конференциях или подготовленных публикаций в научных журналах и сборниках с обязательными результатами их рецензирования.

Среди активных форм организации обучения используются деловые игры, метод проектов и метод «мозгового штурма», кейс-метод, портфолио, групповые дискуссии и т.п.

Содержание активных методов включает игровые задания, дискуссионные и проблемные вопросы, задачи на нахождение оптимального решения в рамках предложенного способа, дебаты по проблемным ситуациям, тренинги, ситуационный анализ, рефлексия и т.д..

Деловая игра – своеобразный активный метод организации самостоятельной деятельности студентов, так как такой вид организации занятия включает в себя исследование в определенной его форме, упражнения тренировочного характера и обучение. Деловая игра благоприятно влияла на ее участников и способствовала ослаблению их внутренней напряженности, повышению их уверенности в себе.

Исследовательские деловые игры можно классифицировать (Е.В. Змиевская) по наличию или отсутствию объекта имитации на имитационные и неимитационные [110]

Неимитационные игры отличает ориентированность на проблемность, интенсификация поискового характера самостоятельной работы студентов, но, в то же время, отсутствует имитация реальных обстоятельств в условной ситуации. К неимитационным играм относятся: интеллектуальные игры, стимулирующие интеллектуально-творческие и познавательные способности студентов. Подобные игры включают в себя создание проблемной ситуации, генерацию идеи, анализ, проверку и выбор лучших идей и представляют собой единство двух составляющих – выдвижение идеи (одной или нескольких) и ее развитие; игры-упражнения – представляют собой планомерно осуществляемую программу разнообразных действий с целью формирования и совершенствования умений и навыков, повышения эффективности самостоятельной деятельности.

Сущность имитационных игр заключается в моделировании реальных объектов и условий. Среди имитационных игр выделяют: ролевые, ситуативные, блиц-игры. В процессе организации самостоятельной деятельности участники игры с помощью проигрывания определенных ролей в свободной от риска ситуации проявляют свои профессионально значимые черты, а также с помощью руководителя игры или друг друга критически их оценивают, анализируют и находят пути решения проблемы.

При активном ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с некоторой ситуацией по ее состоя-

нию на определенный момент времени в конкретной социально-экономической системе. Задача обучаемых – принять рациональное решение, действуя сначала индивидуально, а затем в рамках коллективного обсуждения.

На сегодняшний день самой распространенной интерактивной технологией стал тренинг. Его основная цель – формирование межличностной составляющей будущей профессиональной деятельности путем развития психодинамических свойств человека и формирования его эмоций, интеллекта, метакомпетентностей.

Любая речевая коммуникация как процесс, как деятельность предполагает обратную связь. В реальной практике взаимодействие людей смысл получаемой информации зачастую искажается. Поэтому, не установив обратной связи с партнером, передающим информацию, слушающий может ошибочно предположить, что он точно понял сказанное, хотя на самом деле эффект общения совсем другой. Примером обратной связи может выступить рефлексия. В ходе рефлексии (от лат. reflexio – отражение) происходит осознанного, как партнеры воспринимают и понимают друг друга, осуществляется взаимоотображение, содержанием которого является субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, попытка объяснить его и свои мотивы поведения. Рефлексия предполагает обсуждение не в контексте критики высказываний, а в режиме замечаний по поводу услышанного: «Я чувствую...», «Я ощущаю...» [188].

В качестве средств самостоятельной деятельности активно используются в образовательном процессе сетевые и программные ресурсы. Студентам предлагаются Базы данных, информационно-справочные и поисковые системы: официальный сайт Министерства образования и науки <http://www.ed.gov.ru>; Российское образование. Федеральный портал - <http://www.edu.ru/abitur/act.11/index.php> <http://www.edu.ru/abitur/act.6/index.php>; электронный каталог Научной библиотеки Воронежского государственного университета. – ([http // www.lib.vsu.ru/](http://www.lib.vsu.ru/)) ЭБ.

Это универсальный вид самостоятельной деятельности, который базируется на использовании широкого спектра новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, создающих условия свободного выбора студентом образовательных дисциплин, соответствующих стандартам диалогового обмена с преподавателем. Важнейшим видом деятельности с Интернет-источником является переработка документов. Этот вид деятельности предполагает конспектирование источников информации.

Информационно-образовательная среда сетевых ресурсов представляет собой системно организованную совокупность средств передачи информационных ресурсов, организационно-методического обеспечения, и

ориентируется на удовлетворение образовательных потребностей пользователей, в качестве которых выступают студенты как субъекты самостоятельной деятельности [195].

Сетевые и программные ресурсы представляют собой интерактивные виды обучения, способствующие активизации самостоятельной деятельности студентов. При использовании сетевых ресурсов используются различные информационные и коммуникационные технологии (чаще всего - сочетание различных технологий). При этом использование каждой технологии зависит от целей и задач, стоящих перед дистанционным курсом.

Опыт внедрения сетевых ресурсов для реализации самостоятельной деятельности студентов вызывает необходимость разработки специального учебно-методического обеспечения, в частности, создания электронных учебных мультимедиа-программ, опирающихся на психологические особенности восприятия, памяти, мышления, и др. Среди основных компонентов такого уровня программ можно выделить: научную ориентацию материала; систему специальных заданий, где осуществляются методические правила – идти от простого к сложному, к контролю умений и навыков, а не простое заимствование упражнений из учебника; понятность, конкретность и ясность выполнения заданий; соответствие уровню подготовленности студента; сквозную систему оценок для прослеживания прогресса в работе обучаемого; осуществление мыслительной деятельности учащимися.

Проблема в том, что при разработке методики формирования творческих способностей посредством самостоятельной деятельности, преподаватель должен учитывать: личностные особенности студентов; специфические черты и особенности учебного предмета [29, с. 40–52]. Условия формирования творческих способностей: положительные мотивы учения; интерес; творческая активность; положительный микроклимат в коллективе; эмоции; предоставление свободы выбора действий, вариативность работы.

Анализ психолого-педагогических исследований (И.И. Цыркун, Д.В. Чернилевский, Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко и др.) позволяет выделить ряд основных требований к использованию метода проектов в самостоятельной деятельности студентов:

- наличие актуальной в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование химических потоков веществ в регионах с напряженной экологической обстановкой, проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду);

- практическая значимость предполагаемых результатов (например, результатом деятельности может быть доклад о химическом загрязнении региона, публикация научной статьи в сборнике научных работ);

- проекты должны быть различных форм и уровней;

- совместное с преподавателем структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров и т.д.).

Важным условием эффективности самостоятельной деятельности является контроль и оценка деятельности студентов. В интегрированном виде организация управляемой и контролируемой самостоятельной деятельности студентов может успешно строиться по модульно-рейтинговой системе, которая должна базироваться на прочной учебно-дидактической базе.

Цель модульно-рейтинговой системы – поставить студента перед необходимостью регулярной учебной работы в течение всего семестра. В итоге это должно обеспечить повышение качества образования и в современных условиях информационной эпохи научить студента самостоятельно приобретать необходимые знания, умения и навыки в течение всей жизни.

Организация контрольно-оценочной деятельности на основе модульно-рейтинговой системы представляет возможным включить результаты самостоятельной деятельности в итоговую аттестацию студентов.

Поэтапное усложнение деятельности направлено на формирование навыков самостоятельной деятельности от репродуктивных видов к продуктивным, далее к научно-исследовательским и творческим. При поэтапном усложнении деятельности происходит развитие мыслительных способностей и способов деятельности от уровня простого анализа и синтеза к системному мышлению, формируется научное мировоззрение и творческий подход к деятельности. Использование индивидуального дифференцированного подхода позволяет разработать банк заданий для самостоятельной деятельности различного уровня сложности на каждом этапе деятельности. Контроль и оценка этих заданий в рейтинговой форме способствуют мотивации самостоятельной деятельности и стремлению студента к саморазвитию и самосовершенствованию.

Все вышеперечисленные условия позволяют осуществлять коррекцию самостоятельной деятельности, что способствует формированию ее рефлексии.

Для реализации технологии организации самостоятельной деятельности необходимо позитивное взаимодействие в системе «преподаватель-студент» и проектирование студентом индивидуальной образовательной

траектории, которая определяет уровни проявления самостоятельной деятельности студентов.

Индивидуальная траектория профессионального развития студента

Самостоятельная деятельность студентов в вузе является основой проектирования ими индивидуальной траектории собственного профессионального развития, что, по сути дела, и составляет цель системы высшего образования.

В психолого-педагогической литературе понятие «индивидуальная траектория» определяется по-разному. Наиболее распространенным является понятие «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут», которые зачастую употребляются как синонимы. При этом хотим заметить, что чаще эта проблема решается на уровне общего среднего образования, тогда как в высшей школе ей не уделяется должного внимания.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.) Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования. Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.), обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект). Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса).

Н.Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности

каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями [228].

С.А. Вдовина Г.А. Климов, В.С. Мерлин рассматривают данное понятие как проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемого в сотрудничестве с педагогом.

А.П. Тряпицина рассматривает индивидуально-образовательную траекторию как образовательную программу, которая, с одной стороны, выступает как организационно-управленческое звено, позволяющее реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса через определение условий, способствующих достижению учащимися с разными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта образования [235, с.31-38].

С другой стороны, это своеобразная модель путей достижения образовательного стандарта, когда выбор пути реализации стандарта зависит от индивидуальных особенностей конкретного обучающегося.

По А.В. Хуторскому индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. По его мнению, индивидуальная траектория должна способствовать реализации следующих прав и возможностей обучающихся:

- право на выбор и выявление индивидуального смысла и целей в каждом учебном курсе, теме, занятии;

- право на личные трактовки и понимание фундаментальных понятий и категорий;

- право на составление индивидуальных образовательных программ по изучаемым курсам;

- право выбора индивидуального темпа обучения, форм и методов решения образовательных задач, способов контроля, рефлексии и самооценки своей деятельности на основе знания своих индивидуальных особенностей;

- индивидуальный отбор изучаемых предметов, творческих лабораторий и иных типов занятий из тех, которые в соответствии с базисным учебным планом определены школой в качестве предметов и занятий по выбору;

- превышение (опережение или углубление) осваемого содержания учебных курсов; индивидуальный выбор дополнительной тематики и творческих работ по предметам;

- право на индивидуальную карту мира и индивидуальные обоснованные позиции по каждой образовательной области [255].

Основными элементами индивидуальной образовательной деятельности являются: смысл деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели (предвосхищающий результат); реализация плана; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка; корректировка и переопределение целей [там же].

Г.М. Кулешова, продолжая развивать идеи А.В.Хуторского, выявляет элементы образовательной программы, необходимые для запуска индивидуальной образовательной траектории учащихся. К ним она относит:

Ценности - учение для самореализации человека в жизни, для проявления и развития своих личностных качеств, для осуществления индивидуального человеческого предназначения;

Мотивы - заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения образовательных результатов; заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними;

Нормы - обучающиеся принимают на себя ответственность за своё учение; авторитет педагога создается за счет его личностных качеств и саморазвития профессиональных и личностных компетенций;

Цели - направленность учения на овладение основами человеческой культуры и ключевыми компетенциями: ценностно-смысловыми, информационными, познавательными, коммуникативными и т.д.; осознание учителем права ученика на личные образовательные цели;

Позиции участников учебного процесса - педагог создает условия для самостоятельного учения; взаимное партнерство;

Формы и методы - демократические; динамичные формы организации учебного процесса; акцент на самостоятельную работу учащихся;

Средства - учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ;

Контроль и оценка смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся, рефлексия учителя и ученика как средство переопределения целей.

Г.М. Кулешова также выделяет условия, необходимые для реализации индивидуальной образовательной программы учащихся: освоение и принятие элементов целевой парадигмы: ценностей, мотивов, норм, целей и т.д., признание основополагающего принципа эвристического обучения – принципа личностного целеполагания ученика [143].

Т.А. Собина выделяет следующие структурные компоненты индивидуальной образовательной программы:

Целевой предполагает постановку целей и ведущих направлений в области получения образования, которые формулируются на основе государственного образовательного стандарта, основных мотивах и потребностях ученика.

Содержательный отражает реализуемое в рамках конкретной образовательной программы содержание образования.

При этом важно учитывать, что содержание образования, являясь одним из факторов экономического и социального прогресса общества, должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. развитие общества, укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать:

- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- интеграцию личности в национальную и мировую культуру;
- формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Технологический компонент включает используемые технологии, методы, методики, системы обучения и воспитания.

Диагностический – система диагностического сопровождения.

Организационно-педагогический компонент определяет режимные условия реализации программы, характеристику ученика (возраст, уровень готовности к усвоению, образовательные потребности), которому адресована образовательная программа; формы аттестации достижений и т.д.);

Результативный – описание ожидаемых результатов реализации [272].

Интересна позиция профессора Е.А. Александровой, которая считает, что понимание педагогами сущности понятия «индивидуальная образовательная траектория» не распространялось на процесс личностного самоопределения, образования как формирования им образа «Я», т. е. на сферу воспитания. В связи с этим она рассматривает *индивидуальную образовательную траекторию* не только как персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании (позиция А. В. Хуторского), но и как разработанную старшеклассником совместно с педагогом (с разным их долевым участием, зависящим от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков) *программу* собственной образовательной деятельности, в которой отражаются *понимание* им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и *необходимость сочетания* их с потребностями общества, *результаты* свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов пре-

зентации продуктов образовательной деятельности [8, с. 139-167]. Поскольку индивидуальные образовательные траектории распространяются на учебную и на внеучебную сферы его жизнедеятельности, а образовательные интересы старшеклассников разнонаправлены – на получение знаний, навыков и компетенций творческой и прикладной деятельности, Е.А. Александрова выделяет *воспитательные (лично- и социально-ориентированные) и учебные (знаниево-, творчески- и практико- ориентированные) траектории*.

Структура совместной деятельности педагога и обучающегося по их разработке и реализации определяется методологической основой педагогического сопровождения, в качестве которой выступает сочетание идей свободы, самоопределения, развития индивидуальности.

Соответственно *логика взаимодействия субъектов* такова:

- педагогическая организация взаимодействия субъектов по поводу процесса и перспектив выбора учащимся образовательных ситуаций;
- организация последовательности лично- и социально- значимых *событий* в образовательной деятельности;
- стимулирование и консультирующая коррекция реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся, в процессе чего формируется и развивается их способность к *самоопределению* [8, с.143].

Элементами индивидуальных образовательных траекторий являются цели, ценности, содержание, формы соответствующего им поведения, общения и учения обучающихся на определенном временном этапе. К *особенностям взаимодействия* субъектов педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, наряду с известными общими чертами процесса субъект-субъектного взаимодействия (диалогом, договорными отношениями, правом на собственное мнение и уважения иной точки зрения, компромиссными решениями конфликтов), Е.А. Александрова относит свободу выбора субъектов взаимодействия, паритетность участников учебно-воспитательного процесса с учетом социокультурных норм общения, открытость, признание уникальности Я и Другого, творческую активность, равнозначность основного и дополнительного образования для формирования образа Я обучающегося в целом.

По Е.А. Александровой, разработка и реализация индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в определенной последовательности:

1. Педагог, на основе личных наблюдений, изучения документов ученика, в том числе его портфолио, анализирует индивидуальные особенности старшеклассника (стиль его межличностного общения, качественную динамику учения за все годы, образовательные предпочтения: учебные и внеурочные), *проектирует* возможную направленность его индивидуальной образовательной траектории и *прогнозирует* темп и результаты

ее реализации. Таким образом, педагог в первом приближении разрабатывает собственную версию индивидуальной образовательной траектории для учащегося.

2. В процессе *организованной* педагогом серии индивидуальных бесед или групповых обсуждений он, совместно со старшеклассником, *обсуждает* его возможности и перспективы построения индивидуальной образовательной траектории, мотивируя учащегося на формулирование собственного видения пути индивидуального развития, корректируя при необходимости и свои представления, и самооценку обучающегося.

3. Для формирования готовности обучающихся к ответственному свободному выбору содержания индивидуальной образовательной траектории и развития соответствующих навыков педагог моделирует педагогические ситуации (тренинги общения, деловые игры и проч.) или использует спонтанно возникающие в учебно-воспитательном процессе, в микро или макрогруппах, в которые включен обучающийся.

4. Обучающийся и педагог совмещают свои представления об индивидуальной образовательной траектории и корректируют, определяя последовательность, темп выполнения запланированной деятельности и прочие ее аспекты. Результаты фиксируются в «зачетных книжках» («дневниках») учащихся.

5. Педагог удостоверяется в том, что обучающийся понимает и принимает на себя ответственность за результаты выбора (беседы, наблюдения за поступками в учебной и внеурочной сфере), и разрешает ему действовать самостоятельно в процессе реализации «пробной» (кратковременной) индивидуальной образовательной траектории, *консультируя* при необходимости. При этом он наблюдает за характером межличностного общения ученика, фиксирует и изучает динамику его продвижения по траектории и при необходимости создает мотивирующие ситуации для стимулирования активности обучающихся.

6. Также педагог *координирует* работу других педагогов школы и учреждений дополнительного образования, психолога, социальных работников, представителей фирм и учреждений социума, причастных к процессу реализации индивидуальной образовательной траектории. Как правило, при этом происходит совместная с ними и учениками *корректировка* индивидуальных образовательных траекторий.

7. Мотивация и коррекция продвижения обучающегося по индивидуальной образовательной траектории происходит в процессе микрогрупповых и индивидуальных консультаций, дебатов, дискуссий для обучающихся.

8. Со своей стороны, реализуя запланированную деятельность, обучающиеся встречаются с проблемными ситуациями учения и межличностного общения, которые не могут разрешить самостоятельно. Обращаясь с запросом о поддержке к педагогу, они вступают в ситуацию взаимодей-

ствия с ним, активно участвуют в смоделированных им ситуациях деятельности и общения. В результате ими разрабатывается индивидуальный алгоритм самостоятельного разрешения проблемы или же они приобретают необходимый для этого опыт.

9. Педагог совместно с обучающимися организует презентацию результатов реализации индивидуальной образовательной траектории и рефлексии процесса в целом в разнообразных формах (от индивидуального общения, микрогрупповых обсуждений, до массовых КТД и шоу-технологий) [там же, с. 160-164].

Описанная последовательность взаимодействия предполагает последовательную активизацию тех или иных педагогических функций (аналитической, проектирующей, консультирующей, координирующей и др.). На основании ведущей функции педагогов, на том или этом временном отрезке работы с индивидуальными образовательными траекториями Е.А. Александрова выделяет основные направления их деятельности: аналитико-проектирующее, консультирующее направление, координирующее и организационное.

Необходимым условием эффективности разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, справедливо считает Е.А. Александрова, является специально организованное *педагогическое сопровождение* как процесс создания педагогом *первичных ситуаций* для того, чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию, и *вторичных ситуаций* – чтобы он мог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии учения, общения, поведения, выхода из конфликтных и проблемных ситуаций, не противоречащего его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам.

Применительно к студентам понятие «индивидуальная траектория профессионального развития» рассматривается в работах Т.А. Макаренко, В.Г. Ерыковой.

Т.А. Макаренко представляет индивидуальную траекторию профессионального развития студента как путь саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в профессиональном росте, исходя из проявления индивидуальных качеств личности [159, с.15].

Ерыкова В.Г. изучает вопрос о необходимости индивидуальных образовательных траекторий в процессе профессиональной подготовки бакалавров информатики как личностно-ориентированную организацию учебной деятельности. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавра информатики предусматривает взаимосвязь содержательно-информационного обеспечения, модульно-матричного обеспечения, административно-технологического обеспече-

ния. Содержательно-информационное обеспечение индивидуальной образовательной траектории строится на основе потребностей рынка труда, социального заказа и требований ФГОС, учитывает требования учебного плана; информационное и технологическое развитие образовательной среды. Это определяется профессиональной образовательной программной подготовки бакалавра информатики, учебным планом, графиком учебного процесса и учебными программами дисциплин.

Модульно-матричное обеспечение формирования индивидуальной образовательной включает в себя выписки из учебного плана, образовательной программы на каждый семестр и определяет перечень обязательных и элективных дисциплин, подлежащих изучению. Каждая дисциплина представлена модулями и дидактическими матрицами. Учебная дисциплина включает в себя совокупность модулей, каждый из которых представляет логически завершенной дидактический блок. Дидактическая матрица модуля определяет темы и виды занятий по их изучению. Каждая учебная дисциплина обеспечивается учебно-методическим материалом и электронным образовательным контентом (ресурсом).

Административно-технологическое обеспечение регламентирует взаимосвязь педагога и студента при формировании и реализации индивидуальной образовательной траектории в процессе поэтапного каскадного освоения образовательной программы; мониторинг и контроль знаний студента, принятия административных решений по результатам обучения.

Основными принципами индивидуальной образовательной траектории в условиях дистанционного обучения бакалавров информатики являются: принцип осознанной перспективы, принцип гибкости системы индивидуально-ориентированного обучения, динамичности в освоении образовательной программы и принцип индивидуального подхода.

Реализация индивидуальной образовательной траектории требует многовариативного взаимодействия системы «преподаватель-студент-компьютер». Преподаватель выступает активным звеном в модульно-матричном обеспечении содержания учебных дисциплин и разработки электронного образовательного контента студенту, необходимые в обучении по индивидуальному графику. Он является ведущим специалистом, который изучает потребности рынка, развитие теоретических и прикладных аспектов преподаваемой им дисциплины, обеспечивает своевременную актуализацию учебных материалов в соответствии с современными требованиями развития науки. В процессе формирования и реализации индивидуальной образовательной траектории педагог выступает в роли тьютора: помогает студенту в осмыслении им своей профессиональной перспективы; консультирует по вопросам, возникающим в процессе формирования индивидуальной образовательной траектории, сопровождает его в реализации своей образовательной траектории.

Студент как активный участник формирования своей индивидуальной образовательной траектории, мотивирован в ее реализации. Его активность в освоении своего учебного плана способствует формированию стиля самообразования на основе реализации индивидуальных способностей в познании и практической деятельности, которые постепенно переходят в стиль индивидуальной профессиональной деятельности.

Подготовка бакалавров (магистров) на основе индивидуальной образовательной траектории требует комплекса организационно-педагогических условий: актуализация содержания образовательной программы подготовки бакалавра (магистров), отвечающего потребностям рынка труда и запросам работодателей в различных областях; постоянное совершенствование модульно-матричного обеспечения, модернизация учебно-методических материалов, увеличение спектра элективных дисциплин и спецкурсов; компетентность профессорско-преподавательского состава и их подготовленность к организации учебного процесса на основе индивидуальной образовательной траектории; информационное и технологическое развитие образовательной среды, наличие материально-технической базы вуза и практик; использование потенциала воспитания для развития активности и мотивированности студентов в поэтапном освоении образовательной программы, активность студентов в реализации индивидуальной образовательной траектории; мониторинг личностного продвижения студента; разнообразие программного обеспечения на всех этапах обучения студентов [100].

С.А. Агапова в своей статье «Профессиональное развитие педагога» [4, с. 64-66] рассматривает индивидуальные траектории профессионального развития педагогов, которые понимаются ею как персональный путь творческой реализации, смысл, значение, цель и этапы которого осмыслены самостоятельно или совместно с другими педагогами. Механизмом реализации таких траекторий она считает включение педагогов в конкурсы профессионального мастерства. В процессе конкурса каждый педагог представляет модель построения индивидуальной траектории профессионального развития педагога, которая включает четыре компонента: мотивационно-психологический, содержательно-технологический, оценочно – результативный, рефлексивно-перспективный.

Мотивационно-психологический связан с кластером компетентностей, вопросами целеполагания, стоящими перед педагогами (проба сил, обмен опытом, настрой на победу).

Содержательно-технологический компонент отражает содержание поэтапно усложняющихся профессиональных испытаний в конкурсной среде и обеспечения технологической поддержки их проведения.

Первый этап – самопрезентация, демонстрация занятия со стационарной группой, самоанализ демонстрационного занятия, составления матрицы ключевых вопросов. Второй этап – презентация опыта работы,

демонстрационное занятие в соответствии с заявленным педагогическим опытом, учебное занятие с мобильной группой в соответствии с заявленной презентацией, импровизированное задание, аналитическая работа в роли «черного» и «белого» оппонента при анализе демонстрационных занятий. Третий этап – презентация инновационного проекта, мастер-класс у участием педагогов (фокус-группа), технология дебатов (взаимодействие в группе, принятие ответственности за групповое решение. Принятие роли лидера в обсуждении), публичное выступление (импровизация), рецензирование (импровизация), конструирование профессионального конкурса.

Оценочно-результативный компонент помогает оценить уровень мастерства педагога и связать его с результатами участия в профессиональных конкурсных испытаний, рассматриваемых как механизм построения индивидуальной профессиональной траектории развития.

В своих исследованиях О.Г. Старикова рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как путь творческой реализации личностного потенциала конкретного студента в образовательном процессе, значение, цели, задачи, содержание, темп, формы, методы, системы контроля и оценки результатов которого осмыслены самостоятельно или в совместной деятельности с преподавателем [226, с.17].

В исследовании И.Ф. Бережной по проблеме проектирования индивидуальных траекторий применительно к студентам используется понятие «индивидуальная траектория профессионального развития», так как, именно в нем в большей степени отражается личностное начало, субъектность и ответственность самого студента за качество получаемого высшего образования.

Определяя *профессиональное развитие* студента в образовательном процессе вуза как целенаправленное самосозидание им новых свойств, способностей, возможностей или преобразование (позитивное изменение) уже имеющихся в результате опредмечивания своих сущностных сил, мы полагаем, что именно студент должен стать основным субъектом проектирования индивидуальной траектории профессионального развития, понимаемого нами как самодвижение, в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели и задачи его как личности и как будущего профессионала. Индивидуальная траектория профессионального развития выстраивается самим студентом и осуществляется на основе инициирования и реализации собственной активности, направленной на освоение актуальных научных знаний, формирование профессиональных навыков и умений, овладение социально-значимыми профессиональными эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения при взаимодействии с другими участниками образовательного процесса.

И.Ф. Бережная рассматривает *индивидуальную траекторию профессионального развития* как *персональную стратегию профессионального роста студента, совершенствование его личностных качеств, формирова-*

ние профессиональных компетенций, выстраиваемой на основе осознания и субъективации профессиональных целей, ценностей, норм, а также признание уникальности личности и создание условий для реализации ее потенциала.

Очень важно, чтобы каждый студент осознал, что процесс образования является сугубо индивидуальным и ответственность за свое образование человек должен нести сам. По словам В.В. Мацкевича «Индивидуальность является предметом заботы и культивирования самого человека, а не мамы, папы, педагога. Человек только в том случае сохраняет свою идентичность, если он ответственен за свои поступки, принимает на себя то, что с ним происходит, успехи и неудачи своей деятельности».

В структуре индивидуальной траектории профессионального развития ею выделяются два компонента: инвариантный и вариативный.

Инвариантный компонент ориентирован на модель специалиста, обладающего определенными компетенциями, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности и включает в себя базовые профессиональные знания, профессиональные умения и навыки, определенные профессионально значимые личностные качества.

Вариативный компонент ориентирован на личность студента, его психологические особенности, мотивы, потребности и интересы. Их удовлетворение необходимо для личностного роста будущего специалиста, развитие его индивидуальности, что важно и с профессиональной точки зрения.

Образовательный процесс в вузе, построенный на основе индивидуальных траекторий профессионального развития студентов, предполагает обращение к мотивам, целям учения и труда, личностному опыту студента; придание личностного смысла его учебной и профессиональной деятельности; ориентацию обучения не на развитие "правильных", а на выработку у него собственных взглядов на свою будущую профессию. Такой образовательный процесс возможен, если осуществляется педагогическое проектирование индивидуальных траекторий преподавателями и студентами в процессе их взаимодействия.

Одной из эффективных педагогических позиций, обеспечивающих возможность проектирования индивидуальных траекторий профессионального развития студентов, является **тьюторство**. Тьюторы в европейских вузах или эдвайзеры в американских являются основными помощниками студентов. Тьютор – (англ. tutor) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов и происходит из Великобритании. Он оформился примерно в XIV веке в классических английских универси-

татах – Оксфорде и несколько позднее – в Кембридже. С этого времени под тьюторством понимают сложившуюся форму университетского наставничества. Образовательная рефлексия – это осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем. Для этого учащемуся необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу. Взрослый, обеспечивающий этот процесс – «тьютор».

В нашем исследовании тьютор – это тот, кто организует условия для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории студента.

«Тьютор является консультантом студента, он может помочь ему выработать индивидуальную программу, самоопределиться, выработать отношение к самому процессу обучения и к отдельным элементам этого процесса, он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как «переложить эту самую учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека» (П.Г. Щедровицкий).

Идея тьюторства – это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно с обучаемым. Тьютор не тот, кто заменит усилия по собственному поиску студента, но тот, кто вместе с ним осуществляет поиск способа передачи культурного содержания тому, кто ищет его (содержание) как опору в овладении собой. Тьютор направляет и контролирует самостоятельную деятельность студентов.

У тьютора в отличие от преподавателя нет знания, которое он должен передать, нет заданного пути формирования образа студента. И те, и другие (образцы знания и нормы), попадая в качестве предмета и взаимодействия в коммуникацию тьютора и студента, являются только средством для формирования знания о способе образования. «И в этом смысле общение тьютора и студента всегда ситуативно, эту ситуацию можно назвать ситуацией образовательного поиска. Она есть тогда, когда оба не знают априори, какие образцы культурного содержания и как могут стать основой для формирования индивидуализированного способа движения к Культуре, овладение собой через культурный образец. Их совместные попытки поиска такого способа и являются материалом для рефлексивного снятия найденного способа» (Н.В.Рыбалкина).

Тьюторство не является культурной новацией и для России. Функция наставничества существует столько же, сколько существует человеческая культура. С той только разницей, что это происходит по большей части стихийно, а в некоторых случаях обретает институциональную форму. В современной ситуации тьюторство ищет и осваивает новые формы институционализации.

Роль преподавателя в организации самостоятельной деятельности студентов

В университете должна быть построена система управления самостоятельным образовательным процессом студентов, которая обеспечивает необходимый уровень мотивации к систематической работе для получения знаний, умений и навыков в период учебного семестра, участие преподавателя в образовательном процессе студентов и практически непрерывный контроль. Самостоятельная деятельность в университете может быть организована индивидуально с каждым студентом или с группой студентов в процессе аудиторной, внеаудиторной и инициативной деятельности.

Роль преподавателя в данном процессе заключается в организации самостоятельной деятельности с целью приобретения студентом общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих сформировать у него способности к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности [3].

У преподавателей университета должны быть сформированы: соответствующее отношение к организации и процессу самостоятельной деятельности студентов; профессиональные компетенции (умения включать обучающихся в различные виды деятельности; развивать у них устойчивый интерес к учению, труду и другим видам деятельности; формировать потребности в знаниях и вооружать студентов навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда; стимулировать актуализацию знаний; способность ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень их подготовленности, жизненный опыт и возраст; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения обучающимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала; создавать условия для развития индивидуальных особенностей, осуществлять в этих целях индивидуальный подход; прививать устойчивый интерес к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей личным склонностям и возможностям студентов; организовывать совместную творческую деятельность, имеющую своей целью развитие социально значимых качеств личности и т.п.).

Преподавателям при организации самостоятельной деятельности студентов необходимо:

- осознание и углубление содержания основных положений курса в ходе подготовки к семинарским, практическим и лабораторным занятиям;
- удовлетворение потребности личности в получении высококачественного образования и развитии творческих способностей;

- обеспечение единства, непрерывности и целостности образовательного процесса;
- обеспечение потребности в приобретении не только знаний, но и навыков и владений в области профессиональной деятельности;
- создание условий для привлечения студентов к научно-исследовательской и творческой работе;
- развитие умения использовать полученные знания и умения в нестандартных ситуациях;
- выявление талантливых студентов для дальнейшего развития их способностей;
- формирование у студентов самостоятельности мышления, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации в течение всей жизни.

Самостоятельная деятельность должна осуществляться под руководством преподавателя и протекать в форме делового взаимодействия:

- студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий;
- самостоятельная деятельность должна предполагать максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске информации, стремлении сделать знания убеждениями;
- психологическими предпосылками развития самостоятельной деятельности студентов являются успехи в учебе, положительное отношение к ней, заинтересованность и увлеченность предметом;
- правильная организация самостоятельной деятельности приводит к приобретению навыков и опыта творческой деятельности.

Задача преподавателя – создать образовательную среду, стимулирующую студента к участию в аудиторной, внеаудиторной и инициативной самостоятельной деятельности, используя все формы мотивации.

Преподавателю необходимо знать, что при организации образовательного процесса для развития у студентов мотивации к самостоятельной деятельности нужны современные, научно-обоснованные учебные и методические пособия как средство, с помощью которых студент может выстроить индивидуальную траекторию самообучения в процессе самостоятельной деятельности.

Среди направлений самостоятельной деятельности студентов выделяют:

- 1) подготовку студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и создание базы для профессионального роста и карьеры;
- 2) актуальность и полезность выполняемой работы.

В постановке задачи, в обязательном порядке, должна быть сформулирована сфера применения результатов: в лекциях, в практических заняти-

ях, в лабораторном практикуме, при изучении материала другой дисциплины, при выполнении будущего курсового проекта или работы; при выполнении будущей выпускной квалификационной работы; при обосновании направления методической, учебно-исследовательской или научно-исследовательской работы; для приобретения профессиональных навыков и владений и т.д. Материал разделов учебной дисциплины, вынесенных на самостоятельную проработку, в обязательном порядке включается в промежуточную аттестацию (экзамен, зачёт);

3) участие студентов в творческой деятельности (выполнение учебно-исследовательской, научно-исследовательской, производственно-технологической, методической, инициативной, хоздоговорной работы и др.);

4) индивидуализация заданий с элементами творчества;

5) введение в учебный процесс активных методов, в основе которых лежит мотивация самостоятельной деятельности студентов (в т.ч. система электронного обучения в университете);

6) постановка реальных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью специалиста;

7) участие студентов в олимпиадах по учебным дисциплинам и конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.;

8) непрерывный мониторинг и контроль знаний и своевременная информация об успехах и достижениях студентов.

Для повышения качества самостоятельной деятельности студентов преподавателю необходимо учитывать ее психолого-педагогические аспекты (каким образом весь учебный процесс и каждая отдельная дисциплина способствуют выработке профессиональных и личностных качеств специалиста). Ориентируясь на результаты образовательной программы, включающей формирование профессиональных и общекультурных компетенций преподавателям необходимо для каждой дисциплины произвести очень тщательный отбор фундаментальных заданий и специальных задач, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной деятельности.

Преподаватель должен помнить, что студенту в начале семестра необходимо получить методическое и техническое обеспечение для самостоятельной деятельности по дисциплине: методические указания, оборудованное соответствующим образом рабочее место (кафедра, библиотека, возможность доступа к персональному компьютеру, включённому в сеть Интернет, время получения консультаций, приоритетные виды самостоятельной работы и т.д. (см. с.46).

Система контроля самостоятельной работы студентов основана на взаимосвязи элементов: цели, содержание, требования, способы (формы и методы), средства. Основными целями контроля самостоятельной работы

должны быть диагностика и коррекция. Контроль самостоятельной работы организуется как единство двух форм:

- самоконтроль и самооценка студента;
- контроль и оценка со стороны преподавателей.

Доля самоконтроля должна возрасти в ходе учебного процесса.

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

Таким образом, проблема организации самостоятельной деятельности студентов на настоящий момент является очень актуальной. Для ее успешной организации необходимо: сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов; разработать нормативы по определению объемов внеаудиторной самостоятельной деятельности для преподавателя и для студента, осуществлять календарное планирование хода и контроля выполнения; наличие специальной учебно-методической литературы, причем наряду с конспектами лекций, сборниками задач и другими традиционными материалами, необходимы их электронные версии, высокая обеспеченность компьютерной техникой, доступной для преподавателей и студентов; усиление консультационно-методической роли преподавателя; возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем.

Самостоятельная деятельность студентов – это сложный процесс и методы овладения ею, и успешность организации зависят от взаимоотношений между преподавателями и студентами в образовательном процессе, от уровня сложности заданий для самостоятельной деятельности и включенности студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Раскроем функции преподавателя в системе «преподаватель-студент» при организации самостоятельной деятельности. В функции преподавателя входит управление ею, непосредственное или опосредованное, в соответствии с условиями ее протекания». Можно полагать, что характер управления в данном случае зависит от «условий протекания самостоятельной деятельности». Видимо, при недостаточно качественной самостоятельной деятельности или при проблемах в ее протекании необходимо непосредственное управление в той степени, в которой требуется корректировка самостоятельной деятельности со стороны преподавателя. В иных случаях можно осуществлять опосредованное управление [114].

Следует отметить, что позиция преподавателя во взгляде на самостоятельную деятельность студентов отражается в категориях «участие», «руководство», «управление». Отталкиваясь от конкретной позиции, преподаватель задает внешнюю плоскость реализации самостоятельной деятельности студентов, обусловленную системой связей между компонентами процесса обучения. Системообразующим признаком в данном случае

является системное управление самостоятельной деятельностью обучающихся со стороны преподавателя. Оно, в частности, проявляется в создании или учете условий протекания самостоятельной деятельности [там же], «через использование методических указаний (организация бесед, коллоквиумов, консультаций и др.)» [68, с. 37], через «целенаправленный процесс, организуемый и направляемый в структуре обучения для решения конкретных учебно-познавательных задач» [192] и др. Роль преподавателя при организации самостоятельной деятельности студентов-химиков от уровня к уровню уменьшается.

Проектирование индивидуальной траектории повышает ответственность студента за получение образования. Опираясь на индивидуальные качества и способности, студент выстраивает свой образовательный путь. Организация индивидуальной траектории самостоятельной деятельности в процессе получения образования должна опираться на право выбора: выявление индивидуального смысла и цели в каждом учебном курсе; личные трактовки в понимании фундаментальных понятий категорий; выбора индивидуального темпа обучения, форм и методов решения образовательных задач, способов контроля, рефлексии и самооценки своей деятельности; индивидуальные обоснованные позиции по каждой образовательной области.

Алгоритм выстраивания индивидуальной траектории студента при организации самостоятельной деятельности в образовательном процессе университета включает: диагностику преподавателем уровня развития и степени выраженности личностных качеств студентов, необходимых для осуществления тех видов деятельности, которые свойственны данной предметной области; фиксирование студентом и преподавателем фундаментальных образовательных объектов в предметной области; каждый студент составлял исходный концепт темы, которую ему предстояло освоить (составление тезисов); выстраивание системы личного отношения ученика к предстоящей к освоению темы (система вопросов, направленная на выявление отношения студента к проблемам этой темы); программирование каждым студентом индивидуальной образовательной деятельности. Студент выступает в роли организатора своего образования. Он формулирует цели, подбирает тематику, предполагает свои конечные образовательные продукты, формы их представления, составляет план работы, выбирает средства и способы деятельности, устанавливает систему контроля и оценки своей деятельности. Следующим этапом является демонстрация личных образовательных продуктов и коллективное их обсуждение. Последним этапом выступает рефлексивно-оценочный. Каждый студент осознает и оценивает степень достижения индивидуальных и общих целей, уровень своих внутренних изменений, усвоенные способы деятельности. Оценивается полнота достижения целей, качество продукции, делаются выводы и заключения.

Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов

Для эффективной организации самостоятельной деятельности студентов в вузе необходимо создание ряда условий, как организационно-методических, так и педагогических.

Понимание многих педагогических явлений обуславливается действием разнообразных факторов, поэтому возможность управления этими явлениями или педагогическим процессом будет успешным при создании определенных педагогических условий.

В педагогическом энциклопедическом словаре под педагогическими условиями понимаются обстоятельства, обеспечивающие эффективность функционирования педагогической системы, успешность педагогического процесса [189]. В научной литературе под педагогическими условиями понимают существенный компонент педагогического процесса, интегрирующий в себе определенную совокупность мер, направленных на достижение поставленной цели. Под «совокупностью мер» ученые понимают внешние характеристики педагогического процесса – содержание, формы, методы, педагогические приемы и средства материально-пространственной среды, ориентированные на определенные взаимоотношения с внутренним миром студента – потребностями, интересами, ценностными ориентациями и т.д. [12; 42; 34; с. 12–17].

Так, например, В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [12; с. 124]. В нашем исследовании под педагогическими условиями мы понимаем внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [42; с. 46]. С данным определением согласуется понятие «условия», обозначенное И.Ф. Бережной, в котором условия рассматриваются как целенаправленно создаваемые обстоятельства [34; с. 12–17].

Мы разделяем подобное понимание и считаем их основополагающими для нашего исследования в выявлении педагогических условий организации самостоятельной деятельности студентов. В результате изучения психолого-педагогической литературы мы к ним отнесли:

- субъект-субъектные отношения между студентами и преподавателями;
- повышение мотивации студентов к самостоятельной деятельности;
- учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности;
- поэтапное усложнение видов самостоятельной деятельности;

– управление самостоятельной деятельностью на основе индивидуализации обучения;

- создание системы заданий различного уровня сложности;
- систематическая диагностика уровня сформированности самостоятельной деятельности студентов.

Эти условия содержатся и реализуются как на учебных занятиях, так и во внеучебной деятельности.

Рассмотрим подробнее данные педагогические условия.

Субъект-субъектные отношения между студентами и преподавателями. Реализация в образовательном процессе субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами, гуманизация системы их взаимоотношений будут способствовать созданию творческой атмосферы, раскрытию активности будущих специалистов. Известно [2; 211], что контакт преподавателя с аудиторией бывает логический, психологический и нравственный. Логический контакт - это контакт мысли преподавателя и обучающихся. Психологический контакт заключается в сосредоточении внимания аудитории, в восприятии и понимании ими излагаемого материала, а также во внутренней мыслительной и эмоциональной активности в ответ на действия преподавателя и поступающую от него информацию. Нравственный контакт обеспечивает содружество преподавателя и обучающихся. При отсутствии этого контакта, например в условиях конфликта, познавательный процесс либо затруднен, либо вовсе невозможен.

Субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов определяет положение студента в образовательном процессе как активного субъекта деятельности. Всестороннее развитие личности выступает необходимым условием успешности образования, а формирование ее субъектных свойств – высшим показателем его эффективности. Реализация данного условия позволяет повысить активность студента как субъекта учебно-воспитательного процесса, расширить границы его жизнотворчества.

Развиваясь как личность, студент формируется и как субъект деятельности, субъект познания, субъект общения, субъект самопознания, осуществляет переход от внешней регуляции к саморегуляции, к самоконтролю, к самоорганизации, к активному саморазвитию. Под субъектностью мы понимаем способность студента сознательно и активно участвовать в учебном процессе, в выборе заданий для самостоятельной деятельности, созидательно и творчески преодолевать трудности в учении, целенаправленно воспитывать в себе профессионально важные и социально необходимые качества.

Взаимодействие преподавателей и студентов рассматривается нами как совместная деятельность, которая наиболее продуктивна в диалоговом режиме и предполагает взаимопонимание, уважительное и положительное отношение взаимодействующих сторон. Технология учебного диалога в процессе организации самостоятельной деятельности студентов обеспечи-

вает субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности.

Введение в ситуацию диалога предполагает использование следующих элементов технологии (по В.В. Серикову): 1) диагностика готовности студентов к диалогическому общению – базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; 2) поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих студентов вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться смысл изучаемого материала; 3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий; 4) продумывание различных сюжетных линий развития диалога; 5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия студентами; 6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников [218; с.48-54].

Организация самостоятельной деятельности студентов должна представлять собой деятельность не только по осваиванию знаний и способов их построения, но и деятельность по созданию нового знания, где учитывается субъективный опыт каждого студента. Процесс обучения, способ связи обучаемого и обучающегося – это не перекладывание знаний из одной головы в другую, не просвещение и не преподнесение готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, это ситуация пробуждения собственных сил и способностей студента, инициирование его на один из собственных путей развития. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, научить жизнотворчеству (Е.В. Бондаревская). Гуманистическая парадигма образования расширяет сферу творческого, избирательного (не нормированного извне) усвоения материала самостоятельно, делает обучение сферой творческого сотрудничества, т.е. процессом сотворчества субъектов педагогического взаимодействия.

В данном контексте следует подчеркнуть роль преподавателя в создании субъект-субъектных отношений. Успешность реализации на практике субъект-субъектного взаимодействия определяется умением преподавателя диагностировать изменение личностных качеств, мотивационно-ценностных установок обучающихся; их знаний, умений в решении проблемы организации самостоятельной деятельности и становлении субъектами учебной деятельности. Обязательной, на наш взгляд, также является ориентация преподавателя на гуманистические ценности: уважение человеческой личности; представление о человеке как о самоценном, саморазвивающемся, самоуправляемом субъекте; признание и уважение плюрализма жизненных позиций, а также понимание учения как способа жизнедеятельности человека; осознание и признание равноправной роли обуча-

ющихся в процессе обучения; осознание своей роли консультанта и организатора, обеспечивающего процесс обучения и организацию самостоятельной деятельности студентов.

Реализация субъект-субъектных отношений создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Повышение мотивации студентов к самостоятельной деятельности студентов химического факультета.

Активная самостоятельная деятельность возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Наиболее часто встречаются следующие виды мотивов обучения: социальные, познавательные и личностные [109; 264].

Остановимся на краткой характеристике каждого вида мотивов обучения.

Социальные мотивы обучения (осознание социальной значимости обучения, понимание личностно-развивающего значения обучения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.) позволяют развить положительное отношение к образовательному процессу.

Познавательные мотивы обучения (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.) формируются в процессе изучения учебных дисциплин и позволяют обучающимся расширить и углубить знания, привить интерес к процессу их обретения.

Личностные мотивы обучения (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сокурсников и др.) - является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

В психолого-педагогической литературе мотивы подразделяются на внутренние и внешние [211, с.159].

Внутренние мотивы активизации предполагают наличие у обучающихся интереса к процессу обучения, интереса к результату учебной деятельности, стремление к саморазвитию: развитию каких-либо своих качеств, способностей. Все они непосредственно касаются и самостоятельной деятельности студента.

Внешние мотивы обучения проявляются тогда, когда образовательный процесс осуществляется в силу долга, обязанностей, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления родных, преподавателя и др.

Процесс формирования мотивов самостоятельной деятельности будет успешным при условии, если студенты выступают активными участниками познавательного процесса. Для этого преподавателю требуется представлять студентам как теоретическую, так и практическую значимость учебного материала, давать такие задания для организации самостоятельной работы, которые отвечали бы интересам студентов, умело объединять

разные методы и приемы обучения и способы учебной работы, создавать проблемные ситуации.

Анализ психолого-педагогической литературы показал [163; 109; 128], что процесс формирования мотивов связан с зарождением и развитием цели. Этот процесс осуществляется по двум направлениям: 1) от цели к мотиву и 2) от мотива к цели. В соответствии с ними выделяются важнейшие функции цели, какими являются регулятивная и мотивационная.

Регулятивная функция цели проявляется в том случае, когда цель осознается как важная жизненная задача, обусловленная конкретной ситуацией (например, изменением социального статуса человека) и соответствующая возрастным и индивидуальным возможностям обучаемых, их интересам, склонностям, потребностям. Для того, чтобы цель могла регулировать поведение человека, его деятельность в конкретной профессиональной области, необходимо не только глубокое осознание им содержания самой цели, но и ее личностное принятие.

Цель может стать мотивом, внутренним стимулом самостоятельной деятельности, если она доступна, понятна и соответствует интересам обучаемого. Когда цель трансформируется и приобретает весьма значимый субъективный смысл, закономерно изменяется характер деятельности человека. Он в большей степени становится субъектом, активно включаемым в процесс учения и самостоятельно направляющим свои интеллектуальные и волевые усилия на достижение цели. Необходимость во внешней стимуляции его деятельности практически отпадает.

Осознание цели обучения студентом содействует процессу перевода ее объективного значения в субъективный смысл, превращению ее в жизненно важную задачу, которая становится реальным смыслом активного включения в процесс учения и качественного усвоения, необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Чтобы цели приобрели значение для студента, играли определяющую роль в активизации внимания, памяти, мышления и других психических процессах личности, они должны быть конкретными и четкими. Только в этом случае преподаватели смогут:

- ориентироваться и учитывать реальные учебные возможности каждого студента выполнить те или иные действия в соответствии с заданными целями и условиями;
- оптимально выбрать формы и методы обучения;
- использовать традиционные и инновационные формы и методы, отвечающие требованиям развития интеллекта в образовательном процессе;
- организовать внеаудиторную работу студентов, направленную на формирование и развитие готовности к профессиональной мобильности.

Приведем конкретные рекомендации студентам и преподавателям, с целью активизации самостоятельной деятельности в образовательном процессе университета.

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону, и качество выполняемой работы возрастает. Особенно показательны в этом смысле слайдовые презентации разделов и тем дисциплин, использующиеся при чтении лекций. Если студент получил задание для дипломной (квалификационной) работы на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это участие в научно-исследовательской или методической работе: подготовка докладов для студенческих научно-практических конференций с элементами учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы.

3. Важным мотивационным фактором является использование инновационных форм и методов обучения, предполагающие введение в учебный процесс активных методов, прежде всего, игрового тренинга, в основе которого лежат деловые игры и методика «мозгового штурма». В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям о конкретных профессиональных клинических ситуациях, их моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием компьютерных технологий.

4. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов.

Общеизвестно, что самостоятельная деятельность успешно протекает при условии ее учебно-методического обеспечения. Анализ исследований показал, что учебно-методическое обеспечение влияет на качество самостоятельной деятельности и выступает специфичным сопровождением, позволяющим студенту осуществлять выбор видов работы. Учебно-методическое обеспечение создает предпосылки для творческой самореализации преподавателей, а у студентов формирует навык усвоения приемов познавательной деятельности [37].

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов университета представляет собой многовекторную интеграцию компонентов учебного процесса, обуславливающих актуализацию творческой деятельности преподавателей и самообучение, самореализацию сту-

дентов [248; 249].

О.С. Зайцев выделяет следующие компоненты учебно-методического обеспечения [107]:

- содержательно-целевой, отражающий знания педагогических явлений, закономерностей, понятий, осваиваемых студентами в учебной и внеучебной деятельности;

- технологический, представляющий средства, способы, виды самостоятельной деятельности студентов, средства самообучения и самореализации;

- контрольно-рефлексивный, отражающий субъект-субъектные взаимодействия и определяющий результаты творческой деятельности преподавателей и студентов.

Показателем качества реализуемого учебно-методического обеспечения самостоятельной деятельности студентов выступили сформированные способы решения педагогических задач, творческие работы по проектированию, перенос теоретического знания в практическую деятельность, способность систематизировать материал, проводить дискуссию в группе, осуществлять самооценку выполненной работы относительно требований стандарта, идей развивающего образования и ценностных ориентаций, как целевых установок процесса обучения и воспитания. Основные функции учебно-методического обеспечения – единство теоретической, методической и практической подготовки студентов, создание условий для личностной и профессиональной самоорганизации, содействие повышению качества химического образования. Следует отметить, что разнообразие видов самостоятельной деятельности обеспечивает возможность студентам выбрать степень сложности задания (теоретический, методический, прикладной) и самореализоваться в учебной деятельности, на производственной практике. Владение студентами разнообразными способами работы при выполнении самостоятельных заданий позволяет им подняться на новый, творческий уровень их выполнения. Взаимосвязь теоретического усвоения знаний и самостоятельно выполненных работ обеспечивает новый уровень качества подготовки специалистов.

Рабочие программы по учебным дисциплинам должны в обязательном порядке включать дифференцированные задания. При дифференциации заданий преподаватели используют следующие требования к трем уровням фрагментов-заданий (нормативного, компетентностного и творческого).

Фрагменты-задания нормативного уровня должны обеспечивать обязательное усвоение учебного материала. Как правило, это задания на воспроизведение основного содержания темы и их понимание. Кроме того, предусматривается описание, формулировка понятия, работа со справочником, выполнение практических упражнений соответствующего уровня сложности. Фрагменты-задания компетентностного уровня должны быть направлены на развитие умений обобщать, распознавать, применять, осу-

ществлять в стандартной ситуации. Типовыми для данного уровня заданий являются вопросы: почему, зачем, как, в чем суть, как использовать? Это и задания, содержащие возможность приведения примеров, составления опорного конспекта и т.д. Фрагменты-задания творческого уровня должны быть направлены на развитие у студентов самостоятельности и критичности мышления, исследовательских умений, творческого подхода к изучению учебного материала. Это могут быть задания сравнить, систематизировать, решить разными способами, найти логическую ошибку, объяснить причину, обосновать свое отношение, доказать, почему, действительно ли..., перечислить преимущества или недостатки, привести аргументы или контраргументы, составить проверочный тест по теме, написать и защитить реферат по проблеме, подготовить и провести беседу или лекцию и т.д.

Дифференцированно-групповая форма работы – это такая форма организации учебного процесса, при которой преподаватель руководит познавательной деятельностью групп студентов на основе учебного сотрудничества, с учетом учебных возможностей и степени обученности по предмету; использует средства и методы работы, создающие благоприятные условия для достижения всеми обучающимися уровня успеваемости, развития, соответствующего их реальным учебным возможностям [99].

Создание учебно-методического обеспечения химических дисциплин, обуславливающих качество самостоятельной деятельности студентов, позволяет обеспечить доступ студентам к новейшей информации по химии и технологиям профессиональной деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов направлено на достижение ими высокого уровня самореализации и самоорганизации в учебном процессе.

Поэтапное усложнение форм самостоятельной деятельности студентов химического факультета.

При организации педагогического процесса при изучении конкретной дисциплины по химии, в зависимости от уровня самостоятельной деятельности студентов, необходимо поэтапно усложнять виды самостоятельной деятельности. Следует отметить, что основой самостоятельной деятельности выступает сам процесс познавательной деятельности. Этот процесс сложен и многообразен, его основными звеньями являются: выделение студентом познавательной задачи (умение в структуре учебной ситуации выбрать цель, увидеть задачу); подбор, определение и применение адекватных способов действий, ведущих к решению задачи (умение выбрать пути и средства для ее решения); выполнение операций контроля (слежения) [192].

В настоящее время самостоятельная деятельность студентов используется на занятиях с разнообразными целями, поэтому можно говорить об

использовании их системы, которую составляют все этапы и виды самостоятельной деятельности, проводимые и на отдельных занятиях, и в целом по курсу. Каждый этап и вид самостоятельной деятельности, являясь элементом общей системы, тесно и органично связывались со всеми другими ее элементами. Такая связь создается благодаря тому, что все формы деятельности подчиняются единым принципам. Главный из них – направленность заданий на формирование и развитие основных понятий в процессе обучения. Другой важный принцип, которому отвечают все задания для самостоятельной деятельности, это – подчиненность их целям развития общекультурных и предметных компетенций. Систему самостоятельной деятельности преподавателей университета характеризует и то, что при их организации предусматривается последовательное усложнение заданий, как по содержанию, так и по совокупности используемых приемов мыслительной деятельности. Каждое задание в системе направлено на достижение определенных дидактических целей. Например, на практическом занятии, где основной дидактической целью является закрепление знаний и умений путем выполнения тренировочных упражнений основной формой самостоятельной деятельности является решение экспериментальных задач и выполнение графических работ. Разные виды самостоятельной деятельности всегда сочетались друг с другом. Выполнение одного вида деятельности подготавливала студента к рассмотрению нового вопроса и выполнению другого вида деятельности.

Рассмотрим данное условие более подробно.

Основные виды организации самостоятельной деятельности студентов в методике преподавания химии определяются следующими параметрами: содержание учебной дисциплины; уровень образования и степень подготовленности студентов; необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе. Исходя из этих параметров О.С. Зайцев выделяет следующие виды самостоятельной деятельности: рефераты, семестровые задания, курсовые работы, аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра [107].

Виды самостоятельной деятельности предлагает кафедра, разрабатывая рабочие программы дисциплин. При этом они могут установить и другие виды, не указанные выше, если с ними соглашается научно-методический совет по направлению (или специальности). В университете большая часть преподавателей работает по базовым авторским учебным пособиям, которые рекомендуются научно-методическим советом факультета.

Таким образом, занятия по каждой дисциплине велись по конкретному учебному пособию, что позволило активнее использовать в учебном процессе различные виды самостоятельной деятельности. Так, изучение каждой новой темы курса, как правило, начинается с самостоятельного ознакомления студентами с изучаемым материалом. Такой подход позволяет

преподавателям: изменить саму форму подачи материала и отступить от тандема "лекция-практика"; работать с отдельной учебной группой, что позволяет оценить степень подготовленности каждого студента в результате самостоятельного предварительного изучения материала; студентам самостоятельно изучить учебное пособие в сочетании с аудиторной работой, причем определение удельного веса каждой из них оставлено на усмотрение преподавателя. Объем самостоятельной работы по курсу определяется Государственным стандартом направления, а ее вид определяет непосредственно преподаватель, читающий данный курс.

При изучении каждой дисциплины должно проявляться поэтапное усложнение видов самостоятельной деятельности. Самостоятельная деятельность должна представлять единство трех взаимосвязанных видов: внеаудиторная самостоятельная деятельность, аудиторная самостоятельная деятельность, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя и творческая, в том числе научно-исследовательская.

Так, например, внеаудиторная самостоятельная деятельность предполагает подготовку и написание рефератов, докладов и других письменных работ на заданные темы. Студенту желательно предоставить право выбора темы и даже руководителя работы. Вторым видом внеаудиторной деятельности является выполнение домашних заданий разнообразного характера. Это решение задач; разработка и составление различных схем; выполнение графических работ; проведение расчетов и др. При изучении химических дисциплин практикуется и выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы. Индивидуальные задания может получать как один студент, так и часть студентов группы. Дополнительными видами внеаудиторной самостоятельной деятельности выступает выполнение курсовых проектов, научных работ, подготовка к участию в олимпиадах, в научно-практических конференциях. Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной самостоятельной деятельности следует разъяснять цели работы, контролировать понимание целей, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Аудиторная самостоятельная деятельность может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтений лекций. При чтении лекционного курса непосредственно в аудитории необходимо контролировать усвоение материала основной массой студентов путем проведения экспресс-опросов по конкретным темам, тестового контроля знаний, опроса студентов в форме игры, например «Что, где, когда» и т.д. На практических и семинарских занятиях различные виды самостоятельной деятельности позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части студентов в группе. На практических (семинарских) занятиях нужно не менее одного часа из двух (50% времени) отводить на само-

стоятельное решение учебных задач. По результатам самостоятельного решения задач следует выставлять по каждому занятию оценку. Оценка предварительной подготовки студента к практическому занятию может быть сделана путем экспресс-тестирования в течение 5-10 минут. Таким образом, при интенсивной работе можно на каждом занятии каждому студенту поставить, по крайней мере, две оценки. При проведении семинаров и практических занятий студенты могут выполнять самостоятельную деятельность как индивидуально, так и малыми группами (творческими), при этом каждый разрабатывает свой проект, задачу. Выполненный проект (решение проблемной задачи) может рецензироваться другой группой по круговой системе. Публичное обсуждение и защита своего варианта повышают роль самостоятельной деятельности и усиливают стремление к ее качественному выполнению. Данная система организации практических занятий позволяет вводить в задачи научно-исследовательские элементы, упрощать или усложнять задания.

Активность работы студентов на обычных практических занятиях может быть усилена введением нового вида самостоятельной деятельности, сущность которого состоит в том, что на каждую задачу студент получает свое индивидуальное задание (вариант), при этом условие задачи для всех студентов одинаковое, а исходные данные различные. Перед началом выполнения задачи преподаватель дает лишь общие методические указания (общий порядок решения, точность и единицы измерения определенных величин, имеющиеся справочные материалы и т.п.). Выполнение самостоятельной работы на занятиях с проверкой результатов преподавателем приучает студентов грамотно и правильно выполнять расчеты, пользоваться вычислительными средствами и справочными данными. Изучаемый материал усваивается более глубоко, у студентов меняется отношение к лекциям, так как без понимания теории предмета, без хорошего конспекта трудно рассчитывать на успех в решении учебной задачи. Это улучшает посещаемость как практических, так и лекционных занятий. Другой вид самостоятельной деятельности на практических занятиях может заключаться в самостоятельном изучении схем, макетов, программ и т.п., которые преподаватель раздает студентам вместе с контрольными вопросами, на которые студент должен ответить в течение занятия.

Выполнение лабораторного практикума, как и другие виды учебной деятельности, содержит много возможностей применения активных методов обучения в организации самостоятельной деятельности на основе индивидуального подхода. При проведении лабораторного практикума необходимо создать условие для максимально самостоятельного выполнения лабораторных работ. Поэтому при выполнении работы необходимо: провести экспресс-опрос (устно или в тестовой форме) по теоретическому материалу, необходимому для выполнения работы с оценкой. Проверить планы выполнения лабораторных работ, подготовленные студентами дома. Оце-

нить работу студента в лаборатории и полученные им данные. Проверить и выставить оценку за отчет. Любая лабораторная работа должна включать глубокую самостоятельную проработку теоретического материала, изучение методик проведения и планирования эксперимента, освоение измерительных средств, обработку и интерпретацию экспериментальных данных. При этом часть работ может не носить обязательный характер, а выполняться в рамках самостоятельных работ по курсу. В ряд работ целесообразно включить разделы с дополнительными элементами научных исследований, которые потребуют углубленной самостоятельной проработки теоретического материала.

Управление самостоятельной деятельностью на основе индивидуализации обучения студентов.

Управление самостоятельной деятельностью студентов на занятиях требует комплексного подхода. Самостоятельная деятельность студентов теснейшим образом связана с их самообразованием, самообучением и осознанием потребностей в обладании знаний в предметной области. Это связано с тем, что учебная деятельность, как и другие виды человеческой деятельности, с психодидактической точки зрения, представляет собой процесс решения неких специфических учебных задач.

Поскольку каждый из студентов является неповторимым субъектом обучения, то он, в силу своих способностей и склонностей, личного профессионального интереса, а также имеющегося жизненного опыта, самостоятельно выполняет работу по своему индивидуальному регламенту, в своем ритме, с присущими только ему трудозатратами и, к тому же, вне сферы наблюдения со стороны преподавателей. С учетом этого обстоятельства управляющие воздействия педагогического управления его самостоятельной деятельностью, прежде всего, сводятся к установлению цели, задач и объемов содержания самостоятельной работы, к выдаче рекомендаций по конкретным нормам затрат времени на ее выполнение, к информированию студентов о формах и видах контроля и сроках выполнения самостоятельной деятельности.

Сущность управления в учебном процессе самостоятельной деятельностью на основе индивидуализации обучения состоит в том, что оно идет от образовательного процесса университета к учебным планам конкретных образовательных программ и к рабочим программам отдельных учебных дисциплин, которые учитывают распределение видов деятельности на каждом учебном занятии. Такой подход позволяет обеспечить четкую координацию взаимодействия всех составных компонентов системы обучения, то есть преподавателя и студентов; увязку во времени всех видов деятельности учащихся и управление учением; активизацию деятельности обучающего и обучаемого; оптимально необходимые условия управления учебной и самостоятельной деятельностью студентов; более элективное использование ресурсов времени; определение объема, содержания и

движения многообразной информации, четкую структуру учебной самостоятельной деятельности студентов; строгое установление видов их учебной работы; быстроту корректирования при отклонении в учении от заданных условий за счёт системы обратной связи; возможность применения технических средств обучения.

Таким образом, тематический план является надежным средством организации самостоятельной деятельности студентов. В нем отражаются внутренние связи между компонентами системы обучения. Кроме того, учитывается индивидуальность поведения компонентов и системы в целом, а также осуществляется согласование целей подсистемы или компонентов с общими целями всей системы (табл. 1).

Таблица 1.

Тематический план учебных дисциплин

Название разделов и тем курса по уровням обученности	Дидактические цели	Всего ауд.ч.	Лекции	Семинары	Сам.работа		Формы текущего контроля
					часы	формы виды сам.деят.	

Тематический план учебных дисциплин позволяет наглядно показать весь объем материала на семестр, разделить его на отдельные блоки заданий, указать длительность заданий, четко сформулировать промежуточные и конечные цели обучения, выразить их в качественно-количественных показателях уровней обученности, определить способ обратной связи (контроль, взаимоконтроль, самоконтроль).

Создание системы заданий различного уровня сложности для студентов.

Организация системы разноуровневых заданий предполагает деление группы на подгруппы по способностям и индивидуальным особенностям личности студентов. Задания разрабатываются преподавателями на основе образовательного стандарта и рабочей Программы дисциплины. Разноуровневые задания составляются для текущего, тематического и итогового контроля знаний, умений и навыков студентов. Отметку за выполненную работу преподаватель выставляет с учетом уровня сложности: максимальная отметка за первый уровень (воспроизводящий) – три, за второй (достаточный) – четыре, за третий (творческий) – пять баллов. Проведя рефлексию (самоанализ знаний), студенты могут либо подтвердить умение выполнять задания своего уровня, либо предпринять попытку выполнить задание более сложного уровня. При получении отметки, не удовлетворяющей студента, она не фиксируется. Обучающемуся представляется разовая

возможность повторного выполнения задания того же уровня после коррекционной работы, проведенной с помощью преподавателя или самостоятельно. Кроме этого, каждый обучающийся при желании может отрабатывать алгоритм выполнения заданий более сложного уровня. Предлагая разноуровневые тесты, преподаватель обеспечивает достаточный интерес к работе и выполнение ее как слабыми, так и сильными студентами. Во-первых, у всех студентов вырабатываются устойчивые умения и знания, которые зависят от их возможностей и предпочтений. Во-вторых, преподавателю легко увидеть общую картину усвоения темы на занятии. В-третьих, в процессе сравнения результатов выполненной работы с эталоном происходит обучение самооценке, самоанализу и исправлению ошибок.

Разноуровневые тесты целесообразно применять в качестве текущего контроля после изучения конкретной темы учебного материала. Студентам предлагается выполнить задание из 10-15 тестов, расположенных по степени возрастания уровня их сложности за определенный отрезок времени (7-10 минут)[242]. Для проверки работ используется само- или взаимоконтроль при сличении с правильными ответами. Вопросы о критериях оценивания работ и о выставлении отметок решаются преподавателем совместно со студентами.

Используются разноуровневые тематические контрольные работы, направленные на проверку всех качеств и уровней знаний. Можно применять проверочные работы различных типов.

Первый тип предполагает добровольный выбор студентами варианта уровневых работ с отметками «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно». С таким типом заданий хорошо справляются студенты, адекватно оценивающие свои возможности. Учащиеся, получившие отметки ниже ожидаемых, имеют право на повторный контроль.

Второй тип предлагает студентам выбрать не менее четырех из шести разноуровневых заданий (по два задания на каждый уровень с соответствующей оценкой в баллах). Отметка «5» ставится при получении 18-17 баллов, «4» – за 16-14 баллов, «3» – за 13-11 баллов. Работа студента, получившая меньше 11 баллов или содержащая меньше четырех заданий, не зачитывается. Студенту предлагается повторная попытка выполнения другого варианта подобного задания.

Третий тип контрольной работы состоит из двух частей и направлен на формирование положительной мотивации к выбору заданий повышенной трудности через получение более высокой отметки. Выполнение первой части работы «до черты» позволяет учащемуся получить отметку «удовлетворительно». Для получения отметки «хорошо» необходимо дополнительно выполнить одно из заданий второй части «за чертой». Чтобы получить отметку «отлично», кроме выполнения первой части работы, учащийся должен решить не менее двух заданий из второй.

Рейтинг каждого задания заранее известен студентам, поэтому они могут ориентироваться не только на трудность (уровень) заданий, но и на желаемую отметку. Интерес к нестандартному для студентов виду деятельности помогает им продуктивнее работать на занятии. Включение разноуровневых заданий в контроль знаний, умений и навыков способствует:

- повышению активности и работоспособности на занятии;
- появлению у студентов интереса к самостоятельной деятельности;
- качественному росту результатов итогового контроля.

Систематическая диагностика уровня сформированности самостоятельной деятельности студентов химического факультета.

Систематическая диагностика способствует своевременному выявлению не только предметных знаний, но и выявлению степени готовности студентов к изучению следующих тем, к овладению более сложными умениями самостоятельной деятельности. Чаще всего она проводится преподавателем на занятиях или психологом в специально отведенное для этого время.

Качество образовательного процесса во многом определяется тем, в какой степени обучающийся является субъектом познания, проявляя в процессе обучения активность и познавательную самостоятельность. Самостоятельность является основой формирования творчества в деятельности студента, а творческая деятельность – это активное взаимодействие последнего с окружающим миром, в результате чего студент целенаправленно изменяет этот мир и себя и создает нечто новое, имеющее общественное значение. Поэтому будущее напрямую зависит от усилий университета: насколько хорошо он обеспечит развитие активности и самостоятельности студента в обучении. В образовательном процессе университета, помимо педагогического наблюдения, оценивания знаний студентов, используются методы психологической диагностики развития личности. Такой вид диагностики предполагает использование специальных методик. Полученные результаты помогают преподавателю наиболее эффективно, творчески подходить к обучению и обеспечивать условия для развития самостоятельной деятельности студента. Эффективная самостоятельность в осуществлении его деятельности связана с развитием комплекса личностных качеств (самостоятельность, мотивы самостоятельной деятельности; потребность в преодолении препятствий, стремлении добиваться высоких результатов (самосовершенствоваться); направленность студентов (на себя, на взаимодействие, на задачу); уровень эмоционального состояния), присущих субъекту в организуемом преподавателем образовательном процессе.

В связи с тем, что самостоятельная деятельность включает умения учиться, то важно выяснить, насколько сформированы все ее компоненты: каков уровень развития мотивации учения, умеют ли студенты ставить перед собой цели, осознавать мотивы учения в целом, цели отдельных заня-

тий и т.д.; понимают ли смысл учебной задачи как компонента самостоятельной деятельности, различают ли учебную задачу и любую практическую задачу, какими учебными действиями владеют, как сформировано у них умение конспектировать, могут ли ставить вопросы, находить аргумента, примеры и т.п.; умеют ли контролировать свои учебные действия и действия других, оценивать их, развиты ли у них рефлексия и стремление анализировать собственные познавательные процессы, корректировать и совершенствовать их.

Изучение самостоятельной деятельности может осуществляться с помощью разных педагогических средств: шкалирование мотивации учения; беседа с учащимися, предназначенная для выяснения их отношения к учебной проблеме самостоятельной деятельности; анкетирование с целью получения самооценки умений, специфичных для самостоятельной деятельности; анализ конспектов и других письменных работ; наблюдение за реакцией студентов во время занятий; специальные задания.

Диагностика самостоятельной деятельности имеет несколько значений. Во-первых, она крайне необходима на начальном этапе обучения, чтобы преподаватели смогли определить свои цели и первоочередные задачи в организации занятий. Во-вторых, знание возможностей студентов в самостоятельной деятельности позволяет преподавателю организовать управление развитием самостоятельной деятельности в целом, а также тех ее компонентов, которые прежде всего в этом нуждаются. В-третьих, диагностика важна не только для преподавателя, но и для самого студента.

В данном контексте становится понятным значение систематической диагностики при организации самостоятельной деятельности студентов университета.

Среди методик [201; 184; 207; 251], позволяющих диагностировать уровни сформированности самостоятельности у студентов, можно выделить следующие: «Экспертная оценка самостоятельной деятельности студентов» и «Оценка учащимися своей самостоятельности» – СамОС (методика А.К. Осницкого), изучение мотивов (по методике А.А. Реана и В.А. Якунина, Ч.Д. Спилбергера, модифицированной А.Д. Андреевой); отношение студентов к успехам и неудачам (методики А.А. Реана и В.А. Якунина, А. Мехрабиана, модифицированный М.Ш. Магомед-Эминовым (форма А)); изучение интеллектуальных способностей В.Н. Бузина (КОТ). Эти методики позволяют достаточно надежно прогнозировать успешность организации самостоятельной деятельности студентов.

Отметим, что анализ представлений студентов о своей саморегуляции и сопоставление самооценок и оценок преподавателей полезны для установления подготовленности студента к самостоятельной деятельности. Самооценка играет еще и прогностическую роль. В соответствии с ней студент может программировать свои действия и усилия.

На наш взгляд, совокупность педагогических условий позволила сформировать все необходимые компоненты самостоятельной деятельности студентов (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и контрольно-оценочный) и способствовала эффективной самостоятельной деятельности в целом.

В результате соблюдения выше отмеченных педагогических условий вырабатывается индивидуальный стиль и формируется культура самостоятельной деятельности студентов.

Важную роль играют и организационно-методические условия. К ним мы относим следующие условия.

Организация и планирование самостоятельной деятельности студентов.

Планирование внеаудиторной самостоятельной деятельности осуществляется по каждой дисциплине в объёме выделенных кредитов (часов) по учебному плану. Мероприятия по организации самостоятельной деятельности вносятся в соответствующую графу рейтинг-плана дисциплины, руководствуясь, в основном, следующими рекомендациями:

- для овладения знаниями: работа со словарями и справочниками; ознакомление с нормативными документами; учебно-исследовательская работа; работа с конспектами лекций; работа над учебным материалом (учебника, первоисточника, статьи, дополнительной литературы, в том числе с материалами, полученными по сети Интернет); конспектирование текстов; ответы на контрольные вопросы; подготовка тезисов для выступления на семинаре, конференции; подготовка рефератов и т.д.;

- для формирования умений и владений: решение типовых задач и упражнений; решение вариативных задач и упражнений; выполнение чертежей, схем; выполнение расчётно-графических работ; решение ситуационных (профессиональных) задач; проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности; выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ; экспериментальная работа; научно-исследовательская работа и т.д.

В качестве основных контролирующих мероприятий по каждой дисциплине рекомендуются следующие: контрольная работа, реферат, коллоквиум, индивидуальное задание.

Данные мероприятия могут вноситься в раздел учебного плана «Формы контроля СРС». Устанавливается норматив контролирующих мероприятий для изучаемых дисциплин. На выполнение контролирующих мероприятий должны устанавливаться определенные нормы времени для расчета учебной работы кафедр и преподавателей.

Виды заданий для внеаудиторной самостоятельной деятельности, их содержание и характер могут иметь вариативный и дифференцированный характер, учитывать специфику направления подготовки, дисциплины, индивидуальные особенности студента. Преподаватель дол-

жен объективно оценить трудоёмкость каждого вида самостоятельной деятельности, внесённого в рейтинг-план.

Рейтинг-план по дисциплине доводится до сведения всех студентов группы (потока). Изучив рейтинг-планы всех дисциплин на очередной семестр, студент должен спланировать свою внеаудиторную самостоятельную деятельность и обеспечить своевременное выполнение плана.

Преподаватель должен помнить, что студент в начале семестра должен получить необходимое методическое и техническое обеспечение для самостоятельной деятельности по дисциплине: методические указания, оборудованное соответствующим образом рабочее место (кафедра, библиотека, возможность доступа к персональному компьютеру, включённому в сеть Интернет, время получения консультаций, приоритетные виды самостоятельной работы и т.д.

Для студентов, перешедших на индивидуальные планы обучения, составляются индивидуальные планы самостоятельной работы.

Наличие четких требований к самостоятельной работе студента.

Самостоятельная учебная и научно-исследовательская работа по дисциплине выполняется студентом под руководством преподавателя, осуществляющего аудиторские занятия в данной учебной группе.

Инициативная самостоятельная работа выполняется студентом под руководством преподавателя или научного работника кафедры, факультета, университета.

Самостоятельная работа должна удовлетворять следующим требованиям:

- самостоятельная работа должна быть выполнена лично студентом в процессе изучения дисциплины и выполнения учебно-исследовательской, научно-исследовательской или научно-методической работы или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы;

- самостоятельная работа должна быть выполнена в установленные сроки;

- результаты самостоятельной работы оформлены в соответствии с требованиями;

- представляет собой законченную разработку (законченный этап разработки), в которой раскрываются и анализируются актуальные проблемы учебной дисциплины или предмета исследований;

- демонстрирует достаточную компетентность автора в раскрываемых вопросах;

- имеет учебную, научную или практическую направленность и значимость (если это учебно-исследовательская работа);

- содержит определённые элементы новизны (если это научно-исследовательская работа).

Осуществление контроля и оценивания самостоятельной работы.

Контроль самостоятельной работы студента предусматривает:

- неформальность - соотношение содержания контроля с целями обучения;
- объективность;
- валидность (соответствие предъявляемых заданий тому, что предполагается проверить);
- дифференциацию контрольно-измерительных материалов;
- объективность, достигаемую соответствием содержания заданий и критериев оценивания запланированным результатам обучения по дисциплине (модулю);
- вариативность и адаптивность контроля;
- доступность (уровень трудности заданий, время выполнения, методические указания, либо другое методическое сопровождение, возможность самоконтроля и самооценки);
- способность стимулировать познавательную активность, которая определяется разнообразием методов, использованием контекстных заданий, возможностью интегрированного оценивания, рефлексии и пр.).

Система контроля самостоятельной работы студентов основана на взаимосвязи элементов: цели, содержание, требования, способы (формы и методы), средства. Основными целями контроля самостоятельной работы должны быть диагностика и коррекция. Контроль самостоятельной работы организуется как единство двух форм:

- самоконтроль и самооценка студента;
- контроль и оценка со стороны преподавателей.

Доля самоконтроля должна возрасти в ходе учебного процесса. Организация и содержание контроля самостоятельной работы определяются рабочей программой дисциплины.

Оценивание самостоятельной работы осуществляет преподаватель учебной дисциплины, отметка вносится в рейтинг-план. К оцениванию может быть привлечен заведующий кафедрой или руководитель НИРС.

Формы контроля различных видов самостоятельной работы выбираются преподавателем на основе разработанных критериев:

- текущий контроль усвоения знаний на основе оценки устного ответа на вопрос, сообщения, доклада (на практических и семинарских занятиях);
- решение ситуационных задач;
- конспект, выполненный по теме, изучаемой самостоятельно;
- письменные ответы на вопросы контрольной работы;
- тестирование;
- рейтинговая система оценки знаний по блокам и циклам дисциплин;
- отчёт по научно-исследовательской работе или её части;

- статья, тезисы выступления и другие публикации по итогам научно-исследовательской или научно-методической работы.

Методы оценивания результатов самостоятельной работы:

- уровень освоения учебного материала на уровне достижения учебных компетенций;
- соответствие критериям оценивания;
- умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- полнота выполненных исследований в соответствии с заданием;
- обоснованность и чёткость изложения ответа;
- оформление отчётного материала в соответствии с требованиями;
- творческий подход к выполнению самостоятельной работы;
- уровень владения новыми технологиями, способность критического отношения к информации;
- уровень ответственности за своё обучение и самоорганизацию самостоятельной познавательной деятельности.

Оценка за самостоятельную работу включается в рейтинг-план: результаты подготовки к текущим аудиторным занятиям, проявляемые в качественном уровне сделанных докладов, выполненных контрольных работ, тестовых заданий, устных ответов на семинарах, коллоквиумах и т.д., формируют оценки, выставляемые в рейтинг-плане в графах соответствующих форм аудиторных занятий. Оценка результатов самостоятельной работы, проводимая во время самостоятельной работы под контролем преподавателя учитывается в следующих разделах рейтинг-плана: индивидуальные и проблемно-ориентированные задания.

В конце семестра подводится итог выполнения самостоятельной работы студентом и вносится в рейтинг-план.

Организация и контроль научно-исследовательской самостоятельной работы студентов осуществляется в соответствии с планами научно-исследовательской работы кафедры.

Результаты научно-исследовательской и научно-методической самостоятельной работы могут быть опубликованы в печати и доложены на научных и научно-методических конференциях и семинарах. Педагогический контроль – анализ результатов учебной деятельности студентов с точки зрения их соответствия требованиям, заложенным в ФГОС, учебных планах и программах.

Если студент не смог своевременно отчитаться по уважительной причине по результатам самостоятельной работы и не набрал необходимых баллов, то заведующий кафедрой, при наличии фактической возможности и заявления студента с приложением документов, может продлить срок завершения выполнения самостоятельной работы и прохождения контроля текущей успеваемости.

Круг должностных обязанностей современного преподавателя высшей школы должен включать:

подготовку:

- методические указания по организации самостоятельной деятельности при изучении данной дисциплины с использованием элементов системы управления образовательным процессом по сети Интернет;
- методические материалы на бумажных или иных носителях по самостоятельной деятельности, содержащие рекомендации по самостоятельному изучению разделов учебной программы, сроки усвоения материала по рекомендуемым учебным и научным изданиям; вопросы самоконтроля, тесты, контрольные задания, требования и примеры оформления результатов самостоятельной деятельности;
- разработать критерии оценивания знаний, умений и владений по всем видам запланированной самостоятельной деятельности;

- выделять студентам время для работы на персональном компьютере (если собственного ПК с выходом в сеть Интернет у студента нет) с расписанием работы в кафедральном, университетском или факультетском компьютерном классе;

- определять время и место консультаций на кафедре;

- размещать на персональном сайте (в системе электронного обучения по конкретной дисциплине) информацию (тематику с пояснениями) по инициативной самостоятельной работе, которой может заняться студент под руководством преподавателя для повышения своей профессиональной компетенции;

- обеспечивать возможность выполнения студентами научно-исследовательской или научно-методической работы на современном оборудовании по новейшим технологиям;

- помогать студентам в освоении методов обработки экспериментальных данных и интерпретации результатов.

Преподавателем практико-ориентированной дисциплины для повышения эффективности подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности могут быть разработаны учебные пособия по лабораторному практикуму, например, виртуальные лабораторные работы, и сборники ситуационных (профессиональных) задач.

Таким образом, в совокупности педагогические и организационно-методические условия обеспечивают эффективную организацию самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе вуза.

Самообразование как основа успешной профессиональной деятельности будущих специалистов (выпускников университета)

Самостоятельная деятельность студентов направлена не только на освоение учебного плана профессиональной подготовки специалиста в вузе, но и на самообразование.

Самообразование (самостоятельное образование, приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры) предполагает непосредственный личный интерес обучающегося в самостоятельном изучении материала. Вместе с тем – это средство самовоспитания, поскольку способствует выработке целеустремленности, настойчивости в достижении цели, внутренней организованности, трудолюбия и других моральных качеств. В широком смысле под самообразованием понимают все виды приобретения знаний, связанные с самостоятельной работой.

В психолого-педагогической литературе самообразование имеет разное прочтение. Так, например, Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина под самообразованием понимают вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся ее выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней, получения удовлетворения от реализации личностью ее духовных потребностей. А.Г. Мысливченко, И.Л. Наумченко – как высшую форму самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека. К.А. Абульханова-Славская, А.М. Матюшкин, П.И. Пидкасистый – как вид творческой деятельности, в процессе которой человек, саморазвиваясь и самоизменяясь, создает не только духовные, но и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью.

А.К. Громцева в основе самообразования выделяет самообразовательную деятельность. И рассматривает ее как целенаправленную, систематическую, управляемую самим субъектом познавательную деятельность, необходимую для совершенствования его образования [79]

К настоящему времени выделяется ряд существенных признаков самообразовательной деятельности: высокий уровень активности и самостоятельности познания, отсутствие принуждения (И.А. Редковец); избирательный характер, целенаправленность, систематичность (Н.А. Рубанин).

Самообразовательная деятельность понимается как взаимодействие субъектов образовательного процесса, в ходе которого обучающийся выполняет действия, преследующие цели образования и обучения, а педагог обеспечивает условия не только для выполнения этого действия, но и для его осмысления, что представляется даже более важным, чем просто

успешное выполнение самого действия. Данный подход требует педагогического сопровождения.

В научной литературе выделены два типа педагогического сопровождения самообразовательной деятельности: самообразовательная деятельность, основанная на внешне заданных нормах - нормативное педагогическое сопровождение; гуманитарное педагогическое сопровождение – основанное на нормах, вырабатываемых самими субъектами сопровождения [129].

Как автономная форма выделяется тьюторское сопровождение самообразовательной деятельности. Тьюторское сопровождение обучающихся в процессе самообразования - вид гуманитарного педагогического сопровождения, в ходе которого педагог-тьютор создает условия для осуществления и осмысления учащимся самообразовательных действий. Под самообразовательным действием Т.М. Ковалева понимает любое действие, направленное на достижение целей самообразования. Цель педагога-тьютора - способствовать осознанию индивидуальных самообразовательных целей и построению индивидуальных самообразовательных планов; овладение обучающимися операционально-деятельностной основой самообразования. Важной качественной характеристикой самообразовательной деятельности является субъектный характер этой деятельности, ее осознанность и познавательная активность.

Профессиональное самообразование - это многокомпонентная, специально-организованная, самостоятельная, систематическая, познавательная личностно и профессионально значимая деятельность, включающая в себя общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование, каждое из которых представляет собой многоуровневые образования, взаимосвязанные и взаимопроникающие друг в друга.

Центральным самообразующим компонентом психологической системы деятельности является ее цель. При этом цель деятельности выступает как идеальный результат и как уровень достижения.

Идеальная цель профессиональной самообразовательной деятельности личностное и профессиональное самосовершенствование через осознание социальной значимости профессии и достижение ее как результата: профессиональной компетентности; высокого общекультурного уровня; повышения результативности педагогической деятельности, проявляющейся в качественных изменениях личностного развития воспитанников.

Основными характеристиками самообразования выступают: внутреннее познание необходимости, внутренняя свобода личности, целенаправленность, самореализация. Самообразование в современных условиях должно ориентироваться на формирование профессиональной гибкости и мобильности и такого уровня профессионального образования, который позволил бы адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию про-

фессионального труда, а также на создание условий для успешной самореализации личности.

Е. А. Шуклина в своих исследованиях указывает, что самообразование становится возможным и реализуется только в режиме диалога, в процессе постоянного взаимодействия, информационного, деятельностного-взаимообмена субъекта самообразовательной деятельности с собственным окружением. Таким образом, самообразовательная деятельность есть вид и результат коммуникативной деятельности. Условия взаимодействия субъекта самообразования и социального контекста (их гармоничное сочетание либо противостояние) определяют выбор самообразовательных стратегий-личности. Внешние условия самообразования часто не зависят от респондента, но усилия по их организации являются частью самообразовательной стратегии личности.

Эффективность любой деятельности, в том числе и самообразовательной во многом зависит от рациональной ее организации. Для этого необходимо владеть комплексом организационных умений: определять цели и задачи предстоящей деятельности; намечать пути, способы действий и средства достижения поставленных задач; осуществлять самоконтроль и вносить, если необходимо, коррективы в деятельность. Организационные умения относят к группе общеучебных умений, т. к. они применяются в процессе изучения всех учебных предметов. Общеучебные умения имеют сходство и различие с предметными умениями, которые необходимы только для одного учебного предмета.

Обе эти группы умений сходны между собой по таким структурным элементам как знания о сущности понятий этих умений, знания о способах действий и выполнение их на практике. Кроме того, для них еще характерен большой объем понятий, а также сложный состав действий, взаимопроникающих друг в друга. Например, общеучебные умения входят в состав предметных умений и базируются на других общеучебных и разнообразных предметных умениях.

Общеучебные умения, в том числе и организационные, в отличие от предметных не связаны с конкретным учебным материалом, но в то же время они характерны для всех видов учебной деятельности. Например, самоконтроль осуществляют при решении задач на занятиях математики, физики, химии и других предметов; при проведении эксперимента на занятиях физики, химии, биологии и других предметов; при изучении текста учебников предметов естественно-математического и гуманитарного циклов. В связи с этим организационные умения, как и другие общеучебные умения, целесообразно формировать в процессе изучения всех учебных предметов.

В учебных программах формирование организационных умений не предусмотрено, а в учебниках дано лишь незначительное количество заданий, выполнение которых связано с выработкой этих умений. Поэтому

преподавателю нужно самому в процессе календарного и тематического планирования учебного материала предусматривать время и место на занятиях в домашней учебной работе для такой деятельности. Как поступить, чтобы включение знаний об организационных умениях в учебный процесс не нарушило логики изучаемого учебного материала? Существуют следующие способы включения этих знаний: вводят на разных этапах учебных занятий; включают в домашнюю учебную работу; выделяют специальные занятия.

В первом случае есть возможность формировать эти умения в системе; во втором – переосмыслить полученные знания об организационных умениях в новых условиях и в полном смысле самостоятельно применить их на практике; в третьем – можно сообщить не только весь объем необходимых сведений об этих умениях, но и закрепить полученные знания в процессе выполнения соответствующих заданий за короткий промежуток времени. При выборе того или иного способа необходимо учитывать уровень знаний учащихся об организационных умениях и умение применять их в своей работе, общую подготовку, развитие и индивидуальные особенности школьников, условия формирования этих умений на уроках смежных предметов. Это даст преподавателю возможность решить: либо строго придерживаться взаимосвязи и соподчиненности структурных элементов этих умений при их формировании, либо, нарушая их, вводить тот структурный элемент, который в данный момент больше всего необходим в учебной деятельности.

Успех формирования организационных умений зависит от соблюдения определенных условий: учета отношения студентов к самообразовательной деятельности; применения индивидуально-дифференцированного подхода к студентам в процессе формирования организационных умений; использования постепенно усложняющихся видов заданий, которые требуют для их выполнения организационных умений в различных вариантах и ситуациях; применения всего комплекса организационных умений в единстве; предоставления студентам самостоятельности при выборе и использовании умений в зависимости от конкретной ситуации; применения комплекса организационных умений в разных видах деятельности; использования занятия и домашней учебной работы как форм обучения в единстве.

Характерные особенности и структура организационных умений дают возможность предложить методику их формирования, состоящую из следующих этапов:

- Сообщение информации о структуре и о значении организационных умений.
- Формирование умений определять цель и задачи учебной деятельности.
- Выбор порядка действий, способов, средств и сроков выполнения учебной деятельности.

- Формирование умений осуществлять самоконтроль самообразовательной деятельности и вносить, если это необходимо, в нее коррективы.

Очень важно постоянно добиваться согласованности в работе преподавателей различных предметов с учетом доли участия каждого из них в формировании этих умений. При таком подходе привлекаются знания из смежных предметов, различные виды учебной деятельности, что позволяет с помощью межпредметных связей добиваться высокого качества сформированности организационных умений.

Приведем пример формирования организационных умений.

Студенты-первокурсники приступают к изучению учебной дисциплины. Они имеют, неодинаковый уровень подготовки по предметам и уровень общего развития. Естественно, по-разному организуют свою учебную деятельность, поэтому на первых занятиях в начале учебного года, надо выяснить, как студенты знают определения и понимают сущность понятий «деятельность», «организация деятельности», «учебная деятельность», «учебно-организационные умения», «планирование», «план», «цель», «задача», «способ», «средства», «самоконтроль», а также зависимость между целью, задачами, способами, средствами и самоконтролем деятельности. На протяжении нескольких занятий можно увидеть, что некоторые студенты не имеют представления о научной организации самообразовательной и учебной деятельности, часть из них пользуется учебно-организационными умениями стихийно, без всякой системы, и лишь немногие организуют свою учебную деятельность на научной основе. Опираясь на собственный план работы и знания студентов, преподаватель добивается усвоения основных понятий научной организации деятельности. В тех случаях, когда студенты имеют слабые представления о том или ином понятии, преподаватель объясняет его сущность.

Сущность и принципы самоорганизации учебной деятельности студентов.

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

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

Важнейшее из этих противоречий – противоречие между стихийным и сознательным в процессе самоорганизации учебной деятельности.

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

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

Отличительная особенность любой самоорганизации – ее целенаправленный, но вместе с тем спонтанный характер. Целенаправленность в процессе самоорганизации подразумевает не администрирование как привычную форму организации управления учебным процессом, а определение моделей специалистов, которых способен подготовить вуз. Для ее разработки необходимо, прежде всего, глубоко экспертное изучение не только будущей профессиональной деятельности студента, но и всей его жизнедеятельности в перспективе на 5-7 лет [203].

В основу **самоорганизации учебной деятельности** могут быть положены следующие **принципы**:

«Во-первых, это принцип прообраза будущей профессиональной деятельности студентов. Он преследует определенную цель: воспитание высокого профессионализма, начиная с 1-го уровня обучения. Система обучения в вузе должна быть подчинена данному основополагающему принципу. Это создаст возможность, а главное, потребность продуктивного мышления и творческой деятельности студента, углубит диалоговую форму общения преподавателя и студента, которая ныне в вузах отсутствует. Реализация данного принципа – своего рода хорошо организованная, продуманная до мелочей суперделовая игра, которая в ходе обучения подразделяется на деловые игры различных уровней и степеней обобщения.

Во-вторых, важный принцип самоорганизации учебной деятельности – равновесие ролевого и автономного поведения обучающихся. Заданная модель специалиста – своеобразная роль студента. Именно воплощением в жизнь этого принципа достигается эффект взаимокompенсаторной актив-

ности студентов и преподавателей. Поскольку самоорганизация как таковая не приемлет раз и навсегда заданные схемы, постольку рассматриваемый принцип позволяет оперативно оценивать степень реализации заданной цели и проводить экспресс-корректировку целей и задач обучения и воспитания каждого студента в соответствии с его потребностями определенным качеством усвоенных им знаний.

Самоорганизация учебной деятельности в вузе не может осуществляться вне принципа индивидуализации, отражающего диалектику самореализации личности студента. Общественное признание учебной деятельности будущего специалиста – важнейший стимул развития его профессионального потенциала» [203].

Методы и формы самоорганизации студентов

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

Структурная периодизация самоорганизации учебной деятельности

Как правило, студент не сразу может оценить свои способности и возможности. Поэтому процесс самоорганизации учебной деятельности хотя и относительно, но подразделяется на определенные периоды.

Первый (фундаментальный) нацелен на выработку у студента навыков продуктивной деятельности и творческого мышления. В этот период необходимо уделять серьезное внимание не только основам знаний по многочисленным дисциплинам, но прежде всего методологическим аспектам определенной науки, методике изучения соответствующих дисциплин.

Второй период (специальный) – непосредственное углубленное изучение тех специальных дисциплин, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности студента. Предполагается, что уже в первом периоде самоорганизации учебной деятельности благодаря введению новых форм выявления узкой профессиональной ориентации студентов (тестирование, научно-исследовательская работа, проведение деловых игр с целью обнаружения склонности к тем или иным видам профессиональной деятельности) каждый из них изберет то, что наилучшим образом соответствует его склонностям. Данный период предназначается, таким образом, для составления каждым студентом интегральной базы конкретной специальности. Это предполагает четкое представление будущей специ-

альности в качестве определенной системы, которая состоит из ведущих элементов, имеющих подчиненное значение. Факультативные спецкурсы по конкретным дисциплинам должны стать важным составным элементом второго периода самоорганизации учебного процесса. Такие спецкурсы, сами по себе обладающие эвристическим характером, обнаружили бы способности студентов к теоретической или практической деятельности, явились веским аргументом в пользу развития диалоговой формы обучения.

Третий период обучения. Это не только время практики, поскольку практические навыки будут прививаться уже в первый период обучения. Это, прежде всего период «отшлифовки» полученных фундаментальных и специальных знаний, что возможно достигнуть усилиями **студенческих информационных бюро**. Последние смогут лучше учесть потребности студентов и предложить преподавателям разработать те спецкурсы, которые будут иметь реальные выходы на практику и закреплять профессиональные навыки обучающихся» [130].

Значение учебно-методической литературы для самоорганизации учебной деятельности студента

«Преследуя цель повышения качества подготовки специалистов, следует наряду с сообщением определенных программных сведений, более активно осуществлять управление процессом получения и усвоения знаний студентами, особенно при их самостоятельной работе. Определенный вклад в решение этой задачи должна внести более тщательная разработка и внедрение в процесс обучения современных, научно обоснованных учебных и методических пособий. Вместе с тем учебные пособия должны выполнять не только информационную, но и организационно-контролирующую и управляющую функции. Управляющая функция учебного пособия проявляется в рубрикации, в текстовом выделении основных положений учебного материала, в наличии структурно-логических схем, выявляющих взаимосвязь учебных материалов, в обобщающих выводах.

Для повышения эффективности самостоятельной работы студента учебные пособия должны также дополняться методическими пособиями, выполняющими только руководящую и направляющую роль. Содержание такого пособия должно указывать, в какой последовательности следует изучать материал дисциплины, обращать внимание на особенности изучения отдельных тем и разделов, помогать отбирать наиболее важные и необходимые сведения из содержания учебного пособия, а также давать объяснения вопросам программы, которые обычно вызывают наибольшие затруднения и приводят к ошибкам. Организационно-контролирующая функция учебного пособия проявляется при переходе к активным формам обучения, способствующим развитию у обучающихся навыков самостоятельной работы» [255].

«Одним из методов активизации учебной деятельности может служить создание проблемной ситуации. Проблемные ситуации ставят обу-

чающегося перед необходимостью выбора в процессе принятия решения, что формирует не только его волю, но и его мышление.

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

Консультации построены так, что в случае подтверждения достоверности ответа они развивают далее предложенную мысль, в случае же ошибочности его помогают найти верный путь и определить неточность. Самоконтроль с помощью консультаций дает возможность осмыслить ошибку и самостоятельно ее устранить.

Следует подчеркнуть, что указанные программированные материалы не исполняют роль теста для контроля знаний, так как предназначены для активизации познавательного процесса. Принимая решения и отбрасывая неверные ответы, студент встречается с необходимостью не просто усваивать информацию, а анализировать ее, исключая несущественное, делать выводы и таким образом подходить к верному ответу на поставленный вопрос. Учебные пособия указанной структуры должны органически включаться в общий учебный процесс, определяя различные формы самостоятельной работы студента» [130; с.114-115.].

Современные образовательные и информационные технологии в организации самостоятельной деятельности студентов классического университета

Современные тенденции модернизации вузовского образования, обуславливают актуальность образовательных технологий, способствующих

щих повышению эффективности педагогического и учебного труда. Современные образовательные технологии должны быть направлены на активизацию и поддержку профессионального саморазвития, самореализацию студентов и организацию самоуправляемой учебной деятельности. В этих условиях преподаватель университета становится в большей степени организатором (модератором) образовательного процесса, обеспечивающим более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов, развития их творческих способностей и самостоятельности [138].

Изучение научной литературы [80, 81, 216, 224] позволяет нам рассмотреть ряд понятий важных для раскрытия данного параграфа.

Термин «образовательная технология» стал использоваться как научное понятие сравнительно недавно и представляет собой совокупность средств и способов осуществления образовательного процесса с получением гарантированного результата. Образовательная технология - система, включающая некоторое представление планируемых результатов обучения (ПРО), средства диагностики текущего состояния обучаемых, множество моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

Планируемые результаты обучения это представление о том, что должен знать, уметь, понимать, представлять, ценить студент на выходе из данного периода обучения (блок занятий, семестр, год и так далее). Обозначим ТС текущее состояние студента, представление о котором мы смогли составить для себя. Тогда имеется, очевидно, некоторый набор моделей обучения M_1, M_2, \dots, M_n , уменьшающих разницу ПРО/ТС. Задача педагога - уметь выделить оптимальную модель, включающую метод обучения, формы, в которых он реализуется, педагогические средства и конкретные педагогические приемы.

Таким образом, образовательная технология характеризуется максимальной точностью, целенаправленностью, планомерностью, соответствует заранее заданным критериям достижения гарантированного результата обучения. В этом ее главное преимущество перед методикой преподавания. Она выходит на более детальный уровень управления действиями и операциями учебной деятельности по сравнению с методикой.

Опираясь на работы В.В. Гузеева, выделим в модели обучения два яруса. Верхний - методы и формы (относится к дидактике), нижний - составляет педагогическую технику (средства и приемы) и, будучи дополнен личностными особенностями педагога (интуиция, манера поведения, мимика, жесты, отношения и так далее), является педагогическим искусством. «Говоря, что это искусный педагог, что его искусство преподавания велико, мы и подчеркиваем именно это наличие интуиции, основанное на опыте, которое мы не научились передавать, т. е. не превратили в объект научного рассмотрения» [80, с. 8-9].

Педагогическая техника - это комплекс знаний, умений, навыков, не-

обходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия, как на отдельных воспитанников, так и на коллектив в целом. Владение педагогической техникой является составной частью педагогического мастерства, требует глубоких специальных знаний по педагогике и психологии и особой практической подготовки.

Говоря о педагогической технике, необходимо рассмотреть понятия, которые она в себя включает [44, 80, 216].

Мимика – это искусство выражать свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляда оказывает на обучающихся более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость информации, способствуют лучшему ее усвоению.

Слушатели «читают» лицо педагога, угадывая его отношение, настроение, поэтому оно должно не только выражать, но и скрывать чувства. Наиболее выразительны на лице человека глаза – зеркало души. Учителю следует внимательно изучить возможности своего лица, умение пользоваться выразительным взглядом. Взгляд преподавателя должен быть обращен к студентам, создавая визуальный контакт.

Пантомимика – это движение тела, рук, ног. Она помогает выделить главное, рисует образ.

Педагогу необходимо выработать манеру правильно стоять перед обучающимися на занятии. Все движения и позы должны привлекать слушателей своим изяществом и простотой. Эстетика позы не терпит плохих привычек: переминания с ноги на ногу, опоры на спинку стула, верчения в руках посторонних предметов, почесывания головы и т.д.

Жест педагога должен быть органичным и сдержанным, без резких широких взмахов и открытых углов.

Чтобы общение было активным, следует иметь открытую позу, не скрещивать руки, повернуться лицом к аудитории, уменьшить дистанцию, что создает эффект доверия. Рекомендуются движение вперед и назад по аудитории, а не в стороны. Шаг вперед усиливает значимость сообщения, помогает сосредоточить внимание аудитории. Отступая назад, говорящий как бы дает отдохнуть слушателям.

Техника речи. Процесс восприятия и понимания речи преподавателя учащимися тесно связан со сложным процессом учебного слушания, на которое, по подсчетам ученых, приходится приблизительно $\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{2}$ всего учебного времени. Овладеть техникой речи — значит обладать речевым дыханием, голосом, иметь хорошую дикцию и орфоэпическое произношение. Педагогу нужно постоянно работать над дикцией, дыханием и голосом.

Далее дадим общую характеристику категориям «методы» и «формы обучения», составляющих верхний ярус модели обучения по работам

М.В. Буланова-Топорковой, В.В. Краевского, М.В. Кларина, Е.А. Левановой, Е.С. Полат, А.П. Панфиловой Г.К. Селевко, А.В. Хуторского.

Метод обучения – процесс взаимодействия между субъектами образовательного процесса, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения.

По сложившейся традиции в отечественной педагогике методы обучения подразделяются на три группы:

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: Словесные, наглядные, практические (по источнику изложения учебного материала); репродуктивные объяснительно-иллюстративные, поисковые, исследовательские, проблемные и др. (по характеру учебно-познавательной деятельности); индуктивные и дедуктивные (по логике изложения и восприятия учебного материала).

Методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности: устные, письменные проверки и самопроверки результативности овладения знаниями, умениями и навыками;

Методы стимулирования учебно-познавательной деятельности: определённые поощрения в формировании мотивации, чувства ответственности, обязательств, интересов в овладении знаниями, умениями и навыками.

В практике обучения студентов существуют и другие подходы к определению методов обучения, которые основаны на степени осознанности восприятия учебного материала: пассивные, активные, интерактивные, эвристические и прочие [188, 271].

Пассивный метод – это форма взаимодействия студента и преподавателя, где преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом занятия, а студент выступают в роли пассивных слушателей. Связь преподавателя со студентами осуществляется посредством опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. С точки зрения современных образовательных технологий и эффективности усвоения учебного материала пассивный метод считается самым неэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторые плюсы. Это относительно легкая подготовка к занятию со стороны преподавателя и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках. С учетом этих плюсов, многие преподаватели предпочитают пассивный метод остальным методам. Надо сказать, что в некоторых случаях этот подход успешно работает в руках опытного педагога, особенно если студенты имеют четкие цели, направленные на основательное изучение предмета. Лекция - самый распространенный вид пассивного занятия.

Активный метод – это форма взаимодействия, при которой студент и преподаватель взаимодействуют друг с другом в ходе занятия и здесь преподаватель и студент находятся на равных правах. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные - демокра-

тический стиль.

Интерактивный метод. Интерактивный («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, при доминировании активности студентов в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. Основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются студентами. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя, их студент не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый [135].

Форма организации обучения - это способ упорядочивания взаимодействия участников обучения, способ его существования.

В дидактике отсутствует однозначная классификация (или типология) форм организации обучения. Обычно выделяются три группы форм обучения: фронтальные, групповые, индивидуальные. А по типу взаимодействия студентов выделяют четыре формы организации обучения:

индивидуально-опосредованная форма организации обучения - соответствует опосредованному общению (индивидуальная работа обучающегося с учебным материалом, посредством которого он находится в ситуации общения с другим человеком);

парная - соответствует взаимодействию в обособленной паре (результаты его не используются в других парах);

групповая - соответствует общению в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение одновременно всем. Осуществляется такое взаимодействие в рамках всего коллектива или в рамках небольшой группы - сути не меняет;

коллективная - соответствует взаимодействию в группе, когда общение происходит в парах сменного состава [94].

Рассмотрим конкретные «образовательные технологии», «методы обучения», «формы обучения» направленные на эффективную организацию самостоятельной деятельности студентов.

«Модельный метод обучения» в интерпретации В.В. Гузеева.

«Есть основания полагать, что с модельным методом обучения связан завтрашний день школы, поскольку этот метод предоставляет ученику наибольшую меру самостоятельности и творческого поиска».

Модельный метод обучения реализуется через разнообразные **деловые игры**.

Игра – это вид деятельности, направленный на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Деловая игра используется для решения комплексных задач, развития творческих способностей, формирования определенных знаний и умений, дает возможность обучающимся понять различные позиции в решении проблем.

Деловые игры применяются для имитационного моделирования реальных механизмов и процессов. При этом отрабатываются навыки принятия решений в условиях взаимодействия, соперничества (конкуренции) между различными решающими сторонами. В деловой игре могут моделироваться отношения конкурентной борьбы или взаимодействия, а также отношения соревнования между сторонами.

Технология деловой игры [216].

I этап подготовки начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и объекта и состоит из последовательных операций:

Выбор темы. Обязательным условием является то, чтобы используемый в игре материал имел практический выход на профессиональную деятельность.

Формирование целей и задач. Содержанием игровых целей является для участника успешное выполнение принятой роли, реализации игровых действий.

Содержание педагогических целей включается в развитие профессионального практического и теоретического мышления, формирование систем отношений с другими людьми, овладение нравственными нормами, развитие творческих и профессиональных способностей, иначе говоря – в развитии личности. В конечном итоге от цели зависит динамика игры и прогнозируемый результат.

Определение структуры. Структура определяется с учетом целей, задач, выбранной темы, состава участников и включает в себя план деловой игры и общее описание процедуры игры.

Диагностика объективных обстоятельств. В данном случае рассматривается вопрос о том, где, когда и при каких условиях будет проходить деловая игра, т.е. оцениваются ее внешние атрибуты.

II этап проведения – процесс игры. С начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры.

III - этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита учащимися своих решений и выводов. В результате педагог констатирует достигнутые результаты, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального лица, установление связи игры с содержанием воспитательной проблемы.

Алгоритм деловой игры:

I ЭТАП ПОДГОТОВКИ: разработка игры, ввод в игру, разработка

сценария, постановка проблемы, целей, план деловой игры, условия, инструктаж, общее описание игры, регламент, правила, содержание инструктажа, распределение ролей, подготовка материального обеспечения, формирование групп, консультации.

II ЭТАП ПРОВЕДЕНИЯ: работа в группах, выполнение индивидуальных заданий, тренинг.

III ЭТАП АНАЛИЗА И ОБОБЩЕНИЯ: вывод из игры, анализ, рефлексия, оценка и самооценка работы, выводы и обобщения, рекомендации

Рекомендации куратору игры.

Деловая игра – это аналог профессиональной культуры, чем она сложнее, тем глубже процесс становления профессионализма участников игры, тем богаче потенциал профессиональных возможностей данного человека.

Последовательность действий организатора игры:

Представление исходной информации.

Постановка целей и задач. Обсуждение исходной информации. Демонстрация возможных практических результатов. Обсуждение учащимися вопросов оптимизации игрового занятия. Формирование психологического контакта.

Организация деятельности студентов.

Контроль за соблюдением последовательности выполнения ролевых функций. Применение заранее подготовленных приемов по укреплению дисциплины и оптимизации процесса деловой игры. Поощрение мышления вслух, оказание помощи в «тупиковых» игровых ситуациях и т.д.

Создание оптимального эмоционального режима.

Оптимизация эмоционального режима осуществляется эмоционально значимыми средствами: речевыми; мимикой; жестами; предметами; - документами; видеозаписями; слайдами; звукозаписями; схемами, графиками.

Организация обсуждения результатов.

Постановка задачи на текущем этапе. Подведение итогов.

Организатор игры должен четко и конкретно представлять игровые цели и методы. Недопустима неопределенность и двусмысленность, так как это вызывает отрицательную реакцию участников, резкое снижение планируемых результатов.

Особо следует выделить **организационно-деятельностные игры**[262]. Это форма коллективной мыследеятельности, в процессе которой происходит овладение студентами методологической культурой. В ходе ОДИ у студента вырабатывается собственное видение поставленной проблемы, прорабатываются возможные пути ее разрешения. Это игровой метод анализа и решения сложных проблем, не имеющих однозначного решения.

Организационно-деятельностные игры могут использоваться и в процессе теоретического обучения и как метод формирования практических умений и навыков.

Разработка ОДИ осуществлена Г.П. Щедровицким, основателем и лидером Московского методологического кружка (ММК) - оригинальной советской (российской) школы методологии, родившейся в 50-е - 60-е годы в бурных дискуссиях по проблемам логики, философии и методологии науки. Первая игра была проведена им в 1979 г. и уже в 90-е годы широко распространилась не только в России, но и других странах. В 80-х годах Г.П. Щедровицкий писал: «В настоящее время ОДИ получили уже распространение в качестве средства и метода решения сложных междисциплинарных, межпрофессиональных и даже межкультурных комплексных проблем, имеющих важное народнохозяйственное значение, и, более того, в качестве удобной и достаточно эффективной формы организации и развития коллективной мыследеятельности, и поэтому их уже можно обсуждать как новое социокультурное явление современной жизни». Игра возникает как способ познания методологии, так как, по мнению Г.П. Щедровицкого, «методология - это не просто учение о средствах и методах нашего мышления и нашей деятельности, а совершенно особая форма организации всей мыследеятельности и жизнедеятельности людей, ... методологию нельзя передавать как знание или набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь выращивать, включая людей в новую для них сферу методологической мыследеятельности и обеспечивая им там полную и целостную жизнедеятельность» [262, с. 153-178]. ОДИ и явилась такой сферой мыследеятельности.

Организационно-деятельностные игры проводятся специалистами-методологами и игротехниками на основе глубокой теоретической проработки решаемых проблем. В идеале игра продолжается несколько дней и включает в себя три этапа: подготовительный, игровой и рефлексивный.

В практике образовательного процесса можно использовать учебные организационно-деятельностные игры или организационно-обучающие игры. Продолжительность таких игр в нашей практике – 6-8 часов. В качестве игротехников могут выступать магистранты и аспиранты, имеющие опыт участия и проведения ОДИ. Основные цели таких игр заключаются в следующем:

- формирование профессиональной направленности у студентов и повышение их интереса к будущей профессиональной деятельности;
- развитие способности к профессиональному самоопределению и рефлексии;
- интеграция имеющихся разнопредметных знаний участников игры и обучение способам их применения в практической профессиональной деятельности;
- возможность раскрытия творческого потенциала каждого сту-

дентов;

- приобретение умений и навыков, необходимых для будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

В нашей практике мы широко использовали **позиционные семинары**. Автором теории позиционного обучения является Н.Е. Веракса. Он писал: «Мы исходили из того, что студент не только овладевает знаниями, но и развивается в процессе образования. При этом его профессиональная подготовка должна обеспечить не только специализацию в одной из областей обучения, но и предоставить выпускникам возможность осуществлять экспертную оценку и проектирование различных образовательных систем» [52, с. 122-129]. Цель позиционного семинара – усвоение смысла сложных текстов или проблемы. Студентам заранее задаются позиции, исходя из которых они выполняют задания. Под позицией понимается определённая точка зрения, отношение, предполагающее некоторый способ её проявления. Основным структурным элементом позиционного семинара является заранее заданная противоположность позиций, выступающих по отношению к одному и тому же содержанию. Участники семинара получают возможность анализировать собственные содержательные и логические позиции через сопоставление (и даже сталкивание их) с другими позициями, мнениями.

Студентам предлагается разделиться на подгруппы по четыре-шесть человек в каждой. Затем каждой подгруппе раздаётся листок бумаги, на котором обозначена позиция, с которой во время семинара им предстоит анализировать предлагаемое содержание. Каждая позиция является определённым способом структурирования научного содержания (будь то лекция, статья, монография или что-то ещё). Данные позиции универсальны, но под каждый конкретный материал могут быть сконструированы и другие. Чаще всего используются следующие позиции, к которым предлагаются примерные инструкции (конкретные формулировки зависят от реальной группы студентов и их опыта участия в позиционных семинарах):

1. Тезис. «Вам нужно выделить из текста лекции несколько тезисов. Под тезисом понимается некоторая чётко сформулированная, законченная мысль, высказывание, требующее доказательства».
2. Понятие. «Вам необходимо выделить из содержания прочитанного текста ряд понятий (сколько получится) и раскрыть их содержание».
3. Схема. «Ваша задача – отразить содержание текста в виде схемы. Схема должна отражать наиболее существенные взаимоотношения между понятиями. Желательно в схеме как можно меньше использовать слова, а применять иные средства (разного рода стрелки, условные обозначения и т.п.)».
4. Апология. «Вам необходимо на время семинара стать адептами содержания предъявленного вам текста. Нужно придумать и записать на листочке ряд положений, которые показались вам наиболее привлекательными. К

каждому тезису необходимо выдвинуть систему доказательств, обоснований. Доказательства могут быть любыми: логическими, примерами из жизни, мысленными экспериментами и т.п.».

5. Оппозиция. «Вашей группе предстоит придерживаться инструкции, противоположной предыдущей. То есть выделить несколько положений и доказать их ложность. Способы опровержения могут быть любыми. Не забывайте, что все позиции условны: в реальной жизни вы можете быть и со всем согласны».

6. Ассоциация. «Участникам нужно попытаться выстроить ассоциативный ряд по отношению к содержанию текста. Ассоциации могут быть любого типа (рисунок или вдруг вспомнилась фраза из кинофильма и т.п.). Важно указать, к какому из элементов содержания относится каждая предложенная вами ассоциация. Например, ко всему содержанию или к какому-то фрагменту, фразе, тезису, положению».

7. Поэзия. «Попробуйте отразить содержание текста в поэтической форме. Постарайтесь раскрыть в стихах то, что вам показалось самым важным».

8. Вопрос. «Вам предстоит придумать по два-три вопроса к каждой из заявленных на семинаре групп. Вы, конечно, можете только догадываться о том содержании, которое будет изложено при выступлении группы, но вы же знаете, с какой позиции они будут анализировать материал».

Также могут предлагаться и другие содержательные позиции: «Эксперимент», «Перспектива», «Театр», «Метод», «Экспертиза» и другие. Важно, что все позиции относятся к одному из типов проявления отношения к содержанию: нормативному («Понятие», «Тезис» и т.п.), смысловому («Ассоциация»), и диалектическому («Схема», «Оппозиция» и т.п.). После предъявления инструкции студентам даётся время на подготовку, как правило, одна пара. На второй паре прослушиваются выступления групп, обсуждаются результаты.

Основная задача преподавателя, ведущего позиционный семинар, – обеспечить глубокое усвоение содержания текста (проблемы), выстроить в совместном обсуждении новое видение ситуации [52, с. 122-129].

Одной из нестандартных форм организации учебного процесса в вузе является **инструктивно-методический сбор**. В нашей практике сбор проводится ежегодно со студентами, выезжающими на летнюю педагогическую практику (как обязательную, так и по желанию). Мы рассматриваем его как важный элемент в системе профессиональной подготовки будущего специалиста. На сборе решаются следующие основные задачи:

- развитие творческих способностей всех участников сбора (исследования показали, что за три дня сбора все 100% студенты принимают участие в организации и проведении от 2-х до 6 коллективных творческих дел);
- развитие организаторских, коммуникативных, конструктивных и гностических умений и навыков (сбор – это время интенсивного общения,

и делового, и творческого, студенты лучше узнают свои возможности и возможности других, каждый из них обязательно участвует и в коллективном планировании, и в коллективном анализе);

- знакомство и овладение методикой коллективного творческого воспитания (сначала студенты участвуют в КТД, а затем анализируют цели и задачи его проведения, изучают методику проведения);

- профессиональная ориентация (принимая участие в сборе и развивая такие качества как, самостоятельность, коммуникабельность, организаторские способности, умения анализировать, студенты видят, что эти качества профессионально важны для любой профессиональной деятельности).

Сбор – это метод погружения. Работа со студентами ведется с 9.00 утра до 22.00 вечера три – пять дней подряд. Для сборов характерны интенсивность, насыщенность, быстрая смена видов деятельности, четкий ритм дня. Очень важно, что на сборе создается необычная, пронизанная сотворчеством и сотрудничеством атмосфера. На сборе действуют свои законы и традиции, носителями которых в нашей педагогической практике являлся студенческий педагогический отряд «Родник». Специально подготовленные студенты педагогических факультетов ВГУ становятся на время сбора вожатыми отрядов, которые формируются по случайному признаку, и в один отряд попадают студенты разных факультетов. В таком коллективе нет устоявшихся связей и социальных ролей, что дает студентам возможность совершенно по-новому проявить себя, попробовать утвердиться в нестандартных творческих сферах деятельности. Все это актуализирует проявление внутренних потенциалов личности. Как правило, студенты испытывают эмоциональный подъем, растет их уверенность в своих силах. Таким образом, сбор для будущих специалистов является формой, с одной стороны, познания себя и раскрытия своих возможностей, с другой – осознания себя как части коллектива, овладения методикой коллективной творческой деятельности. Это ценный опыт самостоятельной деятельности студентов [35, с. 136-137].

Тренинг – одна из самых востребованных форм организации процесса профессионального развития студентов в образовательном процессе вуза. В настоящее время и в научной литературе, и в практике термин «тренинг» трактуется гораздо шире, чем он понимался еще в 80-х годах XX в. Это связано с увеличением диапазона целей и задач, которые могут быть решены в процессе тренинга. Так, наряду с развитием коммуникативных умений и навыков, целями специально организованных тренингов становятся личностный рост студента, обучение новым психологическим технологиям, овладение умениями навыками социального поведения и продуктивного взаимодействия с другими людьми, развитие идентичности, тренинг эмоционального самоконтроля, самопонимания, также это может быть специальный тренинг, направленный на развитие умений и навыков самостоятельной деятельности.

Специфические черты тренингов как групповой формы обучения:

- соблюдение определенных принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, которая оказывается не только ведущим, но и самими участниками;
- наличие постоянной группы (7-15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение нескольких дней;
- определенная пространственная организация (отдельное помещение, где можно удобно расположиться по кругу);
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- применение активных методов работы;
- вербализованная рефлексия по поводу собственных чувств и происходящего в группе;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности [35].

Метод case study ("разбор конкретных ситуаций")

Метод используется для логического продолжения лекционных занятий, поэтому ситуации всегда находятся в рамках конкретной темы. Междисциплинарный характер кейс-стадии позволяет широко использовать эту технологию, формируя у обучаемых самостоятельность и инициативность, умение ориентироваться в широком круге вопросов, связанных с профессиональной деятельностью. Анализируя работы О.Г. Смоляниновой «Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов», А.П. Панфиловой «Инновационные педагогические технологии: Активное обучение», позволим выделить ряд ключевых положений раскрывающих суть метода case study [10, 35, 188, 195, 271].

Метод CASE STUDY развивает следующие навыки:

1. Аналитические навыки. К ним можно отнести: умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично. Особенно это важно, когда информация не высокого качества.

2. Практические навыки. Пониженный по сравнению с реальной ситуацией уровень сложности проблемы, представленной в кейсе способствует формированию на практике навыков использования теории, методов и принципов учебной дисциплины.

3. Творческие навыки. Одной логикой, как правило, CASE ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. Коммуникативные навыки. Среди них можно выделить такие как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиа – средства, кооперироваться в группы, защищать

собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. Социальные навыки. В ходе обсуждения CASE вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

6. Самоанализ. Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения».

Технология конструирования CASE STUDY.

Выделяют следующие основные этапы создания CASEов: определение целей, критериальный подбор ситуации, подбор необходимых источников информации, подготовка первичного материала в CASE, экспертиза, подготовка методических материалов по его использованию.

1-ый этап. Определить цель создания CASE, например, обучение эффективным коммуникациям внутри предприятия. Для этого можно разработать CASE по конкретному хорошо известному предприятию, описав его коммуникации, используемые менеджерами для организации работы с персоналом внутри фирмы. Разработать вопросы и задания, которые позволят студентам освоить различные виды коммуникаций (совещания разного уровня, ежегодный отчет, внутрифирменная газета, объявления, брифинги и пр.).

2-ой этап. Идентифицировать соответствующую цели конкретную реальную ситуацию или фирму (сектор экономики).

3-ий этап. Провести предварительную работу по поиску источников информации для CASE. Можно использовать поиск по ключевым словам в Internet, анализ каталогов печатных изданий, журнальных статей, газетных публикаций, статистических сводок.

4-ый этап. Собрать информацию и данные для CASE, используя различные источники, включая контакты с фирмой.

5-ый этап. Подготовить первичный вариант представления материала в CASE. Этот этап включает макетирование, компоновку материала, определение формы презентации (видео, печатная и т.д.)

6-ой этап. Получить разрешение на публикацию CASE, в том случае если информация содержит данные по конкретной фирме.

7-ой этап. Обсудить CASE, привлекая как можно более широкую аудиторию и получить экспертную оценку коллег перед его апробацией. Как результат такой оценки может быть внесение необходимых изменений и улучшение CASE.

8-ой этап. Подготовить методические рекомендации по использованию CASE. Разработать задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссии и презентации CASE, описать предполагаемые действия учащихся и преподавателя в момент обсуждения CASE.

Весь процесс подготовки Case основан на навыках и умениях работы с

информационными технологиями, что позволяет актуализировать имеющиеся знания, активизирует научно-исследовательскую деятельность. Так, например, на этапе сбора информации используются различные источники, основанные на современных коммуникациях: телевидение, видео, компьютерные словари, энциклопедии или базы данных, доступные через системы коммуникации. Зачастую эти источники позволяют получить более обширную и более актуальную информацию. Следующий этап работы с информацией – это ее обработка, т.е. классификация и анализ множества имеющихся фактов для представления общей картины, исследуемого явления или события. Для удобства работы с числовой информацией необходимо представление ее в виде таблиц, графиков и диаграмм. В этом случае электронные таблицы являются наиболее эффективным средством. Далее перед студентами встает вопрос о форме представления Case, в зависимости от которой, можно использовать или средства создания электронных мультимедийных презентаций или настольные издательские системы» [188].

Отличительной особенностью этого метода CASE STUDY является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. «Для того чтобы учебный процесс на основе CASE был эффективным важны два момента: хороший CASE и определенная методика его использования в учебном процессе. CASE – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Кроме того, он должен включать набор вопросов, подталкивающих к решению поставленной проблемы. Хороший CASE должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания
- иметь соответствующий уровень трудности
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни
- не устаревать слишком быстро
- иметь национальную окраску
- быть актуальным на сегодняшний день
- иллюстрировать типичные ситуации в бизнесе
- развивать аналитическое мышление
- провоцировать дискуссию
- иметь несколько решений»[там же].

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать обучающихся на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время» [10].

Существует несколько способов заполучить кейс, пригодный к использованию в учебном процессе. Во-первых, можно купить готовый кейс.

Информацию для кейса можно получить двумя путями: провести специальное исследование (field research), предусматривающее сбор информа-

ции непосредственно в компании, или поработать с открытыми источниками. Первый метод широко применяется западными бизнес-школами, а второй (так как денег на сбор информации для написания кейсов не выделяется), получил широкое распространение в России. Сами кейсы, как правило, пишут опытные преподаватели или группы студентов (аспирантов) под их чутким руководством. Составление такого учебного материала требует кропотливой работы по сбору фактов и цифр.

Технология работы с кейсом в учебном процессе

(по материалам Смоляниновой О.Г. Образовательный сайт по кейс методу обучения и методика его использования в учебном процессе КГУ <http://charko.narod.ru>).

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

1) индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);

2) работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;

3) презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

При обучении на основе кейсов «можно использовать как минимум 6 форматов дискуссии: перекрестный допрос, адвокат дьявола; гипотетический формат; конфронтация и/или кооперация; «играть роль»; «безмолвный формат».

1. Перекрестный допрос. Дискуссия между преподавателем и вами. Ваше высказывание, позиция или рекомендация будет рассматриваться посредством ряда вопросов. Тщательному исследованию подвергнется логика ваших утверждений, поэтому будьте предельно внимательны.

2. Адвокат дьявола. Обычно это дискуссия между педагогом и вами, но иногда в ней могут участвовать и другие студенты. преподаватель принимает на себя совершенно непригодную для защиты роль и просит вас (и возможно других) занять позицию адвоката. Вы должны активно думать и рассуждать, располагать в определенном порядке факты, концептуальную или теоретическую информацию, ваш личный опыт.

3. Гипотетический формат. Сходен с предыдущим, но есть одно отличие: преподаватель будет излагать гипотетическую ситуацию, которая выходит за рамки вашей позиции или рекомендации. Вас попросят оценить эту гипотетическую ситуацию. Во время дискуссии вы должны быть открыты для возможной необходимости видоизменить свою позицию.

4. Конфронтация и/или кооперация. В данном формате дискуссия ведется между студентами. Возникает как сотрудничество, так и конфронтация. Например, одноклассник может оспорить вашу позицию, предоставив новую информацию. Вы или другой студент будете пытаться «отразить вызов». Дух кооперации и позитивной конфронтации позволит вам научиться большему (в отличие от индивидуальных усилий).

5. Играть роль. Преподаватель может попросить вас принять на себя определенную роль и взаимодействовать в ней с другими одногруппниками.

6. «Безмолвный» формат. Преподаватель может поднять вопрос, который первоначально направлен отдельному лицу, а потом и всей группе (так как никто не может ответить)».

При подготовке устной презентации CASE необходимо: информация о необходимом оборудовании и времени презентации; структура презентации; уровень детализации; визуальные средства; репетиция; планирование выступления; свобода выступления. Устная презентация CASE, давая определенные знания, обладает свойством кратковременного воздействия на обучаемых. Она трудна для восприятия и запоминания. Поэтому фразы должны быть просты, ясны и как можно более точны. Запоминаются только ключевые точки. Кроме того, эти ключевые точки очень индивидуальны от индивида к индивиду. Они могут быть вовсе не ключевыми для презентующего материал.

Кратковременность устной речи порождает пять проблем, о которых надо помнить и стараться избегать их.

Первая из всех проблем, прочесть сообщение. Написанная речь может быть пересмотрена и переписана автором до того как он даст ее аудитории. Но это не просто подать ее в той же степени в выступлении. Кто может пережить те же самые чувства, которые уже кончились? Акт говорения требует планирования. Это очень трудно делать это и оценивать то, что только что сказал.

Если прочитать устную речь трудно, прослушать ее не менее легкая задача. Студенты могут перечитать написанное предложение и помнят, то, что не поняли в первый раз. Но такая замечательная возможность недоступна в устной речи. В процессе обычного прослушивания, слушатель в уме повторяет предложение, которое откладывается в кратковременной памяти. Это означает, что в данный момент он пропускает 2-3 следующих предложения, которые говорит оратор. Нить рассуждений потеряна. Слушатель неосознанно мечется между тем, что «схватить» и тем, что «пропустить». Нередко он сдается и включается только на такие входные точки в речи типа, как « А сейчас мое третье утверждение».

Понимание – цель короткого выступления. Но что делать с длинными темами и длинными выступлениями? Без механизма сохранения, большинство из того что вы сказали забудется очень быстро. Большинство людей имеют мозг с очень ограниченным объемом запоминания. Если то о чем говорится сейчас, относится к чему-то, о чем говорилось ранее, то для осознания этого в памяти слушателя очень шаткий фундамент. Аудитории надо дать фундамент некоторых постоянных форм, на которые можно всегда сослаться и опереться. Слушатели нуждаются в структуре.

Следующая проблема связана со способными студентами. Их обычно много меньше, чем можно подумать. Легко переоценить их. Тот, кто презен-

тует CASE знаком или должен быть абсолютно знаком с материалом. Однако трудно поверить, как много раз студенты презентуют материал, который они видят впервые. В их сильном желании общаться, студенты перегружают аудиторию.

Обратная сторона этой проблемы – недооценка студентами времени, требуемого на презентацию. Находясь под прессом времени, оратор начинает спешить и, пытаясь превратить четверть в час. Результат назидательный – очень средняя презентация.

Много проблем в устной презентации CASE, но есть и преимущества. Среди них можно выделить два основных: устная презентация более побудительна, чем письменная, и она имеет потенциал, который используется реже, чем мог бы – она гибкая. Оратор может откликаться на изменения окружающей обстановки, может адаптировать свой стиль и даже материал, чувствуя настроение аудитории.

Возможности использования CASE в обучении

Любой CASE дает возможность преподавателю использовать его на различных этапах образовательного процесса: на стадии обучения, на стадии проверки результатов обучения.

«В последнее время все более популярным становится использование CASEов не только на стадии обучения студентов, но и при проверке результатов обучения на экзаменах. Студенты получают CASEы перед экзаменом, они должны проанализировать его и принести экзаменатору отчет с ответами на поставленные в нем вопросы. Конечно, можно предложить студентам CASE и прямо на экзамене, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того чтобы уложиться в ограниченные временные рамки.

Использование CASEов в процессе обучения обычно основывается на двух методах. Первый из них носит название традиционного Гарвардского метода – открытая дискуссия. Альтернативным методом является метод связанный с индивидуальным или групповым опросом, в ходе которого студенты делают формальную устную оценку ситуации и предлагают анализ представленного CASEа, свои решения и рекомендации. Этот метод облегчает преподавателю осуществление контроля, хотя, и позволяет некоторым студентам минимизировать их учебные усилия (каждый студент опрашивается один два раза за занятие). Метод развивает у студентов коммуникативные навыки, учит их четко выражать свои мысли. Однако этот метод менее динамичен, чем Гарвардский метод. В открытой дискуссии организация и контроль участников более сложен.

Case имеют ряд сходств с задачами или упражнениями, однако они имеют и ряд принципиальных отличительных особенностей: помогают студентам приобрести целый ряд практических навыков, учат решать сложные не структурированные проблемы.

Задача похожа на CASE, в котором описана некоторая вымышленная ситуация, однако цели использования задач и CASEов в обучении различны.

Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов и принципов. Обучение с помощью CASEов помогают студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют одно решение и один путь, приводящий к этому решению. CASEы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Основная функция CASE метода учить студентов решать сложные не структурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом.

Границы использования «кейса»: этот метод обучения требует много времени, он не может быть использован в многочисленной аудитории.

Структура и виды CASE

CASE – единый информационный комплекс. Он состоит из трех частей: вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса; описание конкретной ситуации; задания к кейсу.

CASE могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений на одной странице до множества страниц. Виды представления CASE: печатный, мультимедиа, видео.

CASE может быть оформлен в виде нескольких предложений на одной странице, а может, например, быть представлен как описание истории развития многих организаций за многие годы (рамка экономического образования), или как описание одного события в одной организации, и может быть представлен большим объемным текстом. Однако большие кейсы вызывают у студентов некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые. Определенного стандарта представления CASE нет. Они представляются в печатном виде. Однако включение в текст фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов. В последнее время все популярнее становится мультимедиа презентации. Однако фильм, видео и аудио презентации могут создавать некоторые проблемы. С печатной информацией легче работать и анализировать ее, чем информацию, представленную, например, в фильме. Ограниченные возможности многократного интерактивного просмотра могут привести к искажению информации и ошибкам. Возможности мультимедиа представления CASEов позволяют избежать вышеназванных трудностей и сочетают в себе преимущества текстовой информации и интерактивного видео.

Кейсы могут быть типологизированы по методу подготовки: библиотечные, публичные, классические и кабинетные.

Конкретные ситуации могут различаться по методу их подготовки. Если с точки зрения места написания кейсы могут быть подготовлены в «поле» (т.е. на объекте — фирме или компании) или за рабочим столом преподавателя, а используемые в кейсах источники носят формальный (т.е. публичный) или неформальный (т.е. получены из первоисточника) характер, то в комбинациях указанных двух переменных образуются четыре типа кейсов: «библиотечные», «публичные», классические и «кабинетные». Кейсы могут быть

очень разными по содержанию и организации представленного в них материала: кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Конкретные ситуации кейсов, обучающих анализу и оценке делятся в свою очередь на внеорганизационные и внутриорганизационные.

Типы кейсов по содержанию: кейсы, обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений; кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Конкретные ситуации кейсов, обучающих анализу и оценке, делятся на внеорганизационные и внутриорганизационные.

Внеорганизационные кейсы преимущественно имеют дело с анализом и уяснением состояния окружения деловой организации, ее внешней среды. Поэтому в таких кейсах подробно описываются проблемы вокруг организации (экология, законы, реформы и т.п.); их легко отличить от других кейсов в связи с отсутствием глубоких материалов о самой организации. Источниками кейса являются «библиотечные» материалы из газет, журналов и отчетов. Во внутриорганизационных кейсах упор делается на факты и события внутри деловой организации. Такие кейсы используются в курсах по организационно-управленческим проблемам и по социально-психологическим отношениям. Очень популярными являются кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений. Прежде всего, такие кейсы предусматривают, что решение должно быть сделано на основе недостаточной или избыточной информации, фактов, данных и событий, описанных в кейсах. Тем самым обучающиеся ближе всего подводятся к реальности, учатся строить «отношения» между имеющейся в распоряжении информацией и вырабатываемым решением. Кейсы по решениям готовятся исключительно на базе «полевых» исследований или «обобщенного» опыта. Содержательно материал в таких кейсах должен обнаруживать признаки организационной конфликтности, многовариантности методов принятия решений и альтернативности самих решений, субъективности и ролевого поведения, динамики событий и возможности реализации предложенного решения.

Кейсы различают по способу организации в нем материала: структурированные кейсы, маленькие наброски, большие неструктурированные кейсы, первооткрывательские кейсы. Можно выделить несколько типов таких заданий. Один из них - структурированный кейс, в котором дается минимальное количество дополнительной информации. При работе с ним студент должен применить определенную модель или формулу. Считается, что у задач этого типа существует оптимальное решение, и полет фантазии при их разборе может оказаться не вполне уместным. Другой тип - маленькие наброски (маленькие виньетки), содержащие, как правило, 1-10 страниц текста и одну-две страницы приложений. Они знакомят только с ключевыми понятиями, так что при их разборе студент должен опираться еще и на собственные знания.

Большие неструктурированные кейсы объемом до 50 страниц - это, пожалуй, самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода. Информация в них дается очень подробная, в том числе и совершенно ненужная. Самые необходимые для разбора сведения, наоборот, могут отсутствовать. Студент должен вовремя распознать такие подвохи и достойно справиться с ними.

Бывают также задания, где студенты и преподаватели выступают в роли исследователей. Разбирая такие кейсы, требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания или практические навыки, но и предложить нечто новое.

Учебная деятельность в Case Study.

Особенности разбора кейса: выявление ключевой проблемы, отбор необходимой информации (общее правило работы с кейсами – запрет на использование информации, которая находится «за рамками»), выбор метода работы (применение понятий, математических методов, оценка альтернативного образа действий и т.п.). Следует выявить ключевые проблемы кейса и понять, какая именно информация из представленной важна для их решения. Иногда бывает так, что намеренно дана избыточная информация, которую нужно выявить и отсеять. Нужно войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные действующие лица, отобрать факты и понятия, требуемые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи.

Приступая к анализу кейса, необходимо обращать внимание не только на сам текст, но и на его приложения. Они могут включать финансовый баланс, организационную диаграмму, отчеты о прибылях и убытках и т. д.

Уяснив задание, постарайтесь выбрать метод для своей работы. Зачастую это зависит от тематики кейса. Например, маркетинговые кейсы потребуют применения понятий и концепций из этой сферы. Некоторые задачи могут быть решены с помощью специализированных математических формул линейного программирования. В этом случае следует сосредоточиться на выборе адекватной математической модели и на объяснении полученных результатов.

Распространенным методом разбора многих кейсов служит выявление и оценка альтернативного образа действий. Для эффективности анализа свое мнение хорошо подкреплять фактами из кейса, примерами из личного опыта и т. д. Помните, что альтернатива даже самому правильному на ваш взгляд решению есть всегда.

Общее правило работы с кейсами - нельзя использовать информацию, которая находится «за рамками». Например, если вы прочитали в газете статью о той самой компании, проблемы которой описаны в задании, факты из нее брать запрещено. И это вполне логично, ведь менеджер, принимающий решение (а моделируется ситуация, когда вы находитесь на его месте), известной вам информацией в тот момент не обладал. Бывает и так, что студен-

там, наоборот, представляется возможность добавить факты из конкретной рыночной ситуации, существовавшей в рассматриваемый период времени. В таких случаях как раз принимается во внимание эрудиция и степень владения материалом. Один из возможных эффективных подходов к анализу: определение ключевых проблем кейса, выбор общего подхода к анализу, определение фокусировки кейса, определения типа анализа, который будет непосредственно использоваться.

1. Определить, есть ли вопросы, которые имеют отношение к ключевым вопросам кейса. Чтобы выявить такие вопросы, надо принять в расчет природу курса и тему кейса. Другой путь: что бы вы спросили у одногруппников на месте преподавателя.

2. Общий аналитический подход к анализу кейса. Подходов много. Вы выбираете его сами, основываясь частично на виде кейса. Например, маркетинговые кейсы потребуют применения маркетинговых понятий и маркетинговых концептуальных основ. Распространенным подходом для большинства кейсов является идентификация и оценка альтернативного образа действий. Не забывайте, что эффективный анализ подразумевает, что вы будете подкреплять свое мнение фактами кейса, примерами из личного опыта и т. д.

3. Определить, как сфокусировать ваш анализ (выбрать инструменты и факты, необходимые для логической поддержки ваших рекомендаций). Хороший кейс обычно содержит огромное количество информации и деталей конкретной деловой ситуации, поэтому важно выделить главные факты.

4. Определить специфический уровень или тип анализа, который вы представите в классе.

Типы анализа кейсов: всесторонний (подробный) анализ, анализ начала, беглый анализ, интегрированный.

Существует множество уровней и разновидностей анализа кейсов, из которых можно выделить некоторые общие типы.

Всесторонний (подробный) анализ подразумевает глубокое погружение в ключевые вопросы кейса, в том числе рекомендуемые действия с качественной и количественной поддержкой.

Специализированный анализ сосредоточен на конкретном вопросе или проблеме; при этом нужно стараться, чтобы ваш разбор получился более глубоким и подробным, чем у других студентов.

Еще один из методов называется «анализ начала». Здесь необходимо сосредоточиться на вопросе, который преподаватель, как вам кажется, задаст в первую очередь. При этом от вас, возможно, и не потребуют детального рассмотрения конкретной проблемы, а лишь попросят очертить круг главных вопросов для дискуссии.

Беглый анализ обеспечивает поверхностную или общую обработку порученных вопросов и точно определенных проблем. В то же время такой анализ является частью стратегии, замысел которой в том, чтобы вы были неподготовлены.

Интегрированный анализ принимает много форм, но в основном включает информацию не из кейса, а из других источников: ежегодных промышленных отчетов, технических заметок, личного опыта. Анализ проводят с целью утилизировать информацию из таких источников.

Позиции обучаемого в Case Study: «эксперт-очевидец», «поручитель», «вошедший в образ», «поставщик фактов», «знаток индустрии», «у меня есть опыт», «вопрошающий», «упаковщик».

Преподаватель может попросить студента принять на себя определенную функциональную роль. Например, роль «эксперта-очевидца», который имеет серьезные познания по одному или более вопросам «кейса» и в состоянии сделать как всесторонний, так и специализированный анализ. Вы можете оказаться и в роли «поручителя». Раньше других, увидев удачный путь решения, вы будете ждать, пока остальные участники разбора не зайдут в тупик.

В некоторых случаях, чтобы вы могли прочувствовать ситуацию «на собственной шкуре», вас попросят «войти в образ». Вам предстоит проанализировать характер конкретной личности и отождествить себя, например, с начальником производства. Преподаватель и остальные студенты будут обращаться к вам именно за мнением директора.

Порой студенту приходится играть роль «поставщика фактов». Такая роль может быть спасением для тех, кто недостаточно подготовлен к разбору кейсов - ведь ее суть сводится к тому, чтобы провести беглый анализ ситуации. При этом включиться в дискуссию вы должны как можно раньше, иначе вашу речь произнесет кто-то другой.

Роль «знатока индустрии» чем-то напоминает роль эксперта-очевидца. Отличие состоит в том, что «знаток индустрии», что называется, «по должности» анализирует влияние тенденций развития промышленности на конкретную ситуацию «кейса».

Апеллируя к собственному опыту, вы будете занимать позицию, которую можно назвать «у меня есть опыт». При использовании «сократического метода», лежащего в основе разбора «кейсов», кто-то возьмет на себя роль «вопрошающего», который задает другим студентам ключевые вопросы, касающиеся хода и целей их анализа. Эта роль эффективна только в том случае, если вопросы помогают остальным членам группы углубить и улучшить анализ.

В каждой группе должен быть студент, играющий роль «упаковщика». Несмотря на неприглядность названия, роль эта, пожалуй, самая важная. Тот, кто ее исполняет, интегрирует различные анализы, представленные в классе, и увязывает их с главными проблемами кейса. То есть его задача - постараться связать воедино ключевые моменты дискуссии. Студент должен быть готов ответить на вопрос, задаваемый преподавателем в конце разбора: «Что мы сегодня узнали?» При этом ответ студента должен быть не простым пересказом точек зрения, а некой «суммой мнений», набросками коллективно вы-

рабочих решений. Поэтому «упаковщику» рекомендуется вести так называемый FIG List (факты, идеи, обобщения), в котором кратко записываются поворотные моменты дискуссии и применяемые в работе методы».

Педагогическая деятельность в Case Study

Есть три возможные стратегии поведения преподавателя в ходе работы с кейсом:

1. Преподаватель будет давать ключи к разгадке в форме дополнительных вопросов или (дополнительной) информации;
2. В определенных условиях преподаватель будет сам давать ответ;
3. Преподаватель может ничего не делать, (оставаться молчаливым) пока кто-то работает над проблемой. При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать «активную» или «пассивную» роль. Иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии.

Метод проектов.

Метод проектов возник еще в начале нынешнего столетия в США. Истоки его возникновения связаны с идеями гуманистического направления в философии и образовании, с разработками американского философа и педагога Дж. Дьюи и его ученика В.Х. Килпатрика. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов еще в начале 20 века, где активное участие принимал С.Т. Шацких. Возрождение этого метода в практике началось с работы Е.С. Полат «Метод проектов».

Опираясь на работу Е.С. Полат [195], раскроем содержание метода проектов. Метод проектов направлен на развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всегда предполагает, во-первых, решение какой-то проблемы, и, во-вторых, направлен на получение результата.

Метод проектов - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В основу метода положена идея, составляющая суть понятия «проект», его направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е., если это теоретическая

проблема, то конкретное ее решение, если практическая - конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Для метода проектов очень существенным является вопрос практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий и т.п.) [195].

Специалисты, имеющие обширный опыт проектного обучения, считают, что его следует использовать как дополнение к другим видам обучения, как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом [81].

Работа с проектами занимает особое место в системе высшего образования, позволяя студенту приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения. Это становится возможным потому, что студенты сами делают свой выбор и проявляют инициативу. С этой точки зрения хороший проект должен: иметь практическую ценность; предполагать проведение студентами самостоятельных исследований; быть в одинаковой мере непредсказуемым как в процессе работы над ним, так и при ее завершении; быть гибким в направлении работы и скорости ее выполнения; предполагать возможность решения актуальных проблем; давать студенту возможность учиться в соответствии с его способностями; содействовать проявлению способностей студента при решении задач более широкого спектра; способствовать налаживанию взаимодействия между студентами [102].

Статус метода проектов. Метод проектов как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Метод ориентирован не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых (порой путем самообразования)[195].

Типология проектов

В основу типологизации проектов кладутся следующие признаки: доминирующая в проекте деятельность, предметно-содержательная область проекта, характер координации проекта, характер контактов, количество участников проекта, продолжительность проекта. Одна из возможных типологизаций проектов строится по следующим критериям:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);
2. Предметно-содержательная область: моно проект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.
3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гиб-

кий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта.

Проект может быть монопредметным, межпредметным и надпредметным (или внепредметным)[195].

Этапы работы над проектом (возможные варианты описания)

В методе проектов выделяют следующие этапы работы над проектом: поисковый, конструкторский, технологический, заключительный.

Поисковый этап.

Поиск и анализ проблемы.

Выбор темы проекта.

Планирование проектной деятельности по этапам.

Сбор, изучение и обработка информации по теме проекта.

Конструкторский этап.

Поиск оптимального решения задачи проекта.

Исследование вариантов конструкции с учетом требований дизайна.

Выбор технологии изготовления

Экономическая оценка,

Экологическая экспертиза.

Составление конструкторской и технологической документации.

Технологический этап.

Составление плана практической реализации проекта, подбор необходимых материалов, инструмента и оборудования.

Выполнение запланированных технологических операций.

Текущий контроль качества.

Внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию.

Заключительный этап.

Оценка качества выполнения проекта.

Анализ результатов выполнения проекта.

Изучение возможностей использования результатов проектирования (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация) [195] .

Этапы работы над проектом: выбор темы, формулирование варианта проблем, распределение задач по группам, групповая или индивидуальная разработка проекта, защита и экспертиза проекта.

Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

Далее преподавателю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той

же целью, т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).

Защита проектов, оппонирование.

Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы».

В основе учебных проектов лежат исследовательские методы обучения. Вся деятельность обучающихся сосредотачивается на следующих этапах:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования;
- проведение сбора данных;
- анализ полученных данных;
- оформление конечных результатов; •подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозгового штурма», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров и пр.) [81,195].

Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях эта тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других - инициативно выдвигаться преподавателями с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов, интересов и способностей учащихся. В третьих, тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные [195].

Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания отдельных учеников по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то практическому вопросу, актуальному для практической жизни и, вместе с тем, требующему привлечения знаний учащихся не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, кстати, достигается вполне естественная интеграция знаний.

Границы и трудности использования метода проектов

Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процес-

се возникает какая-либо исследовательская, творческая задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных регионов страны, других стран земного шара по одной проблеме, раскрывающих определенную тему: проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, проблема размещения различных отраслей промышленности в разных регионах, пр.) [195] .

Основная проблема, сдерживающая распространение проектного обучения, состоит в трудности сопряжения проектных заданий с требованиями образовательных стандартов. Практически не удастся сформулировать проектные задания так, чтобы можно было использовать стандартные знания, умения, навыки (точнее – чтобы в них возникла необходимость) при выполнении учениками этих заданий [81] .

Мозговой штурм [10, 195, 254, 255, 271]

Метод мозгового штурма (мозговой штурм, мозговая атака, англ. brainstorming) — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Является методом экспертного оценивания.

Этапы и правила мозгового штурма

Правильно организованный мозговой штурм включает три обязательных этапа. Этапы отличаются организацией и правилами их проведения:

Постановка проблемы. Предварительный этап. В начале этого этапа проблема должна быть четко сформулирована. Происходит отбор участников штурма, определение ведущего и распределение прочих ролей участников в зависимости от поставленной проблемы и выбранного способа проведения штурма.

Генерация идей. Основной этап, от которого во многом зависит успех (см. ниже) всего мозгового штурма. Поэтому очень важно соблюдать правила для этого этапа:

Главное — количество идей. Не делайте никаких ограничений.

Полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как оценка отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой.

Необычные и даже абсурдные идеи приветствуются.

Комбинируйте и улучшайте любые идеи.

Группировка, отбор и оценка идей. Этот этап часто забывают, но именно он позволяет выделить наиболее ценные идеи и дать окончательный результат мозгового штурма. На этом этапе, в отличие от второго,

оценка не ограничивается, а наоборот, приветствуется. Методы анализа и оценки идей могут быть очень разными. Успешность этого этапа напрямую зависит от того, насколько "одинаково" участники понимают критерии отбора и оценки идей.

Для проведения мозговой атаки обычно создают две группы: участники, предлагающие новые варианты решения задачи; члены комиссии, обрабатывающие предложенные решения. Различают индивидуальные и коллективные мозговые атаки.

В мозговом штурме участвует коллектив из нескольких специалистов и ведущих. Перед самым сеансом мозгового штурма ведущий производит четкую постановку задачи, подлежащей решению. В ходе мозгового штурма участники высказывают свои идеи, направленные на решение поставленной задачи, причём как логичные, так и абсурдные. Если в мозговом штурме принимают участие люди различных чинов или рангов, то рекомендуется заслушивать идеи в порядке возрастания ранжира, что позволяет исключить психологический фактор «соглашения с начальством».

В процессе мозгового штурма, как правило, вначале решения не отличаются высокой оригинальностью, но по прошествии некоторого времени типовые, шаблонные решения исчерпываются, и у участников начинают возникать необычные идеи. Ведущий записывает или как-то иначе регистрирует все идеи, возникшие в ходе мозгового штурма.

Затем, когда все идеи высказаны, производится их анализ, развитие и отбор. В итоге находится максимально эффективное и часто нетривиальное решение задачи.

Успех мозгового штурма сильно зависит от психологической атмосферы и активности обсуждения, поэтому роль ведущего в мозговом штурме очень важна. Именно он может «вывести из тупика» и вдохнуть свежие силы в процесс.

Дискуссия

В профессиональном обучении дискуссия применяется в тех ситуациях, когда обмен знаниями, мнениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, какое-либо явление, окружающих людей, а также для изменения моделей поведения, организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности обучающихся, для развития навыков межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи. Главное, что это способствует профессиональному развитию будущего специалиста и его личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности[35].

Цели проведения дискуссии могут быть самые разнообразные: обучение, изменение установок, стимулирование творчества. Последствием организации дискуссии являются возникновение альтернативных мнений, путей решения проблем.

По сравнению с традиционным семинаром дискуссия имеет ряд пре-

имущества.

1. Дискуссия обеспечивает активное, глубокое, личностное усвоение знаний. Хотя лекция является более экономичным способом передачи знаний, дискуссия может иметь гораздо более долгосрочный эффект, особенно в случаях, когда обсуждаемый материал идет вразрез с установками некоторых членов группы, включает спорные вопросы. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки.

2. Во время дискуссии осуществляется активное взаимодействие студентов. Это раскрепощает, развивает их коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Как правило, дискуссии подразумевают высокий уровень вовлеченности группы, но почти всегда имеются участники, которые проявляют пассивность, не желая присоединиться к обсуждению. Однако если группа, тема и вопросы тщательно подобраны, то отдельным участникам становится очень трудно не присоединиться и не внести свой вклад в дискуссию.

3. Обратная связь с обучающимися. Дискуссия обеспечивает видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки. Она также предоставляет членам группы проверить свои убеждения и установки.

Дискуссионный метод помогает решать следующие задачи:

- обучение участников анализу реальных ситуаций, а также формирование навыков выделения главного;

- моделирование особо сложных ситуаций, когда даже самый способный студент не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы;

- демонстрация многозначности возможных решений, характерной для большинства проблем [187, с. 40-41]. Для более эффективной организации дискуссии необходимо использовать различные ее формы. Наиболее приемлемыми в системе высшего образования являются панельная дискуссия, ролевая дискуссия, «мыслительные стратегии», «позиции».

Панельная дискуссия может проводиться в большой аудитории (40 и более человек), которая делится на микрогруппы по 5-7 человек. Преподаватель – руководитель дискуссии, формулирует проблему. В течение 5 минут группы обсуждают вопросы, которые затем записываются на доске. Затем группам дается 10-15 минут для обсуждения проблемы в группе, где вырабатывается общая точка зрения. Представители от каждой группы выходят к доске, высказывают мнение группы, отстаивая ее позиции. Остальные участники следят за ходом обсуждения. Они не имеют права высказываться, но имеют возможность передавать записки своему представителю, в которых излагают свои соображения. Представители групп могут взять перерыв, чтобы проконсультироваться с остальными ее члена-

ми.

Панельное обсуждение заканчивается по истечении отведенного времени или после принятия решения. После окончания дискуссии представители групп проводят критический разбор хода обсуждения, а решения принимаются уже всеми участниками [187, с. 45-46].

Ролевая дискуссия. Данная форма проведения дискуссий построена на обсуждении вопроса в соответствии с определенной ролью, которая обозначена заранее. Обязательное условие успешной ролевой дискуссии: участники не должны знать о позициях остальных, но вести себя в соответствии с полученной ролью. Цель этого вида дискуссии – определение ролевых позиций, их слабых и сильных сторон, а также выявление значимости той или иной роли в определенной ситуации. Задается тема дискуссии. Распределяются роли с описанием их характеристик (на карточках или устно). Можно дать участнику не свойственную ему роль, чтобы он осознал свои слабые и сильные стороны. Дается время на подготовку. В течение 10 – 15 мин идет дискуссия. Все члены группы наблюдают: они должны угадать, кто какую роль исполнял, и объяснить, что указывало именно на эту роль. Может быть проведен второй раунд дискуссии со сменой ролей, либо с другими участниками. Смена ролей заставляет одного научиться слушать и видеть окружающих, а другого — раскрыться по-новому, вопреки своему привычному имиджу.

Роли могут быть следующие:

«Организатор» – обеспечивает выявление всех ролей. Побуждает участников высказаться, стремится к тому, чтобы высказались все, задает уточняющие вопросы. Заинтересован ходом дискуссии. Подводит промежуточные и окончательные итоги. Свою позицию высказывает последним.

«Соглашатель» – выражает свое согласие с любыми точками зрения и поддерживает все высказывания говорящих. Для него главное – это не поиск наилучшего решения, а мирные, бесконфликтные взаимоотношения участников дискуссии.

«Оригинал» – как правило, не ввязывается в спор, но время от времени выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с сущностью обсуждаемых вопросов не всегда ясна. Вмешивается в общий ход разговора не менее трех, но не более пяти раз. В споре участвует мало.

«Заводила» – с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении и склонить группу к своему мнению. Не желает кого-либо слушать, если мнение другого не совпадает с его идеями. Эмоционален, напорист, эмоции хотя и через край, но в основном положительные.

«Спорщик» – встречает в штыки каждое предложение, любое высказывание и защищает противоположные точки зрения.

Задания для наблюдателей: наблюдать за конкретным человеком; фиксировать удачные моменты дискуссии; проследить логику дискуссии;

определить, что помогало и что мешало вести дискуссию [187, с. 54-56]

Дискуссия «Мыслительные стратегии».

Участникам предлагается участвовать в дискуссии в соответствии с определенной мыслительной стратегией. Цель: отработка умений видеть и принимать разные мыслительные стратегии и подходы к решению проблемы. Материалы: эмблемы из цветной бумаги. Пять эмблем разных цветов символизируют пять различных подходов к анализу проблемы, поиску решений и аргументации:

- белый – призывает «нейтральные» факты, цифры и информацию, аргументирует «весом фактов»;
- красный – выражает эмоции и чувства, наполнен интуицией и догадками (позитивными и негативными);
- черный – несет трудности, невозможность решения, негативные оценки, т.е. выполняет роль «адвоката дьявола»;
- голубой – означает холодную удаленность, контроль над собой и над другими «эмблемами» (держит внутренний стержень дискуссии);
- желтый – характеризуется оптимизмом, радостью жизни, ожиданием будущего; позитивен и конструктивен.

Пятеро участников выбирают себе эмблемы, надевают их и тем самым обозначают свою позицию в разговоре. После небольшой подготовки они проводят первый раунд дискуссии. Через 10 мин участники могут поменяться эмблемами и, соответственно, линией аргументации. Остальные слушатели наблюдают за дискуссией. Для них возможны следующие задания: язык тела, качество аргументации, воздействие смены эмблем на отдельных спорщиков. По окончании слово имеют непосредственные участники, а затем наблюдатели. Эта методика может иллюстрировать смену перспектив и множественность точек зрения и способов мышления. Варианты проведения дискуссии: пары или маленькие группы выбирают один цвет, потом совместно готовят дискуссию, выбирают спорщиков, которые сменяются через каждые 10 мин. Возможна смешанная форма: два участника и один постоянный наблюдатель. Носитель голубой эмблемы имеет компетенцию «ведущего дискуссии» внутри раунда. Он регулирует время смены шапок в зависимости от течения и интенсивности дискуссии.

Значение цветовой символики следует сделать зримым и ясно записать. Можно вывесить плакаты, например, на белом плакате написать «факты, цифры, информация» и т.д. [187, с. 56-57]. В нашей практике мы использовали следующий вариант организации дискуссии «Мыслительные стратегии». Тема дискуссии определяется заранее. Группа делится на микрогруппы и каждая выбирает себе определенную мыслительную стратегию, и в соответствии с ней готовится к дискуссии в течение нескольких дней, также изготавливаются эмблемы. Так, «белые» ищут интересные факты, цифры, описание конкретных случаев и т.д.; «красные» продумывают наиболее эмоциональные аспекты данной проблемы, высказывают реаль-

ные и нереальные варианты решения данной проблемы, основанные на интуиции; «черные» изыскивают трудности, приводят отрицательные мнения, ссылаются на негативные факты, связанные с этой проблемой; «желтые» наоборот находят возможности положительного решения проблемы, показывают позитивные стороны и т.д. «Голубые» - анализируют, приводят мнения экспертов, дают взвешенные оценки, обобщают высказанные мнения, в конце дискуссии подводят итоги [35, с.132]. В качестве метода дискуссия используется в таких формах обучения как: социально-психологических тренингах, деловых играх, кейс-технологии.

Портфолио.

В последнее время в отечественной научной литературе часто анализируется такой широко распространенный в европейских и американских университетах метод обучения и контроля деятельности студентов как «портфолио» [10, 35, 188, 195, 254]. Это связано с тем, что в нашей стране при приеме на работу все большую роль начинает играть конкуренция, и в такой ситуации учитываются не только академические успехи выпускника, но и другие его характеристики, о которых можно судить как раз на основе данных, содержащихся в портфолио. Потенциальные работодатели обращают внимание не столько на «красный» диплом у соискателя, сколько на его реальные достижения и накопленный опыт, отраженный в профессиональном портфолио.

Портфолио - это комплект документов, представляющий совокупность индивидуальных образовательных достижений студента. Создание портфолио - творческий процесс, позволяющий учитывать результаты, достигнутые студентом в самых разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной) за время обучения в вузе. Это процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности студентов, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (сокурсников, преподавателей, тестовых центров, общественных организаций и т.д.), предназначенного для последующего анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня профессионального и личностного развития студента и дальнейшей его коррекции.

Основная цель формирования «портфолио» - накопить и сохранить документальное подтверждение собственных достижений студента в процессе его обучения, проследить динамику профессионального развития студентов в течение всего времени обучения.

Следует отметить, что портфолио играет и важную стимулирующую роль. Когда оценивание происходит традиционным образом, студент зачастую не видит смысла ни в своей социальной активности в период обучения в вузе (например, участия в благотворительной деятельности), ни в участии в научных конференциях, публикациях, ни в творческой деятельности. Некоторые студенты и преподаватели считают, что активная внеа-

удиторная деятельность (работа в педагогических и строительных отрядах, занятия спортом и т.д.) отвлекает от учебы, а это в вузе главное. Когда же студент знает, что все это будет учитываться и оцениваться, что это поможет найти ему более престижную работу, получить преимущества в конкурентной борьбе, то и отношение к этим видам деятельности совсем другое.

Портфолио предоставляет возможность каждому студенту

- увидеть и отразить свой личностный и профессиональный рост за период обучения в вузе;
- показать свои таланты, умения, достижения за годы обучения;
- продемонстрировать накопленный опыт.

Портфолио является не только современной эффективной формой самооценки результатов образовательной деятельности студента, но и способствует:

- приобретению опыта в деловой конкуренции;
- выработке умения объективно оценивать уровень своих профессиональных умений и навыков;
- повышению конкурентоспособности будущего специалиста

Портфолио оформляется в течение всех лет, ведется самим студентом при стимулирующей роли преподавателя, который может рассматривать работу с портфолио как одну из технологий работы с индивидуальными смыслами и профессиональными перспективами студента. По своей сути, портфолио является самопрезентацией студента.

Характерная особенность портфолио – добровольность его формирования и наполнения. Студент решает самостоятельно, какие из собственных достижений и в каком виде целесообразно представить, чтобы наилучшим образом показать накопленный опыт и «повысить свой рейтинг» в глазах окружающих – однокурсников, преподавателей, потенциальных работодателей и пр.

Портфолио может включать:

- документы, выдаваемые на курсах дополнительного образования (сертификаты, удостоверения, свидетельства, дипломы);
- отзывы, благодарности от руководителей практик, руководства организаций, где студент проходил практику или стажировку;
- тезисы докладов на научных конференциях, семинарах и т.д., а также сертификаты участников, грамоты, полученные за научно-исследовательскую работу
- ксерокопии публикаций студента;
- грамоты, дипломы и другие виды наград за призовые места в культурных или спортивных мероприятиях;
- сертификаты организатора или участника различных благотворительных акций, другие свидетельства социальной активности студента;
- рекомендации преподавателей, руководителей курсовых, дипломных работ.

Портфолио можно составлять как в электронном виде, так и на бумажных носителях. Если портфолио составляется в электронном виде, то в нем также могут быть размещены фотографии, видеоролики, мультимедиа презентации и т.д. Итоговая аттестация может проводиться в виде защиты портфолио, где студент демонстрирует свои всесторонние достижения. На такие защиты могут приглашаться потенциальные работодатели, а также студенты младших курсов.

Портфолио дополняет основные контрольно-оценочные средства знаний и умений студента и позволяет учитывать не только их уровень знаний, но и оценить уровень всесторонней самореализации студента в образовательном процессе вуза, уровень сформированности профессиональных умений и навыков, накопленный опыт [35, с. 138-140].

Таким образом, портфолио является одной из форм всесторонней оценки компетентности выпускника, отражает комплекс самостоятельной деятельности студентов на протяжении всех лет обучения.

Традиционно портфолио понимается как набор работ студентов, спланированная ранее индивидуальная подборка достижений студентов. Таким образом, важными моментами в понимании портфолио являются:

- назначение портфолио состоит в систематизации обучающимся личных достижений в той или иной сфере деятельности. В связи с чем деятельность для студента должна быть актуальной, известной ему, лично принятой, а само портфолио может носить тематическую или проблемную направленность;
- деятельность по оформлению портфолио должна быть заранее спланированной, продуманной и осмысленной как педагогом, так и обучающимся (осознание конечного результата и определение того, для чего осуществляется данная деятельность, планирование системы действий по организации работы над портфолио, определение вспомогательных материалов, итоговой формы предоставления защиты портфолио и т. д.). Следовательно, работа над портфолио может быть рассмотрена в аспекте технологии обучения, в том числе и профессионального.

С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев в монографии «Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования» отмечают, что в современной педагогической практике различают портфолио разных видов:

- практико-ориентированные (в основе анализ практической деятельности);
- проблемно-ориентированные (в основе решение проблемы);
- тематические (в основе анализ различных аспектов темы) [106, с. 266].

Основной смысл учебного портфолио - показать все, на что способен студент. Педагогическая философия этой формы оценки состоит в смещении акцента с того, что студент не знает и не умеет, к тому, что он знает и

умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки, и, наконец, в переносе педагогического удара с оценки обучения на самооценку.

В рамках изучения курса можно организовать деятельность студентов по оформлению тематического портфолио. Раскроем наиболее важные аспекты применения портфолио в системе подготовки студентов по конкретной теме.

Организационный аспект. Организация работы над портфолио начинается в начале изучения курса. После первых занятий преподаватель знакомит студентов с обоснованием и методикой работы над портфолио, предоставляет практические рекомендации по его составлению. Студенты определяют цели собственного осмысления темы и оформления портфолио, планируют свою деятельность по исследованию проблемы, затем в течение семестра работают над портфолио в соответствии с личным планом. В конце семестра организуется презентация портфолио, которая проводится в присутствии студентов данной учебной группы, преподавателя или группы преподавателей. Презентация портфолио является формой итоговой аттестации студента по предмету. При этом в оценивании исследовательской деятельности и в самой непосредственной презентации участвуют все вышеперечисленные лица, сам студент, а также на выполненное портфолио студент получает отзыв значимого для него лица (научный руководитель, преподаватель вуза, сокурсник, и т. д.).

На итоговом обсуждении студенты и преподаватели имеют возможность дать совет выступающему по содержанию и структуре портфолио.

Далее в течение всего обучения (от курса к курсу) данное портфолио сопровождает студента, пополняясь материалами по проблеме обозначенной темы, размышлениями об изменениях, происходящих со студентом по осмыслению темы, личными исследованиями сформированности компетенций, знаний, умений и навыков у студентов.

Содержательный аспект. Система предлагаемых заданий включает:

- задания отражают содержание основных тем курса;
- задания связаны не только с содержанием изучаемого курса, но и смежных предметных областей;
- система вариативна: преподавателем предлагается несколько (не более 10) обязательных заданий, остальные задания выбираются студентом самостоятельно;
- система заданий предполагает организацию различных видов деятельности студентов (творческой, аналитической, рефлексивной), способствующих как формированию компетентности специалиста в области выделенной темы, так и развитию его исследовательских умений.

Приблизительные рубрики:

- Выполнить упражнение, задание.
- Глоссарий (словарь) основных понятий, связанных с темой (15-20

ключевых понятий с определениями и комментариями, если необходимо).

- Эссе.
- Интернет-обзор сайтов по теме.
- Составление библиографического списка по теме (формулируется преподавателем)
- Диагностика (подбор диагностик) или проведение эксперимента.
- Самостоятельное составление программы.
- Самоанализ с обоснованием и использованием материала, полученного на занятиях.
- Провести интервью и по результатам написать выводы.
- Анализ личностных изменений в процессе тренинговой работы на занятиях по курсу.
- Отзыв однокурсника (однокурсницы) о моем портфолио.
- Отзыв значимого для меня педагога о портфолио.
- Мои творческие работы по дисциплине
- Аннотация на 2-3 научные публикации по проблеме.
- Список вопросов, оставшиеся без ответа.
- Описание того, что изменилось в моем представлении о проблеме после изучения курса.
- Определение того, насколько я готов к практической работе после изучения курса (размышление).

Итак, портфолио может включать следующие разделы:

Раздел 1. Мое понимание темы.

Раздел 2. Современный взгляд на проблему.

Раздел 3. Рекомендации...

Раздел 4. Мои творческие работы

Раздел 5.Рефлексия.

Таким образом, тематическое портфолио как одна из технологий обучения выполняет ряд важнейших функций:

- образовательно-формирующую – способствует приобретению новых знаний, умений (прежде всего исследовательских и умений по творческой переработке материала);
- диагностическую – позволяет увидеть уровень готовности к самостоятельной деятельности (является средством оценивания);
- рефлексивную – предоставляет студентам возможность приобрести опыт по организации рефлексии;
- мотивационно-презентативную – позволяет студенту предоставить результаты собственного осмысления проблемы, повышает мотивацию к ее изучению.

Одна из профессиональных компетенций специалиста в любой отрасли, которая определяет успешность его личностного роста и социальную востребованность - это готовность к самостоятельной деятельности. Она раскрывается через умения осуществлять непрерывный поиск нового,

актуального знания, грамотно осуществлять информационный процесс (поиск, хранение, переработку, распространение). Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности для работы с информацией любого объема и содержания. В этих условиях важным является эффективная организация самостоятельной деятельности студентов. Огромное значение при внедрении современных технологий в образование имеет педагогическая содержательность обучающего материала и создание условий для организации самостоятельной деятельности. Имеется в виду не только отбор содержания материала для обучения, но и структурная организация учебного материала, включение в обучение автоматизированных обучающих программ, интерактивных форм, методов и информационных сред.

Таким образом, под образовательными технологиями в высшей школе понимается система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которые используются для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области высшей школы. Формируется прямая зависимость между эффективностью выполнения учебных программ и степенью интеграции в них соответствующих информационно-коммуникационных технологий[1].

Под информационно-коммуникационной технологией (ИКТ) понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта). Отметим ряд преимуществ компьютерного обучения: активная позиция учащегося; переход процесса познания из категории «учить» в категорию «изучать» какой-либо предмет осознанно и самостоятельно; информационная насыщенность и гибкость методики обучения с применением ИКТ; «погружение» обучающегося в особую информационную среду, которая наилучшим образом мотивирует и стимулирует процесс обучения; интерактивные связи с различными образовательными ресурсами (библиотеки, справочники, словари) и образовательными сообществами (преподаватели, консультанты)[1, 11, 27, 259].

Возрастание роли информационных технологий (ИКТ) в профессиональной подготовке современного специалиста, как в области естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин, способствует росту интереса студентов к информационным технологиям и различным аспектам их применения. Появляется возможность использования средств ИКТ для решения широкого круга исследовательских, учебных и вне учебных задач.

В настоящее время трудно представить образовательный процесс без использования различных технических и электронных средств обучения. Для организации эффективной работы преподавателям предлагается довольно много разнообразных систем, программ, тренажеров и других средств, ориентированных на определенные задачи обучения.

Достаточно широко используется система управления обучением (Learning management system-LMS) MOODLE, позволяющая организовать учебный процесс, как в дистанционной форме, так и в виде поддержки очной (заочной) формах обучения. Разработчикам электронных курсов система MOODLE предоставляет следующие возможности: использование в курсе учебных материалов в виде текстовых файлов, изображений, презентаций, аудио и видео файлов; организация системы контроля знаний в виде опросов, тестов, заданий, лекций, семинаров (самостоятельное управление системой контроля знаний); дифференцированная работа со студентами в группах; постоянный мониторинг действий студентов; организация интерактивного взаимодействия со студентами через форумы, работу с глоссарием, в wiki, в базах данных. Слушателям электронных курсов система MOODLE предоставляет следующие возможности: доступ к учебным материалам курса в виде текстовых файлов, изображений, презентаций, аудио и видео файлов в любое время суток посредством сети интернет или интранет; самоконтроль знаний с помощью имеющихся на курсе тестов, лекционных элементов; контроль в любое время своих баллов, полученных за все виды учебной деятельности в данном курсе; участие в организации построения и наполнения курса через форумы, работу с глоссариями, участие в опросах, в Wiki.

Применение компьютерных технологий в процессе обучения предполагает использование компьютерных обучающих программ, которые включают следующие направления:

изложение нового материала – визуализация знаний;

проведение виртуальных лабораторных работ;

закрепление изложенного материала;

систему контроля и проверки;

самостоятельную работу учащихся;

проведение интегрированных уроков;

тренировку конкретных психических процессов учащегося.

«Современный рынок программного обеспечения обучающего профиля имеет незаполненные ниши по каждому из вышеназванных компонентов», - пишет Г.В. Турчанинова. В основном рынок представлен программными продуктами по обучению компьютерным дисциплинам, поскольку для разработки подобных учебных курсов достаточно использовать специализированные программные средства, позволяющие максимально использовать все средства мультимедиа. Те же дисциплины, для обучения которым требуется использовать программирование и компьютерное моделирование различных процессов, не пользуются большой популярностью у разработчиков. Доказательством этого является отсутствие на рынке обучающих компьютерных программ по мировой экономике, менеджменту, основам научно-исследовательской работы студентов т.п. Вероятно, в будущем электронные мультимедийные учебные курсы как часть

комплексной компьютерной информационно-обучающей сетевой среды постепенно вытеснят печатные учебно-методические пособия и станут основой для организации учебного процесса[247a].

Наиболее популярным решением указанных задач на сегодняшний день является смешанное обучение (blendedlearning) - электронное обучение, комбинированное с другими обучающими методами, как традиционными, так и инновационными [206]. Их использование определяется одним из важнейших условий модернизации учебного процесса в современном вузе с учетом принципов компетентностного подхода - превращением студентов в активных субъектов учебной деятельности. Реализация данного условия на практике возможна при использовании всего многообразия современных образовательных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе реформирования и модернизации российской образовательной системы экономические и социально-политические реалии ставят перед ней задачу подготовки амбициозного, целеустремленного, ответственного, инициативного, активного выпускника. Подобный запрос невозможно выполнить без формирования у него гибкости поведения, мобильности на рынке труда, готовности постоянно повышать свой профессиональный уровень, самосовершенствоваться и действовать самостоятельно по отношению к своей профессии и жизни. С целью решения данной задачи в последнее десятилетие в системе высшего образования широкое распространение получил компетентностный подход, который реализуется в рамках образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Студенты должны не просто пассивно получать информацию по предметам, но и научиться самостоятельно её добывать, стремиться к овладению будущей профессией, уметь жить самостоятельно и во взаимодействии с другими. Для формирования и развития данных качеств определяется система методов обучения и способов учебной деятельности, в основе которых лежит структура соответствующих компетенций.

В связи с обозначенными тенденциями в системе высшего образования очевидна актуальность разработки системы научно обоснованной организации самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения в вузе. Способность специалиста (бакалавра, магистра) к самостоятельной деятельности является необходимой компетенцией будущего специалиста, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе вневузовских.

Научно организованная самостоятельная деятельность студентов является высшей формой учебно-профессиональной деятельности и выступает как форма самообразование (С.М. Годник, В.С. Листенгартен, К.М. Гайдар, И.В. Завгородняя). В данном учебном пособии предпринята попытка комплексного подхода к подобной организации самостоятельной деятельности студентов. В нём определены технология организации самостоятельной деятельности студентов, место и роль преподавателя в ней, индивидуальная траектория профессионального развития учащихся в соответствии со спецификой образовательного процесса в классическом университете. Рассмотрены организационно-методические условия организации самостоятельной деятельности студентов, современные образовательные и информационные технологии в этой области. Предложено в качестве основы успешной профессиональной деятельности будущих специалистов рассматривать их самообразование и самоорганизацию. На основе теоретического анализа литературы по проблеме самостоятельной деятельности студентов и перечисленных методических разработок в пособии представлена учебная программа курса «Методика организации самостоя-

тельной деятельности студентов», предложены практические рекомендации в этой области.

Таким образом, пособие предназначено для профессорско-преподавательского состава, администрации и студентов вузов, которые выступают в качестве единой команды на пути становления современного, востребованного на рынке труда, успешного молодого специалиста.

Список использованной и рекомендованной литературы

1. Абросимов А.Г. Современные информационные технологии в организации самостоятельной и неаудиторной работы студентов вузов / А.Г. Абросимов // Вестник РУДН: серия «Информатизация образования», 2004, №1 URL : <http://ido.rudn.ru/vestnik/2004/6.pdf>
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности : (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избр. психол. труды / К.А. Абульханова. – М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / К.А. Абульханова-Славская ; под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 576 с.
4. Агапова С.А. Профессиональное развитие педагога/ С.А. Агапова // Среднее профессиональное образование – 2010. – №2. – С. 64–66.
5. Агранович Б.Л. Применение автоматизированных учебных курсов для организации самостоятельной работы студентов / Б.Л. Агранович, В.Л. Щеринский // Вопр. обучения и воспитания в вузе. – Томск, 1992. – С. 34–37.
6. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы : Учеб. пособие для студентов вузов / А.Я. Айзенберг. – М.: Высш. шк., 1986. – 128 с.
7. Акманова С.В. Развитие навыков самообучения у студентов университета : дис...канд. пед. наук / С.В. Акманова. – Магнитогорск, 2004. – 197 с.
8. Александрова Е. А. Новые ценности образования: Миссия классного воспитателя/ Е.А. Александрова. – 2007. – Вып. 1 (31). – С. 139–167.
9. Алтайцев А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения. В кн.: Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.) / А.М. Алтайцев, В.В. Наумов. – Минск : Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования, 2002. – 288 с., С. 229–241.
10. Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования, № 4 (июль - декабрь 2002 г.). Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета.[Электронный ресурс]. URL: www.charko.narod.ru (дата обращения 1.08.13г.).
11. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения / А.А. Андреев. – М.: РАО, 1999. – 120 с.
12. Андреев В.И. Педагогика : Учебный курс для творческого самоформирования / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 603 с.
13. Андреев О.А. Техника быстрого чтения / О.А. Андреев, Л.Н. Храмов.

– Минск: Хранитель, 1997. – 224 с.

14. Андреев О.А. Техника тренировки памяти / О.А. Андреев, Л.Н. Храмов. – М.: АСТ, 2007. – 57 с.

15. Аникеенко В.А. Самостоятельная работа студентов и формы ее контроля / В.А. Аникеенко // Пути совершенствования учебного процесса в вузе. – Саратов, 1993. – С. 28–34.

16. Артемьев М.Н. Организация и контроль за самостоятельной работой в системе НИРС / М.Н. Артемьев // Самостоятельная работа студентов в условиях перестройки учебного процесса. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 1988. – С. 165–169.

17. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И. Архангельский / М.: «Высшая школа», 1974. – 384 с.

18. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные особенности и методы / С.И. Архангельский // учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

19. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 156 с.

20. Афанасьева Г.Н. Структура управляющей деятельности преподавателя в организации СРС / Г.Н. Афанасьева, Г.И. Мелешкова // Использование в учебном процессе высшей школы методов активного обучения. – СПб.: изд-во СПГУТД, 1990. – С. 73-78.

21. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение : Учеб. пособие / О.А. Баева – М.: Логос, 2003. – 368 с.

22. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: научно-методический сборник. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 176 с.

23. Барабанщиков А.В. Научно-педагогические основы повышения эффективности самостоятельной работы / А.В. Барабанщиков // Организация и методика самостоятельной работы студентов. – М., 1979. – 210 с.

24. Баранников А.В. Зарубежный опыт организации самообразования в рамках школы / А.В. Баранников // Мир образования – образование в мире. – 2002. – №2. – С.44–60.

25. Бардин К.В. Как научить детей учиться / К.В. Бардин. – М.: Просвещение, 1987. – 112 с.

26. Барышникова З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов–заочников / З.А. Барышникова. – М., 2000. – 177 с.

27. Бахтин Н.П. Применение современных технических средств в системе самостоятельной работы студентов / Н.П. Бахтин // Теория и практика применения ТСО и ЭВМ в средней и высшей школе. – Калуга: Калуга-пресс, 2005. – С. 120–123.

28. Безрукова В.А. Конспект и конспектирование / В.А. Безрукова //

Народное образование. – 2001. – № 5. – С. 150–154.

29. Белокоз Е.И. Управление самостоятельной работой студентов с учетом их индивидуально-типологических особенностей / Е. И. Белокоз // Кіраванне у адукацыі. – 2005. – № 7. – С. 40–52.

30. Беляева А.В. Управление самостоятельной работой студентов / А.В. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – №6. – С. 105–109.

31. Белякова Н.В. О привитии навыков культуры чтения в процессе самостоятельной работы студентов над художественным произведением / Н.В. Белякова // Проблемы формирования культуры чтения. – Тамбов, 1994. – С. 159–161.

32. Бережная И.Ф. Активизация процесса обучения в военном вузе на основе модульно-рейтинговой технологии / И.Ф. Бережная, А.В. Столяров. – Воронеж, 2011. – 160 с.

33. Бережная И.Ф. Индивидуальная траектория профессиональной подготовки специалистов в университетах США / И.Ф. Бережная // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сб. науч. статей. – Вып. 3. [под ред. И.Ф. Бережной]. – Воронеж, 2009. – С.17–24.

34. Бережная И.Ф. О культуре терминологического мышления в сфере субъектного формирования личности / И.Ф. Бережная // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса : сб. науч. статей. – Воронеж: ВГИ МОСУ, 1999. – С. 12–17.

35. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста/ И.Ф. Бережная [под ред. Е.А. Левановой]. – Воронеж, 2012. – 220 с.

36. Березин Н.Я. Реферативная форма обучения как средство активизации самостоятельной работы студентов младших курсов / Н.Я. Березин // Самостоятельная работа студентов в условиях перестройки учебного процесса. – Челябинск, 1988. – С. 162–165. [Электронный ресурс]. URL: <http://library.uni-altai.ru/> (дата обращения 1.08.12).

37. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : Учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.

38. Блохина Р.А. Организация непрерывной педагогической практики как средство развития у будущих специалистов опыта самостоятельной деятельности / Р.А. Блохина, Г.Т. Юртаева // Пути совершенствования профессиональной подготовки учителя советской школы. – Новосибирск, 1988. – С. 64–75.

39. Болтунов А.П. Слушание и чтение в процессе обучения / А.П. Болтунов – Л: ЛГПИ, 1975. – 65 с.

40. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В.Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 2005. – 513 с.

41. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному

- образованию: Учеб.пособие. – М. – Домодедово: ВИПК МВД России,1999. –174 с.
42. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза : учеб.-метод. пособие / Н.М. Борытко. – Волгоград: ВГИПКРО, 2004. – 120 с.
43. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-н/Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
44. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушин, Г.В. Сучков. – М., МАРТ, 2004. – 336 с.
45. Бурая И.В. Интеграция знаний и умений как условие творческого саморазвития личности / И.В. Бурая, О.С. Аранская // Химия в школе. – 2001.– №10. – С.23–32.
46. В помощь студенту-первокурснику / Под ред. Б.Г. Иоганзена, Ф.Ф. Шамаховой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1966. – 76 с.
47. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991.
48. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда : учеб.пособие / Н.Ш. Валеева. – М.: КноРус, 2004. – 235 с.
49. Варданян М.Р. Практическая педагогика: Учебно-методическое пособие на основе case-study / М.Р. Варданян, Н.А.Палихова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова.– Тобольск, ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – 188 с.
50. Васильев И.А. Об организации самостоятельной работы студента в условиях безотрывных форм обучения / И.А. Васильев, Н.А. Ошуева // Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе. – Л., 1988. – С. 35–39.
51. Васютин Ю.С. Рекомендации по методике организации учебных занятий: самостоятельная работа: (Из опыта преподавания) / Ю.С. Васютин. – М. : Изд-во Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации, 1997. – 33 с.
52. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов/ Н.Е. Веракса //Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С.122-129.
53. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.
54. Веткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке (лекция по педагогике для студентов университета) / Л.Г. Веткин. – Саратов: изд-во Саратовского ун-та, 1978. – 24 с.
55. Виленский М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие. -[Под ред. В.А. Сластенина] / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман – М. : Педагогическое общество России, 2005. -192с.
56. Виноградова А.А. Рубежный контроль и интенсификация самостоя-

тельной работы студентов / А.А. Виноградова // Пути совершенствования учебного процесса в вузе. – Саратов, 1993. – С. 81–84.

57. Воеводин Л.Д. Самостоятельная работа студентов над источниками – эффективное средство самообразования / Л.Д. Воеводин // Вестн. Моск. ун-та. Сер. II, Право. – 1996. – № 4. – С. 49–62.

58. Волков Ю.Г. Как написать диплом, курсовую, реферат / Ю.Г. Волков. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2001. – 128 с.

59. Воронцов Г.А. Письменные работы в вузе: учеб.пособие / Г.А. Воронцов. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 192 с.

60. Гаврилов В.А. Организация самостоятельной работы студентов по педагогике в опыте университета / В.А. Гаврилов // Совершенствование подготовки учителя в университете. – Саранск, 1991. – С. 117–122.

61. Гаврилова Г.Л. Формирование профессиональной самостоятельности у будущего учителя в процессе обучения в вузе: (На примере преподавания в ун-те предметов общепед. цикла): 13.00.01: Автореф. дис... канд. наук / Г.Л. Гаврилова. – Казань: Казан. гос. пед. ин-т., 1992. – 16 с.

62. Гайдар К.М. Проблема индивидуальных и групповых форм самостоятельной учебной деятельности студентов в системе современного высшего образования / К.М. Гайдар, И.В. Завгородняя // Вестник ВГУ, 2008. – №1. – С.42–46.

63. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к 6 засед. метод. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

64. Ганенко А.П. Оформление текстовых и графических материалов при подготовке дипломных проектов, курсовых и письменных экзаменационных работ : Учеб. пособие / А.П. Ганенко, Ю.В. Милованов, М.И. Лапсарь. – 2-е изд. – М.: Академия, 2000. – 347 с.

65. Гапон Э.В. Педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов : Автореф. на соиск. учен. степ. канд. наук (13.00.01) / Э.В. Гапон. – Киев: Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко, 1991. – 30 с.

66. Гапонов П.М. Лекция в высшей школе / П.М. Гапонов. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 96 с.

67. Гареев В.М. Принципы модульного обучения / В.М. Гареева, С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высш. шк. – 1987. – № 8. – С.50.

68. Гарунов М.Г. Развитие самостоятельности и творчества студентов в условиях перестройки высшей школы / М.Г. Гарунов ; под ред. А.М. Юркова. – Ростов н/Д: Феникс, 1991. – 360 с.

69. Гелашвили Н.И. Педагогические основы управления самостоятельной работы студентов в процессе обучения / Н.И. Гелашвили. – Тбилиси: Ганатлеба, 1988. – 202 с.

70. Гессен С.И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / С.И. Гессен ; под ред. П.В. Алексеева. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
71. Гецов Г.Г. Как эффективно работать с информацией из книг, журналов, газет и других источников. Приемы традиционные и новые / Г.Г. Гецов. – М.: АБФ, 2006. – 121 с.
72. Гиппенрейтер Ю.Б. Движение человеческого глаза / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1978. – 256 с.
73. Глезер В.Д. Зрение и мышление / В.Д. Глезер. – СПб, «Наука», 1993. – 288 с.
74. Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студента : учеб.пособие / И.З Гликман. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
75. Годник С.М. Самостоятельная деятельность студентов как компонент образовательного процесса негосударственных и государственных вузов // Под ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. – Воронеж, 1996. – 106 с.
76. Годючко А.И. Основы НИРС / А.И. Годючко, С.В. Недбаева. – Армавир, 1990. – 56 с.
77. Голант Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е.Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Ч. 1. – Казань, 1969. – 36 с.
78. Головатый Н.Ф. Учись учиться: учеб.-метод.разработка / Н.Ф. Головатый. – К.: МАУП, 2000. – С. 73–74.
79. Громцева А.К. Самообразование как социальная категория / А.К. Громцева – Л.: ЛГПИ, 1976. – 88с.
80. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. — 112 с.
81. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. – с.195, 198
82. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и возможности ее проявления в образовательной технологии / В.В. Гузеев // Химия в школе. – 2004.–№3.– С.16–22.
83. Давыдова Л.П. Организация самостоятельной работы студентов–заочников в межсессионный период / Л.П. Давыдова, М.В. Рыбакова // Теория и практика высшего педагогического образования. – М., 1991. – С. 70–75.
84. Деборин Г.А. Составление конспекта / Г.А. Деборин. – М.: Московский рабочий, 1956. – 78 с.
85. Демиденко В.И. Формирование приемов умственной деятельности при помощи конспекта / В.И. Демиденко, Р.П. Цирюльник // Вопросы психологии, 1978. – №5. – С.23–29.
86. Демкин В.П. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения / В.П. Демкин, Г.В. Можяев. – Томск : ТГУ, 2003 – 126 с.

87. Дидковская Л.Г. Методика организации самостоятельной работы студентов с учетом преемственности / Л.Г. Дидковская // Вопр. обществ. наук. – 1988. – Вып. 76. – С. 85–89.
88. Дидковская Л.Г. Усиление воспитательной функции самостоятельной работы студентов / Л.Г. Дидковская // Вопр. обществ. наук. – 1990. – Вып. 84. – С. 73–77.
89. Дидуренко Л.П. Опыт организации СРС: Куйбышев. пед. ин-т / Л.П. Дидуренко // Науч. коммунизм. – 1990. – № 2. – С. 73–75.
90. Доветов М.Ш. Управление самостоятельной работы студентов по профилирующим дисциплинам / М.Ш. Доветов // Организация учебно-воспитательного процесса в условиях перестройки высш. школы. – Л. Издательство ЛГУ, 1989. – С. 62–65.
91. Дорофеев А.А. Педагогическая технология дифференцированной организации самостоятельной работы курсантов: (На опыте изучения общевоинских дисциплин): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Дорофеев. – Брянск: Брян. гос. пед. ун-т им. И. Г. Петровского, 1998. – 16 с.
92. Дубовский Ю.И. Альтернативный контроль результатов самостоятельной работы студентов / Ю.И. Дубовский // Высшая школа и ускорение социально-экономического развития страны. – Волгоград, 1992. – С. 53–55.
93. Дудкина Н.Г. Диагностический алгоритм как средство приобретения навыков самостоятельной работы [студентов] / Н.Г. Дудкина, В.И. Косицын // Высшая школа и ускорение социально-экономического развития страны. – Волгоград, 1992. – С. 78–82.
94. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие / В.К. Дьяченко. - М.: Педагогика, 1989. - 160 с.]
95. Егорова Н.М. Самостоятельные работы студентов педагогического вуза как средство моделирования профессиональной деятельности: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. наук 13.00.01 / Н.М. Егорова. – Казань: Казан. гос. пед. ун-т, 1996. – 17 с.
96. Емельянова И.Н. Воспитательная функция в процессе развития системы классического университетского образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / И.Н. Емельянова. – Тюмень: ГОУВПО "Тюменский государственный университет", 2008. – 379 с.
97. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы / Н.П. Ерастов. – М.: Наука, 1985. – 80 с.
98. Еремина Е.И. Об эволюции представления о самостоятельной деятельности обучающихся / Е.И. Еремина // Вестн. Воронеж. Ин-та МВД России. – 1999. – № 3. – С. 43–46.
99. Ермаков А.Л. Основы самостоятельной работы студента : Учеб. пособие для специальности 13.03, 13.10, 20.13, 06.11/ А.Л. Ермаков, Н.А. Галатенко // Под ред. И. И. Ильясова. – М.: МГТА, 1996. – 88 с.
100. Ерыкова В.Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики/ В.Г. Ерыкова. – дисс. ...

к.п.н. – М., 2008. – 204 с.

101. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках : гос. учебно-педагогическое издание министерства просвещения РСФСР / Б.П. Есипов. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1971. – 370 с.

102. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : БГУ, 2001. - с. 121.

103. Жук А.И. Учебно-методические комплексы (из опыта разработки): Методическое пособие / А.И. Жук , А.В. Макаров – Минск: БГУ, 2001. -47 с.

104. Жураковский В.М. Управление самостоятельной работой: мировой опыт / В.М. Жураковский // Высшее образование в России. –2003.– №2. – С.45–50.

105. Заглядимова Н.В. Научная организация самостоятельной работы студентов–заочников / Н.В. Заглядимова. – Ростов - н/Дону, 2004. – 88 с.

106. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев И. О., С.И. Заир-Бек. – СПб: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

107. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: Учеб.для студ.высш.учеб.заведений. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

108. Закирьянов К.З. О руководстве самостоятельной работой студентов / К.З Закирьянов // Вестн. Башк. университетата. – 1996. – № 2. – С. 51–53.

109. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр., перераб. – Москва : Логос, 2009. – 384 с.

110. Змиевская Е.В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Змиевская. – М.: Моск. гос. пед. ун-т, 2003. – 169 с.

111. Зубехин А.П. Самостоятельная работа студентов – залог успешной подготовки высококвалифицированного специалиста /А.П. Зубехин, Н.В. Ротыч // Методы активизации познавательной деятельности студентов. – Новочеркасск : НГТУ, 1993. – С. 126–129.

112. Иванова О.А. Методика самостоятельной работы студентов: учебная программа курса и планы семинарских занятий для вузов/ О.А. Иванова. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2010. – 46 с.

113. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

114. Ильина Т.А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1975. – 564 с.

115. Илюшечкин В.И. Учись учиться в вузе / В.И. Илюшечкин, В.Т. Сосновский. – Армавир, 1988. – 18 с.

116. Исаева Т.Е. Формирование самостоятельности как интегрального ка-

чества личности подростков: Дис...канд. пед. наук / Т.Е. Исаева. – Ростов н/Д, 1990. – 227 с.

117. Ищенко Е.Н. Образовательный университетский проект «Преподаватель высшей школы» / Е.Н. Ищенко, Н.И. Вьюнова, Л.А. Кунаковская, Г.В. Быкадорова // Актуальные проблемы профессионального образования : проблемы и перспективы : материалы X-ой Международной научно-практической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2012. – С. 8–11.

118. Каминская С.С. Исследование эффективности самостоятельной работы студентов / С.С. Каминская // Вопр. обучения и воспитания в вузе. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 1992. – С. 70–74.

119. Карнеги Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично : пер. с англ. / Д. Карнеги. – 3-е изд. – Минск: Попурри, 2003. – 767 с.

120. Карнеги Д. Скоростное конспектирование / Д. Карнеги, Л.Ф. Штернберг. – М.: Капитан, 2005. – 96 с.

121. Касаткина Е.В. Семинар–дискуссия как средство активизации самостоятельной работы студентов / Е.В. Касаткина // Высшее образование в сфере меняющихся потребностей экономики и рынка труда. – Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 1994. – С. 93–94.

122. Кац В.И. Об организации самостоятельной работы студентов 1 курса на вечернем отделении / В.И. Кац // Новое в подготовке учителя истории. – Саратов, 1992. – С. 132–135.

123. Качаева Т.И. Опыт проведения контрольно-самостоятельной работы [студентов] / Т.И. Качаева // Современные технологии образования. – Красноярск, 1994. – С. 65–67.

124. Кашкан Г.В. Развитие образовательных технологий для успешной реализации самостоятельной работы студентов / Г.В. Кашкан, Н.Б. Шахова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. URL: www.science-education.ru/105-7041 (дата обращения: 12.08.2013).

125. Кисиль В.Г. Формирование и развитие методических знаний в системе самостоятельной работы студентов: дис. ... канд. пед. наук / В.Г. Кисиль. – СПб. : Изд-во Ленинградского областного педагогического университета, 1999. – 273 с.

126. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Народное образование, 2008. – 451с.

127. Кленов В.А. Вариант самостоятельной работы студентов / В.А. Кленов, Г.Н. Стребулаев // Материалы Всероссийской научной и учебно-методической конференции по акушерству, гинекологии и биотехнике размножения животных. – Воронеж: ВГМА, 1994. – С. 263–265.

128. Ковалев В.Л. Мотивы поведения и деятельности / В.Л. Ковалев. – М.

: Наука, 1988. – 191 с.

129. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы / Т.М. Ковалева. – Воронеж, Модэк, 2003. – 256 с.

130. Ковалевский И.Г. Организация самостоятельной работы студента / И.Г. Ковалевский // Высшее образование в России. – М., 2000. – №1. – С. 114–115.

131. Комарова Э.П. Модель формирования профессиональной компетенции в процессе качественной подготовки рабочих к профессиональной деятельности / Э.П. Комарова, С.Г. Петухов // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 1 (33). – С. 156–161.

132. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козакова. – Киев: Высшая школа, 1990. – 248 с.

133. Козлова О.Н. Руководство самостоятельной работой студентов в условиях заочного и вечернего обучения / О.Н. Козлова // Проблемы гуманитарной подготовки учителя в условиях вечернего и заочного обучения. – М.: Моск. гос. заочн. Пед. ин-т, 1991. – С. 5–11.

134. Колтунова М.В. Деловое общение. нормы, риторика, этикет : Учеб.пособие / М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 308 с.

135. Краевский В. В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской — М.: Академия, 2007. — 352 с.

136. Кривотулова Е.В. Научно-исследовательская работа студентов как средство формирования их творческой активности / Е.В. Кривотулова // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения: Проблемы и перспективы развития высшей школы в условиях модернизации современной системы образования: Материалы международной научно-практической конференции, 12-14 октября 2006 г. – Воронеж: ВГПУ, 2006. –Т.1. – С. 172–174.

137. Кривотулова Е.В. Некоторые аспекты педагогического проектирования / Е.В. Кривотулова // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы V межрегиональной научно-практической конференции, апрель, 2005 г. / [под ред. И.Ф. Бережной, Ю.А. Гончаровой]. – Воронеж: Изд-во Воронеж гос. ун-та, 2005. – С. 50–55.

138. Кривотулова Е.В. Обучение в сотрудничестве как один из факторов самостоятельной работы студентов / Е.В. Кривотулова // Научная организация образовательного процесса. Самостоятельная работа студентов: организация, контроль, пути совершенствования: Материалы научно-методической конференции преподавателей, июнь, 2004 г., Москва. – М.: ММА им. И.М.Сеченова, 2004. – С. 80–83.

139. Кривотулова Е.В. Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов университета/ Е.В. Кривотулова, Н.Е.

Турбина // Педагогическое образование: вызовы 21 века. Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Сластенина, 22-23 сентября 2011, Москва. – Ч.1. – М.: МАНПО, 2011. – С. 253–256.

140. Кривотулова Е.В. Педагогическое проектирование в теории и практике современного образовательного процесса университета // Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: Материалы докладов Международной научно-практической конференции, Сочи, 12–13 сентября 2012 года / под ред. Академика РАО Г.А. Бериулавы. – Сочи : Изд-во Международного инновационного университета, 2012. – С. 243–247.

141. Кривотулова Е.В. Развитие преподавателя высшей школы в контексте профессионально-педагогической деятельности / Е.В. Кривотулова, Н.Е. Турбина // Психолого-педагогическая эффективность преподавателя высшей школы как фактор развития современного профессионального образования / ред.кол. : Н.И. Вьюнова (отв.ред.) [и др.] – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ, 2012. – С. 231–237.

142. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

143. Кулешова Г. М. Проблемы целеполагания субъектов обучения в связи с организацией индивидуальной образовательной траектории. // Интернет-журнал "Эйдос". [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-4.htm> (дата обращения 22.08.2006)

144. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. - 120 с.

145. Куриленко Т.М. Основы учебно-воспитательной работы со студентами младших курсов / Т.М. Куриленко. – Минск : Высшая школа, 1978. – 101 с.

146. Леванова Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия/ Е.А. Леванова, А.Г. Волошина, В.А. Плешаков и др. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 208 с.

147. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Институт практической психологии, Воронеж, 1998 – С. 186–195.

148. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во «Ком Книга», 2006. – изд. 3-е – 248 с.

149. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1975. – 320 с.

150. Лернер И.Я. Проблемное обучение. / И.Я. Лернер – М.: Знание, 1974. – 180 с.

151. Линкова И.Я. Ты и твоя книга / И.Я. Линкова. – М., 1981. – 143 с.
152. Лисовская Г.М. Гигиена и организация умственного труда студента: разговор с первокурсником : Учеб.пособие / Г.М. Лисовская. - Свердловск: СГУ, 1991. – 152 с.
153. Листенгартен В.С. Самостоятельная деятельность студентов: Пособие для преподавателей вузов / В.С. Листенгартен, С.М. Годник. – Воронеж : Воронежский университет, 1996. – 94 с.
154. Лукин Ю.А. Самоорганизация учебно-познавательной деятельности : Учебно-методич.пособие для студентов / Ю.А. Лукин. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – 60 с.
155. Львов М.Р. Риторика. Культура речи / М.Р. Львов. – М., 1990. – 272 с.
156. Магаева М.В. Организация самостоятельной работы студентов в ВУЗах Нидерландов / М.В. Магаева, А.Ф. Плеханова. // «Самостоятельная работа студентов в условиях современной информационной среды»: Тез. докл. Всероссийской научно-метод. конф. 19 – 22 мая 1998 г. – НГТУ, 1998. – С.46 -50.
157. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования) - М.: Народное образование, 2000. - 352 с.
158. Майер Г.В. Классические университеты: современность и перспективы / Г.В. Майер, М.Д. Бабанский // Университетское управление. – 2000. – №2(13). – С.20–21.
159. Макаренко Т.А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Макаренко. – Якутск, 2006. – 188 с.
160. Макаrchук Т.А. Педагогические условия использования дистанционных технологий в системе самостоятельной работы студентов по информатике // Журнал "Информатика и системы управления". – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2004. – №1 (7). – С. 144–154.
161. Малкин И.И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся / И.И. Малкин // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань, 1966. – С.13–23.
162. Маркичева Т.Б. Мастерство публичного выступления : Учеб.пособие / Т.Б. Маркичева, Е.А. Ножин. – М.: Знание, 1989. – 176 с.
163. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
164. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении/ А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
165. Махмутов М.И. Основы проблемного обучения. / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1968. – С.96.
166. Мезенцева Л.В. Развитие образовательной самостоятельности сту-

дентов колледжа средствами научно-исследовательского комплекса : дисс. ... к. пед. н. : 13.00.08 / Мезенцева Л.В. – Шадринск: Магнитог. гос. ун-т, 2009. – 209 с.

167. Мещерякова Е.И. Формирование культуры самостоятельной деятельности курсантов в креативно-акцентных системах обучения (На примере образовательных учреждений МВД России) : дис. ... д-ра пед. наук / Е.И. Мещерякова. – Воронеж, 2004. – 369 с.

168. Минько Э.В. Ускоренное конспектирование и чтение/ Э.В. Минько, А.Э. Минько. – СПб: Питер, 2003. – 128 с.

169. Михайлова С.Ю. Изложения, конспекты, рефераты / С.Ю. Михайлова, Р.М. Нефедова. – М., 2001. – 256 с.

170. Навакатилян А.О. Здоровье и работоспособность при умственном труде / А.О. Навакатилян, А.И. Ковалева. – К.: Высшая школа, 1989. – 88 с.

171. Наумченко И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов / И.Л. Наумченко // Советская педагогика. – 1980. – №9. – С.82–87

172. Николов Н. Загадка тысячелетий. Что мы знаем о памяти : пер. с болг. / Н. Николов, Г. Нешев ; под ред. М. И. Самойлова. – М.: Мир, 1988. – 142 с.

173. Огаркова А.П. Педагогическое управление развитием учебно-операционной и познавательной самостоятельности студентов: Монография / А.П. Огаркова. – Магнитогорск: МГМА, 1997. – 154с.

174. Огородников И.Т. Концепция методического обеспечения самостоятельной работы студентов: Учебное пособие / И.Т. Огородников. – М., 1999. – С.35–45.

175. Одинокова И.Н. Организация самостоятельной работы студентов / И.Н. Одинокова // Музыкальное воспитание: опыт, проблемы, перспективы. – Тамбов, 1994. – С. 35–42.

176. Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей / Ч.Д. Спилбергер ; адаптация А.Д. Андреева // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб. : 2002. – С. 75–80.

177. Опрощенко Д.Л. Развитие познавательной самостоятельности студентов на педагогической практике: Автореф. дис. ... кан. пед. наук 13.00.08 / Д.Л. Опрощенко. – Липецк: Липец. гос. пед. ин-т, 1999. – 24с.

178. Опыт вузов по организации самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя: Тез. докл. респ. науч.–метод. конф. (24–26 сент. 1991 г.). – Волгоград: ВГПИ, 1991. – 158 с.

179. Организация самостоятельной работы будущих учителей: Метод. рекомендации / МНО ТССР; Сост. А. Курбанов. – Ашхабад, 1989. – 53с.

180. Организация самостоятельной работы студентов и новые государственные образовательные стандарты: Тез. докл. науч.–метод. конф., 15 нояб. 1996 г. / [Редкол.: Мелихов В. В. (отв. ред.) и др.]. – Тюмень: ТюмГНГУ, 1996. – 138с.

181. Организация самостоятельной работы студентов и управления учебным процессом в условиях перестройки высшего образования: Тез. докл. межвуз. науч.-метод. конф. (19-20 окт. 1988 г.) / Отв. ред. Л.М. Линецкая. – Стерлитамак: Стерлитамак. пед. ин-т, 1988. – 113с.
182. Организация СРС в условиях адаптивной системы обучения : Пособие для преподавателей высш. Школы. – М.: МГПИ, 1989. – 72с.
183. Организация учебного процесса по направлению 020400 – Биология на биолого-почвенном факультете ВГУ: учеб. Пособие для вузов / сост. Л.Н. Хицова, И.А. Будаева, М.В. Белоусов. – Воронеж: ИПЦ:ВГУ, 2012 - 88с.
184. Осницкий А.К. Психология самостоятельности : методы исследования и диагностики / А.К. Осницкий. – М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 125 с.
185. Ощепкова Н.П. Организация самостоятельной работы и контроля знаний студентов на основе самооценки: профессионально–педагогическая направленность математической подготовки будущих учителей / Н.П. Ощепкова – Барнаул, 1992. – С. 77–80.
186. Панарина Г.П. Взаимосвязь самостоятельной работы студентов с активными формами контроля как важное условие совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих учителей / Г.П. Панарина // Самостоятельная работа студентов в вузе: теория, опыт, практика. – Калуга, 1991. – С. 10–19.
187. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.
188. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учеб.пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. -192 с.
189. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.
190. Педчак Е.П. Методика подготовки к экзаменам / Е.П. Педчак. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 128 с.
191. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
192. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 238 с.
193. Пискунов М.У. Организация учебного труда студентов / М.У. Пискунов. – Минск, Изд-во БГУ, 1982. – 142 с.
194. Плагов И.М. Пути совершенствования самостоятельной работы студентов в вузе : Учеб. пособие [для ун-тов, втузов, фак. повышения квалификации преподавателей] / И.М. Плагов, Т.И. Парубочая. – Челябинск:

ЧГТУ, 1991. – 123с.

195. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. М.: «Академия», 2000. – 272 с.

196. Попов Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов в бакалавриате / Ю.В. Попов, В. Оробинский, В. Кучеров и др. // Высш. образование в России. – 1998. – № 4. – С. 87–89.

197. Попов Ю.В. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: Организация и технологии обучения / Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов, В.И. Садовников, В.Г. Кучеров, Е.Р. Андросюк // Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: НИИВО, 1999. – Вып. 9 – С. 15–24.

198. Прокопьев В.П. О признаках классического университета / В.П. Прокопьев // Университетское управление. – М., 2000. – №2(13). – С. 35–39.

199. Психология здоровья. Учебник для студентов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2005. – 125 с.

200. Психолого-дидактическое моделирование вузовского образовательного процесса как отражение структуры интеллекта студента : монография : в 2 ч. / под ред. Н.В. Соловьевой. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2001. – 178 с.

201. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М. : Академия, 2003. – 318 с.

202. Психолого-педагогическая эффективность преподавателя высшей школы как фактор развития современного профессионального образования / ред.кол. : Н.И. Вьюнова (отв.ред.) [и др.] – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ, 2012. – 310 с.

203. Пучков О. А. Самоорганизация учебной деятельности в юридическом вузе: методологические основы / О.А. Пучков, Н.С.Солопова. // Правоведение. – 1991. – № 4. – С. 71–75.

204. Пушкаренко П.И. О взаимосвязи самостоятельной работы и контроля знаний студентов / П.И. Пушкаренко // Новые подходы к организации самостоятельной работы студентов по общественным наукам. – М.: 1991. – С. 75–79.

205. Развитие преподавателя вуза : рефлексивно-акмеологическая стратегия : коллективная монография / [под ред. Н. И. Вьюновой (отв.ред.), Е. В. Кривотуловой, Л. А. Кунаковской, О. С. Копытиной]. – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ, 2012. – 195 с.

206. Ребрин О.И. «Смешанное обучение» как инновационная образовательная технология/ О.И. Ребрин, И.И. Шолина, А.М. Сысков// Высшее образование в России. – 2005. - № 8. – С 68-72.

207. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А.А. Реан. – СПб. : 2006. – 255 с.

208. Речкина Т.Д. Учебно–методическое обеспечение самостоятельной

- деятельности студентов педвуза: Дис...канд. пед. наук / Т.Д. Речкина. – Ростов н/Д, 2003. – 197 с.
209. Розов Н.Х. Педагогическая компонента классического университетского образования / Н.Х. Розов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20, Педагогическое образование. – М., 2002. – № 1. – С. 14–25.
210. Роль деловых игр в организации самостоятельной работы студентов / Р. А. Косенков, Т.П. Остапенко, В.Ф. Трунина, В.Н. Молодоженова // Пути совершенствования учебного процесса в вузе. – Саратов, 1993. – С. 100–103.
211. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер. – 2001. – 720 с.
212. Рыблова А.Н. Управление самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся в вузе: теоретические проблемы, вопросы технологии / А.Н. Рыблова. – Саратов: СГТУ, 1999. – 141с.
213. Салунди М.Э. Управление СРС: коэффициент баланса аудиторской и самостоятельной работ / М.Э. Салунди // Пробл. высш. шк. – 1989. – № 10. – С. 95–107.
214. Самостоятельная деятельность студентов в условиях негосударственных и государственных вузов / Под. ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. – Воронеж, 1996. – 120 с.
215. Сашкевич И.Р. Особенности организации самостоятельной работы студентов в дидактических компьютерных средах / И.Р. Сашкевич // Вестн. Челяб. Ун-та. – 1999. – № 1. – С. 108–115.
216. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
217. Семашко П.В. Организация самостоятельной работы студентов на старших курсах / П.В.Семашко, А.В. Семашко. – Нижний Новгород: НГТУ, 2003.
218. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М.: Логос, 1999. – С.48–54.
219. Симонов В.П. Планирование в образовательных системах : Учеб.-справ. пособие / В.П. Симонов. – М.: 2003. – 127 с.
220. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.В. Лубков. – М.: МГТГУ, 1999. – 116 с.
221. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
222. Смирнов С.И. Технологии в образовании // Высшее образование в России. – № 1. – 1999. – С.109 – 112.
223. Собина Т.А. Индивидуальная образовательная траектория обучения

математике как средство гуманизации математического образования / Т.А. Собина / Материалы Фестиваля педагогических идей «Открытый урок». [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/506961/> (дата обращения 16.05.2013)

224. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов ; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2012. – 432 с.

225. Соколова И.Б. Основы самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособие / И.Б. Соколова. – Армавир : ИЦ АГПИ, 2002. – 98 с.

226. Старикова О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход / О.Г. Старикова. – Автореф. ...д.п.н., 13.00.08. – Краснодар, 2011. – 44 с.

227. Стребулаев Г.Н. Варианты самостоятельной работы студентов / Г.Н. Стребулаев // Материалы Всероссийской научной и учебно-методической конференции по акушерству, гинекологии и биотехнике размножения животных, – Воронеж, 1994. – С. 272–274.

228. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парцентрическая технология : Учебное научное пособие / Н.Н. Суртаева. – М. – Омск, 1974. – 22 с.

229. Тарасова Г.Ф. Как работать с книгой (методические рекомендации в помощь к самообразованию) / Г.Ф. Тарасова. – Донецк: Центр, 2002. – 12 с.

230. Тишков К.Н. Роль и методы самостоятельной работы студента в современных условиях / К.Н. Тишков, О.С. Кошелев, И.Н. Мерзляков. – М., 2005. – 241 с.

231. Толкач Л.Я. Обучение решению задач по химии / Л.Я. Толкач,

232. Торбан И.Е. Эффективность применения адаптивной системы обучения при организации самостоятельной работы студентов / И.Е. Торбан // Новые методы и средства обучения. – М., 1993. – С. 118–120.

233. Тоценко Л.Т. Организация самостоятельной работы студентов как условие подготовки будущих учителей / Л.Т. Тоценко // Актуальные проблемы подготовки учителя в университете. – Ростов н/Д, 1991. – С. 86–92.

234. Тощенко Е.С. Педагогические условия организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся / Е.С. Тощенко. – Челябинск: БланкИздат, 1981. – 128 с.

235. Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа / А.П. Тряпицына. – СПб., 1994 – С.31–38.

236. Турбина Н.Е. Основные мотивы самообразовательной деятельности студентов / Н.Е. Турбина // Вестник научной сессии факультета философии и психологии / [отв. ред. И.И. Борисов]; ВГУ – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ, 2007. – Вып. 9. – С. 212–215.

237. Турбина Н.Е. Деловая игра как активный метод обучения студентов, способствующий эффективному развитию навыков самостоятельности / Н.Е. Турбина // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: сборник научных статей /

ВГУ; [под ред. И.Ф. Бережной]. – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ, 2007. – С. 231–238.

238. Турбина Н.Е. Информационные умения как фактор организации самостоятельной деятельности студентов / Н.Е. Турбина // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях / Материалы Международной научно-практической конференции/ Отв. ред. И.Ф. Бережная. Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ. – 2008. – Часть 2. – С. 241–244.

239. Турбина Н.Е. Контроль и оценка самостоятельной деятельности студентов в вузе / Н.Е. Турбина // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях: Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч. [отв. ред. Ю.А. Гончарова]; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ, 2010. – Ч. 1. – С. 193–197.

240. Турбина Н.Е. Организации самостоятельной деятельности студентов, обучающихся на естественных факультетах вуза / Н.Е. Турбина // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов, 2009. – № 10 (78). – С. 288–293.

241. Турбина Н.Е. Особенности и структура самостоятельной деятельности студентов вузов / Н.Е. Турбина // Проблемы воспитания в образовательном процессе современного вуза. Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 ч./ ред.кол.: Ю.А. Гончарова (отв.ред.) [и др.]; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Изд.-полиг. центр ВГУ, 2011. – С. 135–138.

242. Турбина Н.Е. Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе университета : Дис. ... канд. пед. наук / Н.Е. Турбина. – Воронеж, 2011. – 211 с.

243. Турбина Н.Е. Самостоятельная работа студентов как фактор индивидуализации профессиональной подготовки студентов в вузе / Н.Е. Турбина // Научно-образовательный потенциал науки и конкурентоспособность страны: сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции. – [Под ред. С.Г. Михневой, В.С. Григорьева]. – Пенза: «Приволжский Дом знаний», 2007. – С. 60–62.

244. Турбина Н.Е. Самостоятельная работа студентов как фактор развития личности будущего специалиста / Н.Е. Турбина // Проблемы педагогического образования. Сб. научных статей / Под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. – Вып. 31 – М.: МПГУ – МОСПИ, 2008. – С. 82–85.

245. Турбина Н.Е. Технология организации самостоятельной деятельности студентов / Н.Е. Турбина // Технология образования в школе и в ВУЗе: проблемы и перспективы. Материалы XIII Международной конференции / [Под ред. Ю.Л. Хатунцева, М.В. Никонова]. – ГОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет». – 2007. Часть 2. – С. 83–89.

246. Турбина Н.Е. Формирование работоспособности как основа организации самостоятельной деятельности студентов в вузе / Н.Е. Турбина // Научно-методический журнал Центрального Федерального округа России «Культура физическая и здоровье». – Воронеж, 2009. – № 4 (23). – С. 49–52.
247. Турбина Н.Е. Организация самостоятельной деятельности студентов вузов: учеб.- метод. пособие / Н.Е. Турбина. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2011. – 54 с.
- 247а. Турчанинова Г.В. Новые образовательные технологии в Уральском государственном техническом университете / Г.В. Турчанинова, В.Б. Бурнев, Е.В. Чубаркова [и др.] // Университетское управление. – 2000. – С. 39–41.
248. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 173 с.
249. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология : Человек как предмет воспитания : опыт педагогической антропологии : в 2 ч. / К.Д. Ушинский. – Ч. 2. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 496 с.
250. Федорова М.А. Дидактическая интерпретация понятия «учебная самостоятельная деятельность» / М.А. Федорова // Образование и общество: научный, информационно-аналитический журнал. – № 2. – 2009. – С. 45. [Электронный ресурс]. URL: www.jeducation.ru. (дата обращения 16.04.2011).
251. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : Учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: 2005. – 490 с.
252. Филькевич И.В. К вопросу педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов в вузе // Актуальные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе. – Л., 1988. – С. 64–68.
253. Фролов Ю.В. Опыт организации самостоятельной работы студентов в межсессионный период / Ю.В. Фролов, Е.С. Саблин // Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе. – Л., 1988. – С. 75–77.
254. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие / А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
255. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
256. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
257. Шантуров А.Г. Вузовская лекция. / А.Г. Шантуров. – Иркутск: 1994. – 265 с.
258. Шаповалов В.В. Как быстро и правильно написать конспект. Пособие для старшеклассников и студентов / В.В. Шаповалов, К.Г. Митрофа-

нов. – М.: Наука, 2004. – 32 с.

259. Шевченко Л.Л. Самостоятельная работа студентов с использованием средств педагогической информатики / Л.Л. Шевченко // Информация педагогической науки и практики. – М., 1991. – С. 31–35.

260. Шилов Е.В. Из опыта самостоятельной работы студентов/ Е.В. Шилов // Рус. яз. в шк. – 1995. – № 5. – С. 90–91.

261. Шумейко В.Н. Об организации самостоятельной работы студентов факультета иностранных языков / В.Н. Шумейко // Самостоятельная работа студентов в вузе: теория, опыт, практика. – Калуга, 1991. – С. 109–117.

262. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий // Методы исследования, диагностики и развития международных коллективов. – М., 1983. – С.153-178.

263. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

264. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов : учеб. пособие / В.А. Якунин. – М. : Знание, 1994. – 213 с.

265. Ямоков Э.Я. Самостоятельная работа студентов / Э.Я. Ямоков, Б.Р. Рахимов. – Душанбе: Маориф, 1991. – 72 с.

266. Ячина А.С. Самостоятельная работа студентов в вузе: модели реальной и идеальной ее организации в представлении студентов и преподавателей / А.С. Ячина, Е.В. Заика // Вестн. Харьк. ун-та. – 1990. – № 34. – С. 55–60.

267. Goldshmid, B.L. Modular Instruction in Higher Education / B. Goldshmid., M.L. Goldshmid. // High her Education, 1972. – № 2. – P. 15–32.

268. Russel, J.D. Modular Instruction / J.D. Russel. – Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. – 164 p.

269. Образовательный ресурс – The Gateway to 21st Century Skills. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thegateway.org> (дата обращения 16.05.2013).

270. Образовательный ресурс – Информационный бизнес-портал MARKET-PAGES.RU. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.market-pages.ru/cel/2.html> (дата обращения 16.05.2013).

271. Образовательный ресурс. – Википедия: свободная энциклопедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/> (дата обращения 1.08.2013).

272. Образовательный ресурс.– Фестиваль педагогических идей. [Электронный ресурс]. URL:<http://festival.1september.ru/articles/506961/>

ПРОГРАММА КУРСА «МЕТОДИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ»

Пояснительная записка

Курс «Методика организации самостоятельной деятельности студентов» входит в структуру общепрофессиональных дисциплин и является обязательным для студентов, обучающихся по специальности 020100 - «Химия». Данная дисциплина читается на первом курсе дневного отделения химического факультета. В соответствии с Государственным образовательным стандартом она включает в себя систему организации первокурсниками учебного труда на основе уже имеющихся у них базовых знаний и умений самостоятельной деятельности, полученных в общеобразовательной школе. Курс является важной частью практической подготовки студентов университета, поскольку ориентирован на развитие умений самоорганизации, навыков постоянного обновления своих знаний. Знания по «Методике организации самостоятельной деятельности» необходимы при изучении дисциплин учебного плана по специальности 020100 - «Химия». Курс включает теоретическую и практическую части. В качестве основной цели изучаемой дисциплины является подготовка специалиста в области самообразования и саморазвития в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. Задачами курса являются:

- раскрытие сущности учебной самостоятельной деятельности студентов;
- формирование практических основ самоорганизации и саморазвития студентов в образовательном процессе университета;
- стимулирование субъектной позиции студентов в самостоятельной деятельности;
- подготовка студентов к успешному самостоятельному освоению последующих учебных дисциплин и написанию курсовых научно-исследовательских работ;
- знакомство студентов с НОТ, с особенностями составления планов, организации личного времени;
- усвоение студентами роли в учебном процессе лекционных, семинарских, практических и лабораторных занятий, различных видов внеаудиторной учебной работы.

В процессе изучения курса студенты ориентируются на самостоятельное изучение литературных источников, готовят практические задания по темам, изучаемым в рамках курса.

Изучение данного курса позволит первокурсникам приобрести ряд важных компетенций, необходимых для дальнейшего обучения. Это - кон-

спектирование лекций, самоподготовка к семинарам, подбор научной литературы в библиотеках, работа с книгой, подготовка доклада, рефератов, эссе и т.д.

Тематический план

Название разделов и тем курса	Всего ауд.ч.	Лекции	Семинары	Сам. работа	Формы текущего контроля
1. Образовательный процесс вуза	8	5	3	3	тестирование
2. Особенности учебной деятельности студентов	6	3	3	3	творческое задание по самообразованию
3. Методика работы с научной литературой	8	5	3	8	написать рецензию на монографию
4. Технологии учебных умений как основы для формирования профессиональных компетенций:	34	23	11	27	индивидуальные творческие задания
4.1 техника конспектирования лекций	6	3	3	5	
4.2 методы интенсификации и рационализации чтения	3	3	-	3	
4.3 методика реферирования	8	5	3	8	
4.4 оформление научных работ	5	5	-	3	
4.5 публичные выступления	8	5	3	5	
4.6 закономерности запоминания	4	2	2	3	
5. Научная организация труда студента	6	4	2	5	тестирование
Всего:	62	38	22	46	

Содержание учебной дисциплины

Тема 1. Образовательный процесс вуза

Сущность понятия «образовательный процесс». Особенности образовательного процесса вуза. Структура и особенности образовательного процесса вуза. Целостность образовательного процесса. Функции образовательного процесса. Формы, методы, средства образовательного процесса

вуза. Специфика образовательного процесса классического университета. Лекция как ведущий метод изложения учебного материала. Семинар как метод обсуждения учебного материала в высшей школе. Организация и проведение практических и лабораторных занятий. Метод самостоятельной работы, особенности его использования в вузе.

Тема 2. Особенности учебной деятельности студентов

Понятие деятельности. Характеристика основных компонентов деятельности: деятельность, действия, операции. Понятие познавательной деятельности и учебной деятельности. Характеристика компонентов учебной деятельности. Формирование мотивации учения. Особенности мотивации студентов. Усвоение как компонент учебной деятельности. Развитие образа «Я» в личности.

Самостоятельная деятельность студентов как составная часть учебной деятельности. Определение понятия самостоятельная работа, самостоятельная деятельность. Функции научной организации самостоятельной деятельности и собственно самостоятельной деятельности студентов. Формы организации самостоятельной деятельности студентов в вузе. Условия успешной самостоятельной деятельности студентов. Виды и основные характеристики самостоятельной деятельности студентов. Компоненты структуры самостоятельной деятельности студентов.

Основные учебные трудности у первокурсников. Основные виды мотивации самостоятельной деятельности студентов.

Тема 3. Методика работы с научной литературой

Библиография как специальная отрасль знаний. Понятие «библиотечный каталог». Виды и приемы работы с различными библиотечными каталогами.

Конспектирование как основной прием работы с текстом. Особенности составления конспектов научных источников. Типы конспектов: плановый, текстуальный, свободный, тематический. Формы ведения записей (план, выписки, тезисы, аннотации, резюме, конспект, реферат).

Редактирование текста. Критическое мышление и его этапы при работе с научной литературой. Этапы анализа текста при работе с научной литературой. Методика обработки полученной информации.

Тема 4. Технологии учебных умений как основы для формирования профессиональных компетенций

Техника конспектирования лекций. Определение понятия «лекция». Требования к конспекту лекции. Методы и приемы рационального конспектирования лекций. Сигнальные знаки, увеличивающие информативность сжатого конспекта (стрелки, подчеркивание, выделение, аббревиатура). Этапы обработки конспекта лекции. Функции обработки конспекта.

Методы интенсификации и рационализации чтения. Чтение как основное средство обучения. Преимущества чтения научной литературы. Методы интенсификации чтения научной литературы. Типы рационально-

го чтения. Традиционные методы чтения научной литературы. Понятие рационального (быстрого) чтения. Методы и техника рационального (быстрого) чтения.

Методика реферирования. Понятие «реферат». Требования к написанию реферата. Этапы работы над рефератом. Структура реферата. Правила оформления реферата.

Оформление научных работ. Понятие «научная работа». Методика написания научных работ (курсовой и дипломной). Правила выбора темы работы. План и требования к составлению плана научной работы. Структура и содержание научной работы (введение, две-четыре главы, заключение, список использованной литературы, приложения). Правила оформления научной работы.

Условия общения с научным руководителем при написании работы. Основные мотивы выбора темы научной работы. Общие требования к стилистике научного текста. Правила письменной научной речи. Функции правил академического этикета.

Специфика работы над контрольной работой и докладом. Два вида контроля знаний (текущий и итоговый). Две группы контрольных работ.

Понятие «доклад». Виды докладов. Этапы работы над докладом. Требования к оформлению доклада. Процедура защиты. Правила выступления перед аудиторией. Процедура презентации доклада.

Публичные выступления. Понятие «деловое общение». Типы ораторов. Виды делового общения. Факторы, влияющие на результат общения. Речевая культура человека. Признаки высокой культуры речи оратора. Культура устной речи. Типичные ошибки, встречающиеся в устной речи. Типичные личностные качества успешного оратора. Виды ораторского искусства. Особенности академического красноречия. Способы концентрации внимания аудитории.

Закономерности запоминания. Понятие «памяти». Причины забывания информации. Условия успешного запоминания. Виды памяти. Связи типа памяти с типами внимания. Способы развития памяти. Три способа запоминания: рациональный, механический и мнемотехнический.

Тема 5. Научная организация труда студента

Понятие «научная организация труда студента». Планирование собственной учебной деятельности студентов. Правила эффективной самостоятельной работы. Режим учебной деятельности. Компоненты рационального образа жизни студентов. Условия организации рационального режима дня. Гигиенические требования умственного труда. Три вида умственной деятельности. Влияние факторов среды на продуктивность умственного труда. Правила организации рабочего места. Гигиенические требования по работе с компьютером.

Основная литература

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение: учеб.пособие/ О.А. Баева – М.: Логос, 2003. – 368 с.
2. Безрукова В. Конспект и конспектирование/ В. Безрукова// Народное образование. – 2001 - № 5. – С. 150-154.
3. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда: учеб.пособие/ Н.Ш. Валеева. – М.: КноРус, 2004. – 235 с.
4. Гапонов П.М. Лекция в высшей школе. - Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. - 96 с.
5. Гецов Г.Г. Как эффективно работать с информацией из книг, журналов, газет и других источников. Приемы традиционные и новые/ Г.Г. Гецов. – М.: АБФ, 2006. – 121 с.
6. Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студента: учеб.пособие/ И.З Гликман. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
7. Головатый Н.Ф. Учись учиться: учеб.-метод.разработка/ Н.Ф. Головатый. – К.: МАУП, 2000. – С. 73-74.
8. Минько Э.В. Ускоренное конспектирование и чтение/ Э.В. Минько, А.Э. Минько. – СПб: Питер, 2003. – 128 с.
9. Педчак Е.П. Методика подготовки к экзаменам/ Е.П. Педчак. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 128 с.
- 10.Разночинцев И.Д. Методика подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ студентами/ И.Д. Разночинцев, Е.Г. Силяева, С.И. Янаев. <http://www.pedlib.ru/Books/1/0227/index.shtml> (дата обращения 08.10.2009).
- 11.Тарасова Г.Ф. Как работать с книгой (методические рекомендации в помощь к самообразованию) / Г.Ф. Тарасова. – Донецк: Центр, 2002. – 12 с.
- 12.Шаповалов В.В. Как быстро и правильно написать конспект. Пособие для старшеклассников и студентов/ В.В. Шаповалов, К.Г. Митрофанов. – М.: Наука, 2004. – 32 с.

Дополнительная литература

1. Андреев О.А. Техника тренировки памяти/ О.А. Андреев, Л.Н. Храмов. – М.: АСТ, 2007. – 57 с.
2. Андреев О.А. Техника быстрого чтения/ О.А. Андреев, Л.Н. Храмов. – Минск: Хранитель, 1997. – 224 с.
3. Воронцов Г.А. Письменные работы в вузе: учеб.пособие/ Г.А. Воронцов. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 192 с.
4. В помощь студенту-первокурснику/ Под ред. Б.Г. Иоганзена, Ф.Ф. Шамаховой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1966. – 76 с.
5. Деборин Г.А. Составление конспекта/ Г.А. Деборин. – М.: Московский рабочий, 1956. – 78 с.

6. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы/ Н.П. Ерастов. – М.: Наука, 1985. – 80 с.
7. Колтунова М.В. Деловое общение. нормы, риторика, этикет: учеб.пособие/ М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 308 с.
8. Лисовская Г.М. Гигиена и организация умственного труда студента: разговор с первокурсником: учеб.пособие/ Г.М. Лисовская. - Свердловск: СГУ, 1991. – 152 с.
9. Лукин Ю.А. Самоорганизация учебно-познавательной деятельности: учебно-методич.пособие для студентов/ Ю.А. Лукин. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – 60 с.
- 10.Маркичева Т.Б. Мастерство публичного выступления: учеб.пособие/ Т.Б. Маркичева, Е.А. Ножин. – М.: Знание, 1989. – 176 с.
- 11.Навакатилян А.О. Здоровье и работоспособность при умственном труде/ А.О. Навакатилян, А.И. Ковалева. – К.: Высшая школа, 1989. – 88 с.
- 12.Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов/ П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

Планы практических (семинарских занятий)

Занятие 1. Образовательный процесс вуза

Вопросы для обсуждения:

1. Сущность понятия «образовательный процесс».
2. Особенности образовательного процесса вуза.
3. Структура и особенности образовательного процесса вуза.
4. Лекция как ведущий метод изложения учебного материала.
5. Семинар как метод обсуждения учебного материала в высшей школе.
6. Организация и проведение практических и лабораторных занятий.
7. Метод самостоятельной работы, особенности его использования в вузе.

Основная литература

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
2. Гапонов П.М. Лекция в высшей школе. - Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. - 96 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов/ А.В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.

Дополнительная литература

1. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов/ П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

2. Сластенин В. А. Педагогика: уч. пос. для студ. пед. уч. заведений / В.А. Сластенин [и др.] – М. : Школа-Пресс, 2002. – 512 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С.Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
4. Соколова И.Б. Основы самостоятельной работы студентов. Учебно-методическое пособие в помощь студентам педагогических вузов / Составитель: Соколова И.Б. – доцент кафедры педагогики АГПИ. – Армавир: ИЦ АГПИ, 2002. – 98 с.

Занятие 2. Особенности учебной деятельности студентов

Вопросы для обсуждения:

1. Характеристика компонентов учебной деятельности.
2. Формирование мотивации учения.
3. Самостоятельная деятельность студентов как составная часть учебной деятельности.
4. Формы организации самостоятельной деятельности студентов в вузе.
5. Условия успешной самостоятельной деятельности студентов.
6. Виды и основные характеристики самостоятельной деятельности студентов.
7. Компоненты структуры самостоятельной деятельности студентов.

Основная литература

1. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда: учеб.пособие/ Н.Ш. Валеева. – М.: КноРус, 2004. – 235 с.
2. Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студента: учеб.пособие/ И.З Гликман. – М.: Логос, 2002. – 24 с.

Дополнительная литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1975. – 320 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 238 с.

Тема 3. Методика работы с научной литературой

Вопросы для обсуждения:

1. Библиография как специальная отрасль знаний.
2. Информационные издания, выпускаемые в настоящее время в России по химии.
3. Правила библиографического описания различных источников информации при составлении списка литературы в научно-исследовательской работе.
4. Роль плана в составлении конспекта. Виды планов.
5. Приемы работы с текстом.
6. Методика обработки полученной информации.

Основная литература

1. Гецов Г.Г. Как эффективно работать с информацией из книг, журналов, газет и других источников. Приемы традиционные и новые/ Г.Г. Гецов. – М.: АБФ, 2006. – 121 с.
2. Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студента: учеб.пособие/ И.З Гликман. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
3. Головатый Н.Ф. Учись учиться: учеб.-метод.разработка/Н.Ф. Головатый. – К.: МАУП, 2000. – С. 73-74.
4. Минько Э.В. Ускоренное конспектирование и чтение/ Э.В. Минько, А.Э. Минько. – СПб: Питер, 2003. – 128 с.
5. Тарасова Г.Ф. Как работать с книгой (методические рекомендации в помощь к самообразованию) / Г.Ф. Тарасова. – Донецк: Центр, 2002. – 12 с.
6. Шаповалов В.В. Как быстро и правильно написать конспект. Пособие для старшеклассников и студентов/ В.В. Шаповалов, К.Г. Митрофанов. – М.: Наука, 2004. – 32 с.

Дополнительная литература

1. В помощь студенту-первокурснику/ Под ред. Б.Г. Иоганзена, Ф.Ф. Шамаховой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1966. – 76 с.
2. Деборин Г.А. Составление конспекта/ Г.А. Деборин. – М.: Московский рабочий, 1956. – 78 с.
3. Лукин Ю.А. Самоорганизация учебно-познавательной деятельности: учебно-методич.пособие для студентов/ Ю.А. Лукин. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – 60 с.

Занятие 4. Технологии учебных умений как основы для формирования профессиональных компетенций

Вопросы для обсуждения:

1. Техника конспектирования лекций.
2. Методы интенсификации и рационализации чтения.
3. Методика реферирования.
4. Оформление научных работ.
5. Общие требования к стилистике научного текста.
6. Специфика работы над контрольной работой и доклада.
7. Публичные выступления.
8. Закономерности запоминания.
9. Виды памяти. Способы развития памяти. Три способа запоминания: рациональный, механический и мнемотехнический

Основная литература

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение: учеб.пособие/ О.А. Баева – М.: Логос, 2003. – 368 с.
2. Безрукова В. Конспект и конспектирование/ В. Безрукова// Народное образование. – 2001 - № 5. – С. 150-154.

3. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда: учеб.пособие/ Н.Ш. Валеева. – М.: КноРус, 2004. – 235 с.
4. Головатый Н.Ф. Учись учиться: учеб.-метод.разработка/Н.Ф. Головатый. – К.: МАУП, 2000. – С. 73-74.

Дополнительная литература

1. Андреев О.А. Техника тренировки памяти/ О.А. Андреев, Л.Н. Храмов. – М.: АСТ, 2007. – 57 с.
2. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы/ Н.П. Ерастов. – М.: Наука, 1985. – 80 с.
3. Колтунова М.В. Деловое общение. нормы, риторика, этикет: учеб.пособие/ М.В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 308 с.
4. Лукин Ю.А. Самоорганизация учебно-познавательной деятельности: учебно-методич.пособие для студентов/ Ю.А. Лукин. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – 60 с.
- 5.Маркичева Т.Б. Мастерство публичного выступления: учеб.пособие/ Т.Б. Маркичева, Е.А. Ножин. – М.: Знание, 1989. – 176 с.
6. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов/ П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

Занятие 5. Научная организация труда студента

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие «научная организация труда студента».
2. Планирование собственной учебной деятельности студентов. Правила эффективной самостоятельной работы.
3. Режим учебной деятельности. Компоненты рационального образа жизни студентов.
4. Условия организации рационального режима дня.
5. Гигиенические требования умственного труда. Гигиенические требования по работе с компьютером.
6. Влияние факторов среды на продуктивность умственного труда.
7. Правила организации рабочего места.

Основная литература

1. Валеева Н.Ш. Психология и культура умственного труда: учеб.пособие/ Н.Ш. Валеева. – М.: КноРус, 2004. – 235 с.
2. Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студента: учеб.пособие/ И.З Гликман. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
3. Педчак Е.П. Методика подготовки к экзаменам/ Е.П. Педчак. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 128 с.

Дополнительная литература

1. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы/ Н.П. Ерастов. – М.: Наука, 1985. – 80 с.

3. Лисовская Г.М. Гигиена и организация умственного труда студента: разговор с первокурсником: учеб.пособие/ Г.М. Лисовская. - Свердловск: СГУ, 1991. – 152 с.
4. Лукин Ю.А. Самоорганизация учебно-познавательной деятельности: учебно-методич.пособие для студентов/ Ю.А. Лукин. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – 60 с.
5. Навакатилян А.О. Здоровье и работоспособность при умственном труде/ А.О. Навакатилян, А.И. Ковалева. – К.: Высшая школа, 1989. – 88 с.
6. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов/ П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

(по материалам учебного пособия Н.Е. Турбиной «Организация самостоятельной деятельности студентов вузов (на примере химического факультета университета)», 2011)

Самостоятельная работа студентов университета является составной частью основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов. Приобретение общекультурных и профессиональных компетенций выпускниками, сформулированных в ФГОС ВПО и в основной образовательной программе, невозможно без организации высокоэффективной самостоятельной деятельности. Это требует соответствующей реорганизации учебного процесса в части образовательной составляющей, усовершенствования учебно-методической документации, внедрения новых информационно-образовательных технологий, обновления технического и программного обеспечения самостоятельной деятельности, новых технологий самоконтроля и текущего контроля знаний, умений и навыков студента. В связи с этим качественно изменяется работа преподавателей, которая находит отражение в их индивидуальных планах в части, касающейся учебной и учебно-методической работы.

В университете должна быть построена система управления самостоятельным образовательным процессом студентов, которая обеспечивает необходимый уровень мотивации к систематической работе для получения знаний, умений и навыков в период учебного семестра, участие преподавателя в образовательном процессе студентов и практически непрерывный контроль.

Самостоятельная деятельность в университете может быть организована индивидуально с каждым студентом и с группой студентов.

Самостоятельная деятельность в университете может быть аудиторная, внеаудиторная и инициативная:

- аудиторная - организуется во время проведения учебных занятий: на лекции, на практическом и лабораторном занятии, на консультации, при выполнении учебно-исследовательских, научно-методических, научно-практических и научно-исследовательских работ;

- внеаудиторная - предполагает выполнение конкретных видов заданий, подготовку ко всем видам занятий, самостоятельное изучение определённых тем и разделов учебных дисциплин, выполнение курсовых проектов и работ, выполнение выпускных квалификационных работ, выполнение научно-исследовательской работы и т.д. Эта работа не предполагает непосредственного и непрерывного руководства со сторо-

ны преподавателя, который должен контролировать, направлять и оценивать ход и результаты самостоятельной деятельности студентов;

- инициативная - осуществляется студентами по собственной инициативе с целью реализации своих учебных и научных интересов: участие в научных исследованиях, в выполнении творческих проектов и т.п.

Роль преподавателя в данном контексте заключается в организации самостоятельной деятельности с целью приобретения студентом общекультурных и профессиональных компетенций, позволяющих сформировать у него способности к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности.

У преподавателей университета должны быть сформированы: соответствующее отношение к организации и процессу самостоятельной деятельности студентов; профессиональные компетенции (обеспечивать включение учащихся в различные виды деятельности; развивать у них устойчивый интерес к учению, труду и другим видам деятельности; формировать потребности в знаниях и вооружать учащихся навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда; стимулировать актуализацию знаний; способность ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала; создавать условия для развития индивидуальных особенностей, осуществлять в этих целях индивидуальный подход к учащимся; прививать устойчивый интерес к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей личным склонностям и возможностям учащихся; организовывать совместную творческую деятельность, имеющую своей целью развитие социально значимых качеств личности и т.п.).

Преподавателям при организации самостоятельной деятельности студентов необходимо:

- осознание и углубление содержания и основных положений курса в ходе подготовки к семинарским, практическим и лабораторным занятиям;

- удовлетворение потребности личности в получении высококачественного образования и развитии творческих способностей;

- обеспечение единства, непрерывности и целостности образовательного процесса;

- обеспечение потребности в приобретении не только знаний, но и навыков и владений в области профессиональной деятельности;
- создание условий для привлечения студентов к научно-исследовательской и творческой работе;
 - научить использовать полученные знания и умения в нестандартных ситуациях;
 - выявлять талантливых студентов для дальнейшего развития их способностей;
 - формировать у студентов самостоятельность мышления, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации в течение всей жизни.

Самостоятельная деятельность должна осуществляться под руководством преподавателя и протекать в форме делового взаимодействия:

- студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий;
- самостоятельная деятельность должна предполагать максимальную активность студентов в различных аспектах: организации умственного труда, поиске информации, стремлении сделать знания убеждениями;
- психологическими предпосылками развития самостоятельной деятельности студентов являются успехи в учебе, положительное отношение к ней, заинтересованность и увлеченность предметом (химией);
- правильная организация самостоятельной деятельности приводит к приобретению навыков и опыта творческой деятельности.

Задача преподавателя – создать образовательную среду, стимулирующую студента к участию в аудиторной, внеаудиторной и инициативной самостоятельной деятельности, используя все формы мотивации.

Среди мотиваций самостоятельной деятельности студентов выделяют:

1. Подготовка студента к самостоятельной профессиональной деятельности и создание базы для профессионального роста и карьеры.
2. Актуальность и полезность выполняемой работы. В постановке задачи, в обязательном порядке, должна быть сформулирована сфера применения результатов: в лекциях, в практических занятиях, в лабораторном практикуме, при изучении материала другой дисциплины, при выполнении будущего курсового проекта или работы; при выполнении будущей выпускной квалификационной работы; при обосновании направления методической, учебно-исследовательской или научно-исследовательской работы; для приобретения профессиональных навыков и владений и т.д. Материал разделов учебной дисциплины, выне-

сенных на самостоятельную проработку, в обязательном порядке включается в промежуточную аттестацию (экзамен, зачёт).

3. Участие студента в творческой деятельности (выполнение учебно-исследовательской, научно-исследовательской, производственно-технологической, методической, инициативной, хоздоговорной работы и др.).

4. Индивидуализация заданий с элементами творчества.

5. Введение в учебный процесс активных методов, в основе которых лежит мотивация самостоятельной деятельности студентов (в т.ч. система электронного обучения в университете).

6. Постановка реальных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью специалиста.

7. Участие студентов в олимпиадах по учебным дисциплинам и конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д..

8. Непрерывный мониторинг и контроль знаний и своевременная информация об успехах и достижениях студентов.

Преподавателю необходимо знать, что при организации образовательного процесса для развития у студентов мотивации к самостоятельной деятельности нужны современные, научно-обоснованные учебные и методические пособия как средство, с помощью которых студент может выстроить индивидуальную траекторию самообучения в процессе самостоятельной деятельности. Целесообразно использовать групповую форму организации самостоятельной работы. Каждый студент прорабатывает самостоятельно определенную (но имеющую законченный вид) часть работы, которая затем вносится в общий результат работы группы.

Для повышения качества самостоятельной деятельности студентов преподавателю необходимо учитывать ее психолого-педагогические аспекты (каким образом весь учебный процесс и каждая отдельная дисциплина способствуют выработке профессиональных и личностных качеств специалиста). Ориентируясь на результаты образовательной программы, включающей формирование профессиональных и общекультурных компетенций преподавателям необходимо для каждой дисциплины произвести очень тщательный отбор фундаментальных заданий и специальных задач, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной деятельности.

Приложение3.

Педагогические рекомендации для самостоятельной работы студентов с учебником

(по материалам учебного пособия Н.Е. Турбиной «Организация самостоятельной деятельности студентов вузов (на примере химического факультета университета)», 2011)

Этапы и виды работы с учебником	Рекомендуемый способ чтения	Методические рекомендации
1. Знакомство со структурой учебника	Чтение-просмотр-сканирование	<ol style="list-style-type: none">1. Просмотреть предисловие учебника, обратить внимание на наличие рекомендаций автора по использованию учебника.2. Просмотреть оглавление учебника. Обратить внимание на структуру учебника, выявить как согласуются в учебнике теоретический и практический материал, вопросы, задания для самостоятельной работы.3. Ознакомиться с методологической основой учебника на основе просмотра используемой и рекомендуемой автором учебника литературы.4. Пролистать учебник. Обратить внимание на структуру текста, выделенные фрагменты, оформление ключевых определений, таблицы, рисунки, графики, оформление контрольных вопросов, заданий для самостоятельной работы.5. Познакомиться со структурой глоссария.
2. Работа с текстом	Углубленное чтение	<ol style="list-style-type: none">1. Прочитать параграф, обратить в ходе чтения внимание на ключевые определения, рисунки, схемы, таблицы.2. Если в тексте встречаются неизвестные термины, уточнить их значение в словаре.3. Проанализировать прочитанную

		<p>информацию, сопоставить текстовую часть с графическими пояснениями.</p> <p>4. Ответить на вопросы для контроля знаний.</p>
3. Использование пометок	Углубленное чтение	<p>Пометки делаются простым карандашом, при помощи условных знаков, например:</p> <p>1) Подчеркивание текста: - главная мысль; - второстепенная мысль;</p> <p>2) На полях: ! – важное определение, мысль; ? – непонятное утверждение; NB – особо важная, новая информация; V – самое главное</p>
4. Конспектирование	Панорамное быстрое чтение	<p>1. Составить план изучаемой темы (ключевые вопросы, изучаемого раздела), далее работать по каждому пункту плана отдельно.</p> <p>2. Составить тезисы текста - наиболее существенное содержание текста, включающее узловые вопросы. Тезисы не содержат фактического материала, в них внимание акцентируется на выводах автора, они характеризуются краткостью, сжатостью изложения.</p> <p>3. Тезисы обосновать фактически выдержками, примерами, цифрами, схемами, формулами.</p> <p>4. Сформулировать выводы по изученному вопросу.</p>

Общие рекомендации к изложению лекционного материала

1. Лектор должен так излагать материал, чтобы студенты: понимали информацию; она вызывала бы у них интерес; они успевали законспектировать воспринятую на слух или визуально информацию, и не механически, а осмысленно; чтобы имели возможность кратковременной разрядки во время «пиков внимания». Научно-учебная информация должна быть трансформирована в устную речь так, чтобы она в полном объеме была воспринята и усвоена аудиторией.

2. Лектору необходимо умение управлять процессом конспектирования. Восприятие лекций студентами младших и старших курсов не одинаково, и это обстоятельство всегда учитывают опытные лекторы. Методические приемы, облегчающие восприятие и усвоение лекционного материала для студентов первокурсников: для раскрытия сложных теоретических положений использовать интересные факты, простые и яркие примеры; показывать связь излагаемого научного материала с практикой, значение приобретаемых знаний в будущей практической деятельности по избранной специальности; максимально использовать в процессе чтения лекций наглядные пособия и технические средства обучения; темп лекции должен быть несколько замедленным; важнейшие положения необходимо повторить, специальные термины объяснить и правильно записать. В то же время, лектор не может снижать темп изложения до диктовки.

Очень важно увязать содержание лекции с последующими за ней лабораторными и практическими занятиями. В процессе чтения лекции рекомендуется ориентировать студентов относительно литературы и качества учебников и учебных пособий, тем самым направляя на самостоятельную работу.

3. Соотношение вузовской лекции и учебника. Лекция и учебник, даже методически совершенный, не взаимозаменяемы. Это утверждение вытекает из следующих обстоятельств. Учебник не может дать ответы на вопросы, возникающие в процессе изучения материала; учебник не может оперативно следовать за последними достижениями науки, техники и методами преподавания, поэтому при чтении лекции преподаватель должен акцентировать внимание студентов на тех ключевых вопросах, которые необходимо изучить, используя материалы лекции, либо современных научных исследований. Основная цель лекции – ввести слушателя в предмет и направить его изучение. Цель книги – представить слушателю полную информацию для самостоятельного изучения.

4. Обратная связь в процессе лекции. Преподаватель должен активно поощрять вопросы слушателей. Приемы, способствующие обратной связи с аудиторией: подчеркнуть студентам сложность тех или иных, подлежа-

щих изучению разделов, которые, следовательно, должны вызывать у слушателей вопросы; разрешать студентам задавать вопросы по мере их возникновения, а не в конце лекции; периодически самому лектору задавать аудитории короткие вопросы для кратковременного обдумывания, прежде чем дать на них ответ, создавая, таким образом, своеобразный диалог; словесно поощрять каждую попытку со стороны студентов дать ответ на поставленный вопрос.

5. Как слушать лекцию. Рекомендации студентам для успешного усвоения лекционного материала :

1. Систематическая и упорядоченная работа на каждой лекции. Упущенное звено в логической цепи, почти никогда не восполнимо.

2. Активное усвоение и переработка информации. Каждый студент знает к какой специализации он себя готовит и отбирает из лекции тот материал, который будет необходим в работе.

3. Записывать только новые факты, а известные факты не фиксировать и сделать пометку «смотреть там-то». Это и даст время на критическое усвоение материала лекции.

4. Появившиеся вопросы выяснить немедленно.

ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРОЙ

Работа с литературой включает следующий алгоритм: ознакомление с содержанием изучаемой темы (лекции, семинарского занятия); изучение основной учебной литературы; проработка дополнительной (учебной и научной) литературы.

В ходе чтения полезно, делать краткие конспекты прочитанного, выписки, заметки, выделять неясные, сложные для восприятия вопросы, которые можно задать преподавателю. По завершении изучения рекомендуемой литературы полезно проверить уровень своих знаний с помощью контрольных вопросов для самопроверки.

Настоятельно рекомендуется избегать механического заучивания учебного материала. Общеизвестно, что самым эффективным способом является не «зубрежка», а глубокое, творческое, самостоятельное проникновение в существо изучаемых вопросов.

Необходимо вести систематическую каждодневную работу над литературными источниками. Объем информации по курсу обширен, овладеть им в период сессии будет затруднительно, поэтому он должен прорабатываться системно в течение семестра. Следует воспитывать в себе установку на прочность, долговременность усвоения знаний по курсу. Надо помнить, что знания потребуются не только в ходе курсового зачета (экзамена), но и в последующей профессиональной деятельности.

При работе с учебной и научной литературой принципиально важно принимать во внимание момент развития научного знания. Учебный курс не является набором навсегда установленных истин. Научные знания постоянно развиваются и совершенствуются, что обязывает студента знать не только литературу, рекомендуемую для изучения учебного курса, но и новые издания по курсу, вышедшие за последние пять лет. Допускается привлечение информационных ресурсов Интернет (научно-образовательные сайты, сайты научных библиотек).

Правила самостоятельной работы с научной литературой

(по материалам сайта МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва «Методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы» <http://mggu-sh.ru/metodicheskii-otdel>)

1. Составить перечень книг, с которыми Вам следует познакомиться; «не старайтесь запомнить все, что вам в ближайшее время не понадобится, – советует студенту и молодому ученому Г. Селье, – запомните только, где это можно отыскать» (Г. Селье, 1987. С. 325).
2. Сам такой перечень должен быть систематизированным (что необходимо для семинаров, что для экзаменов, что пригодится для написания курсовых и дипломных работ, а что Вас интересует за рамками

- официальной учебной деятельности, то есть что может расширить Вашу общую культуру...).
3. Обязательно выписывать все выходные данные по каждой книге (при написании курсовых и дипломных работ это позволит очень сэкономить время).
 4. Разобраться для себя, какие книги (или какие главы книг) следует прочитать более внимательно, а какие – просто просмотреть.
 5. При составлении перечней литературы следует посоветоваться с преподавателями и научными руководителями (или даже с более подготовленными и эрудированными сокурсниками), которые помогут Вам лучше сориентироваться, на что стоит обратить большее внимание, а на что вообще не стоит тратить время...
 6. Естественно, все прочитанные книги, учебники и статьи следует конспектировать, но это не означает, что надо конспектировать «все подряд»: можно выписывать кратко основные идеи автора и иногда приводить наиболее яркие и показательные цитаты (с указанием страниц).
 7. Если книга – Ваша собственная, то допускается делать на полях книги краткие пометки или же в конце книги, на пустых страницах просто сделать свой «предметный указатель», где отмечаются наиболее интересные для Вас мысли и обязательно указываются страницы в тексте автора (это очень хороший совет, позволяющий экономить время и быстро находить «избранные» места в самых разных книгах).
 8. Если Вы раньше мало работали с научной литературой, то следует выработать в себе способность «воспринимать» сложные тексты; для этого лучший прием – научиться «читать медленно», когда Вам понятно каждое прочитанное слово (а если слово незнакомое, то либо с помощью словаря, либо с помощью преподавателя обязательно его узнать), и это может занять немалое время (у кого-то – до нескольких недель и даже месяцев); опыт показывает, что после этого студент каким-то «чудом» начинает буквально заглатывать книги и чуть ли не видеть «сквозь обложку», стоящая это работа или нет...
 9. «Либо читайте, либо перелистывайте материал, но не пытайтесь читать быстро... Если текст меня интересует, то чтение, размышление и даже фантазирование по этому поводу сливаются в единый процесс, в то время как вынужденное скорочтение не только не способствует качеству чтения, но и не приносит чувства удовлетворения, которое мы получаем, размышляя о прочитанном», – советует Г. Селье (Селье, 1987. – С. 325-326).
 10. Есть еще один эффективный способ оптимизировать знакомство с научной литературой – следует увлечься какой-то идеей и все книги просматривать с точки зрения данной идеи. В этом случае студент

(или молодой ученый) будет как бы искать аргументы «за» или «против» интересующей его идеи, и одновременно он будет как бы общаться с авторами этих книг по поводу своих идей и размышлений... Проблема лишь в том, как найти «свою» идею...

11. Чтение научного текста является частью познавательной деятельности. Ее цель – извлечение из текста необходимой информации. От того на сколько осознанна читающим собственная внутренняя установка при обращении к печатному слову (найти нужные сведения, усвоить информацию полностью или частично, критически проанализировать материал и т.п.) во многом зависит эффективность осуществляемого действия.

12. Выделяют четыре основные установки в чтении научного текста: *информационно-поисковый* (задача – найти, выделить искомую информацию); *усваивающая* (усилия читателя направлены на то, чтобы как можно полнее осознать и запомнить как сами сведения излагаемые автором, так и всю логику его рассуждений); *аналитико-критическая* (читатель стремится критически осмыслить материал, проанализировав его, определив свое отношение к нему); *творческая* (создает у читателя готовность в том или ином виде – как отправной пункт для своих рассуждений, как образ для действия по аналогии и т.п. – использовать суждения автора, ход его мыслей, результат наблюдения, разработанную методику, дополнить их, подвергнуть новой проверке).

Основными видами систематизированной записи прочитанного являются:

Аннотирование – предельно краткое связное описание просмотренной или прочитанной книги (статьи), ее содержания, источников, характера и назначения;

Планирование – краткая логическая организация текста, раскрывающая содержание и структуру изучаемого материала;

Тезирование – лаконичное воспроизведение основных утверждений автора без привлечения фактического материала;

Цитирование – дословное выписывание из текста выдержек, извлечений, наиболее существенно отражающих ту или иную мысль автора;

Конспектирование – краткое и последовательное изложение содержания прочитанного.

Конспект – сложный способ изложения содержания книги или статьи в логической последовательности. Конспект аккумулирует в себе предыдущие виды записи, позволяет всесторонне охватить содержание книги, статьи. Поэтому умение составлять план, тезисы, делать выписки и другие записи определяет и технологию составления конспекта.

Основные моменты поиска литературы в библиотеке; правила составления списка литературы.

С целью упорядочения имеющихся литературных источников и облегчения их поиска информация обо всей имеющейся в библиотеке литературе собрана в соответствующих каталогах в форме карточек, в которых указывается автор книги (статьи) с соавторами, название книги (журнала, статьи), год, место издания, количество страниц и другая специальная информация. Каталоги сгруппированы по определенным принципам.

Основные виды каталогов, представленных в библиотеке, следующие:

1. Алфавитный каталог – в нем карточки стоят в алфавитном порядке по фамилиям автора (1 автора) данного литературного источника.
2. Систематический каталог отечественной и иностранной литературы, художественного фонда – в нем карточки по имеющейся в библиотеке литературе сгруппированы по различным направлениям научной деятельности, темам, отраслям знаний. Внутри каждой рубрики литература расположена в алфавитном порядке.
3. Предметный каталог на литературу – в нем карточки расположены в порядке алфавита предметных рубрик и подрубрик, то есть слов определяющих содержание книг.

Кроме того существуют специализированные каталоги, как например, алфавитный каталог авторефератов и диссертаций, библиографическая картотека статей из отечественных журналов, картотека трудов сотрудников (например, ВГУ) и др.

При оформлении списка использованных в работе литературных источников следует учитывать требования ГОСТа и цели использования библиографической записи.

Для списка литературы см. ГОСТ 7.1–2003. СИБИД. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. – Взамен ГОСТ 7.1–84 ; введ. 2004–07–01. – Москва : Изд-во стандартов, 2004. – 54 с.

Для библиографических ссылок применяется ГОСТ Р 7.0.5–2008. СИБИД. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. – Введ. 2001–07–01. – Москва : Стандартинформ, 2008. – 19 с. Размещение библиографической ссылки внутри текста см. Библиографическая ссылка. Библиографическая запись для списка, так и для библиографической ссылки может быть на стандартном носителе (книга, журнал), так и в электронном виде.

Библиографическая запись на электронный ресурс - см ГОСТ 7.82–2001. СИБИД.

Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления. – Введ. 2002.–06–30. – Москва : Изд-во стандартов, 2001. – 27 с.

При оформлении Библиографической записи следует применять сокращения по ГОСТ Р 7.0.12–2011. СИБИД.

Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на русском языке. Общие требования и правила. – Введ. 2012–09–01. – Москва : Изд-во стандартов, 2012. – 28 с.

ПРАВИЛА НАПИСАНИЯ РЕФЕРАТОВ

(использованы материалы книг:

Кузин Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей учёной степени. — 6-е изд., доп. — М.: Ось-89, 2004. - 224 с.

Волков Ю. Г. Диссертация: Подготовка, защита, оформление. - М.: Гардарики, 2002. – 160 с.

Сборник проектов методических материалов для обсуждения на УМК по укрупненным группам специальностей СПО и профессий НПО «Здравоохранение» и «Социальные науки» Совета Минобрнауки России по государственным образовательным стандартам – М., ГБОУ ДПО ВУНМЦ Минздравсоцразвития России, 2012 – 86 с.).

Реферирование (от лат. *referre* – докладывать, сообщать) применяется для написания самостоятельной зачетной работы студентов. Это исследовательская работа начального уровня обучаемого по предмету, в которой на основании краткого письменного изложения и исследования различных источников проводится самостоятельное исследование определенной темы, проблемы.

Реферат – это не конспект нескольких книг или журналов. Написание реферата не сводится к копированию исходных материалов (будь-то абзацы, заключения, иллюстрации т.п.). Он предполагает самостоятельное изложение проблемы, собственное исследование и рассуждения автора на основе изученного материала, который содержится в литературе. Изучение разных источников по изучаемому вопросу поможет глубже исследовать тему и сохранить объективность, избежать использования непроверенных данных и фактов. Если автор при анализе разных источников выявляет противоречия, - он может логически обосновывать или опровергать те, или иные заключения, а также попытаться аргументировать и обосновать свою позицию.

Источниками информации для написания реферата являются: научная литература (научные статьи, монографии), словари, энциклопедии, журналы, учебные пособия, методические материалы и другие.

Правила оформления реферата.

Реферат начинается с титульного листа, на котором последовательно сверху вниз, помещаются следующие реквизиты: полное наименование ведомства, в структуру которого входит учебное заведение (Министерство образования и науки РФ) и его полное наименование (ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ

ВПО «ВГУ»)) ; наименование кафедры; учебного предмета, тема работы; сведения об исполнителе; сведения о руководителе; местонахождение учебного заведения; год написания работы.

На следующей странице, которая нумеруется сверху номером 2, помещается оглавление с названием каждой главы и указанием начальных страниц.

Объем реферата, не должен превышать 20 страниц. При написании текста реферата соблюдайте формат полей страницы: левое поле - 3 см., правое - 1,5 см., нижнее поле 2 см., верхнее - 2 см. до номера страницы. Междустрочный интервал 1-1,5. Текст реферата готовится (набирается) в текстовом редакторе Microsoft Word. Рекомендуется использовать шрифты: Times New Roman Cyr или Arial Cyr, размер шрифта - 14 пт.

Каждая структурная часть реферата (введение, основная часть, заключение и список литературы) начинается с новой страницы. Расстояние между главой и следующей за ней текстом, а также между главой и параграфом составляет 2 интервала. После заголовка, располагаемого посредине строки, не ставится точка. Не допускается подчеркивание заголовка и переносы в словах заголовка.

Страницы реферата нумеруются в нарастающем порядке. Номера страниц ставятся сверху в середине листа.

Титульный лист реферата включается в общую нумерацию, но номер страницы на нем не проставляется (это не относится к содержанию реферата).

Условно процесс написания работы можно разделить *на пять взаимосвязанных этапов*:

1. Выбор темы (данный этап может отсутствовать, если тема назначается преподавателем). На данном этапе студент должен самостоятельно выбрать интересную для него тему. Тема должна быть также актуальной, понятной студенту и соответствовать содержанию учебной дисциплины. Поскольку студент, как правило, не ограничен в выборе темы (если она не назначена заранее), то выбирать ее следует по своим собственным интересам. Рекомендуется выбирать конкретные, не расплывчатые в формулировке и научном материале темы. Это убережет от простого описания материала и даст возможность подробно вникнуть в конкретную проблему. Если выбор темы вызывает затруднение, то можно обратиться за помощью к преподавателю.

2. Разработка рабочего плана. Перед написанием работы очень полезно составить план. Для этого необходимо представлять структуру работы, поэтому перед составлением плана необходимо ознакомиться с литературой по выбранной теме. В плане в произвольной форме излагаются этапы написания работы и сроки их выполнения. План также должен включать в себя введение, содержание по главам и параграфам, заключение.

Составленный план желательно согласовать с преподавателем и уже в соответствии с ним согласуются дальнейшие действия.

3. Сбор, анализ и обобщение материала по выбранной теме. После выбора темы логично начать сбор научной и иной информации по данной теме. Это самый важный и ответственный этап работы. От количества и качества найденных материалов во многом будет зависеть и содержание работы. Список литературы по конкретной теме можно узнать у преподавателя, найти в списке обязательной и рекомендованной литературы по изучаемой учебной дисциплине, в библиотечном каталоге, либо в интернете. Число литературных источников различно в зависимости от вида работы (для работы объемом 20 страниц – не менее 10 источников). Итак, работая с литературой, студент делает нужные выписки из нее. Особенно следует обратить внимание на цитаты разных авторов. Причем следует заранее выписать автора цитаты, полное наименование книги (включая дату, город издания), страницу, откуда она взята – это пригодится при оформлении ссылок. Далее начинается анализ собранного материала, в ходе которого отбрасывается все лишнее, а из оставшегося составляется логически систематизированное содержание работы, раскрывающее поставленную проблему. В последствии данное содержание может быть дополнено какими-то новыми фактами, идеями, мыслями.

4. Оформление работы. Данный этап является заключительной стадией подготовки научной работы. На данном этапе автор сводит весь материал в единую работу, оформляет его в соответствии с установленными требованиями. Приступать к чистовому оформлению работы можно лишь после окончательного обобщения и структурирования материала, после учета замечаний и дополнений руководителя научной работы, после внесения всех дополнений и уточнений. Правильно оформить проект также важно, поскольку в некоторых учебных заведениях отклонение от установленных требований влечет незачет работы. Работа должна обязательно включать титульный лист, оглавление работы, введение, основную часть, заключение (выводы), список литературы (библиографический список). Чистовое переписывание работы должно начинаться только после тщательной проверки материала на отсутствие ошибок, опечаток, после проверки на логичность и последовательность изложения. Также следует проверить точность цитат и ссылок, устранить стилистические ошибки.

5. Защита работы. Не менее важный этап – защита своей работы. Защита работы, состоит из выступления и ответов на задаваемые вопросы. Доклад должен быть четким, конкретным, раскрывающим основные положения работы. Студент должен перечислить и описать основные задачи, поставленные перед ним, объяснить причины выбора темы и ее актуальность, далее следует обоснование тех положений работы (кратко), которые освещены в работе и, сформулировать выводы.

Итоговая оценка выставляется с учетом следующих критериев: направленности темы на решение важных теоретико-прикладных проблем современной науки; полноты и обстоятельности изложения работы; степени самостоятельности автора в разработке проблемы; достоверности и научной обоснованности выводов; требований к оформлению реферативных работ; качества доклада (сообщения) и ответов на вопросы при защите работы.

Содержание работы.

Практически любой реферат (курсовая или дипломная работа) должна состоять из следующих структурных частей: введения, основной части, заключения и списка используемой литературы (библиографии). Кроме того, работа должна иметь титульный лист, оглавление работы, и по необходимости приложение.

Рассмотрим каждую структурную часть подробнее.

Введение. Работа всегда должна начинаться с введения. Во введении студент обосновывает актуальность выбранной темы, кратко раскрывает степень изученности темы в научной литературе (3-5 источников), указывает структуру работы. Далее определяются цели работы и ее основные задачи (которые вытекают из целей). Объем введения составляет, как правило, 2-3 страницы. Рекомендуется писать введение, как и заключение, после окончания написания основной части, в противном случае, владение материалом будет минимальным, что скажется на качестве введения и заключения.

Основная часть. В основной части раскрывается тема, решаются поставленные во введении задачи и достигаются определенные цели. Как правило, основная часть разделяется на главы и параграфы. Глав должно быть как минимум две, причем желательно, чтобы они были соразмерны друг другу. Хорошая работа не должна ограничиваться простым пересказом литературы, автор должен постоянно сравнивать и анализировать существующие точки зрения на какую-либо проблему, приводить цитаты ученых, формулировать свои выводы.

Дадим несколько рекомендаций, для тех, кому пока трудно полностью проявить самостоятельность.

1. Введение и заключение пишите только самостоятельно.
2. Основную часть делайте из нескольких работ, по принципу «часть из одного, часть из другого» источника. Части должны быть связаны и плавно переходить одна в другую. Чем больше работ будет использовано, тем лучше.
3. Всегда проверяйте и читайте составленный текст. Содержание должно раскрывать тему реферата.
4. Старайтесь каждый параграф или главу заканчивать самостоятельными выводами.

5. Убирайте и заменяйте непонятные вам выражения, чтобы не возникло подозрений, и не было лишних вопросов у преподавателя.

Заключение. В заключении автор работы формулирует основные выводы, в соответствии с поставленной целью и задачами, обозначенными во введении, описывает их практическое значение, и рекомендует свои практические предложения. Объем заключения примерно равняется объему введения.

Список используемой литературы. В список литературы студент включает весь используемый, цитируемый или просто упомянутый при написании работы материал – книги, журналы, статьи, нормативные документы, электронные ресурсы и т.д. Оформляется список литературы в соответствии с требованиями ГОСТа. Количество используемых источников, как уже говорилось, зависит от выполняемой работы. Чаще всего список излагается в алфавитном порядке.

Приложение. Приложение к реферату позволяет более полно представить работу и глубже раскрыть тему. В состав приложений могут входить: копии документов (с указанием «ксерокопировано с...» или «перерисовано с...»), графики, таблицы, фотографии и т.п. Приложения располагаются в конце всей работы. Приложение должно иметь название или пояснительную записку и вид прилагаемой информации – схема, список, таблица и т.д. Сообщается и источник, откуда взяты материалы, послужившие основой для составления приложения (литературный источник обязательно вносится в список использованной литературы).

Каждое приложение начинается с нового листа, нумеруется, чтобы на него можно было сослаться в тексте с использованием круглых скобок, например: (см. приложение 5). Страницы, на которых даны приложения, продолжают общую нумерацию текста, но в общий объем реферата не включаются.

Приложение 7.

Требования к оформлению доклада

(по материалам сборника проектов методических материалов для обсуждения на УМК по укрупненным группам специальностей СПО и профессий НПО «Здравоохранение» и «Социальные науки» Совета Минобрнауки России по государственным образовательным стандартам – М., ГБОУ ДПО ВУНМЦ Минздравсоцразвития России, 2012 – 86 с.)

Доклад — вид самостоятельной работы, используется в учебных и внеклассных занятиях, способствует формированию навыков исследовательской работы, расширяет познавательные интересы, приучает критически мыслить. При написании доклада по заданной теме составляют план, подбирают основные источники. В процессе работы с источниками систематизируют полученные сведения, делают выводы и обобщения.

Доклад представляет собой развернутое устное сообщение на какую-либо тему, сделанное публично, т. е. в присутствии слушателей, зрителей. Доклад, являясь по своей сути разновидностью научной работы, часто применяется в учебном процессе при изучении тех или иных учебных курсов и дисциплин, главным образом, на семинарских занятиях.

Обычно в качестве тем для докладов преподавателем предлагается тот материал учебного курса, который не освещается в лекциях, а выносится на самостоятельное изучение студентами. Поэтому доклады, сделанные студентами на семинарских занятиях, с одной стороны, позволяют дополнить лекционный материал, а с другой — дают преподавателю возможность оценить умения студентов самостоятельно работать с учебным и научным материалом.

Подготовка доклада требует от студента большой самостоятельности и серьезной интеллектуальной работы, которая принесет наибольшую пользу, если будет включать в себя следующие этапы:

- изучение наиболее важных научных работ по данной теме, перечень которых, как правило, дает сам преподаватель;
- анализ изученного материала, выделение наиболее значимых с точки зрения раскрытия темы доклада фактов, мнений разных ученых и научных положений;
- обобщение и логическое построение материала доклада, например, в форме развернутого плана;
- написание текста доклада с соблюдением требований научного стиля.

Построение доклада, как и любой другой научной работы, традиционно включает три части: вступление, основную часть и заключение. Во вступлении указывается тема доклада, устанавливается логическая связь ее с

другими темами или место рассматриваемой проблемы среди других проблем, дается краткий обзор источников, на материале которых раскрывается тема, и т. п. В заключении обычно подводятся итоги, формулируются выводы, подчеркивается значение рассмотренной проблемы и т. п.

Основная часть также должна иметь четкое логическое построение. Изложение материала должно быть связным, последовательным, доказательным, лишенным ненужных отступлений и повторений.

Таким образом, работа над докладом не только позволяет студенту приобрести новые знания, но и способствует формированию важных научно-исследовательских умений, освоению методов научного познания, приобретению навыков публичного выступления.

Широко применяются в высшей школе доклады и как один из видов собственно научной работы студентов. Основной организационной формой при этом выступает студенческая конференция. Студенческие конференции могут иметь различный статус и проводиться на самых разных уровнях. На таких конференциях, которые, как правило, имеют определенную научную тематику, студенты выступают с докладами, отражающими результаты их собственной научно-исследовательской работы.

Тезисы доклада являются самостоятельной разновидностью научной публикации и представляют собой текст небольшого объема, в котором кратко сформулированы основные положения доклада. Хотя тезисы доклада имеют маленький объем, написать их бывает значительно сложнее, чем сам доклад, так как при этом необходимо суметь выделить самые существенные идеи, отраженные в нем, сохранив при этом общую логику доклада и его основное содержание. К докладу по крупной теме могут привлекаться несколько студентов, между которыми распределяются вопросы выступления.

Рекомендуем отвечать на вопросы конкретно, логично, по теме, с выводами и обобщением, проявляя собственное отношение к проблеме.

Тезисы докладов должны содержать: актуальность работы; цель работы; практическую значимость полученных результатов и их реализация. Их объем - одна или две полные страницы текста, формата А4. Текст представляется в текстовом редакторе редакторе Word (формат RTF).

В верхней части первой страницы текста заглавными буквами полужирным шрифтом без переноса печатается название доклада, размещенное в центре. Ниже через одну строку, также в центре, печатаются строчными буквами инициалы и фамилия автора (например, А.А. Петров), ниже на следующей строке - полное название учебного заведения, страна; далее, через одну строку печатается текст доклада. Весь текст с рисунками или без них должен размещаться ниже.

Поиск информации в Интернет

(<http://www.5byte.ru/9/0036.php>

<http://ru.wikibooks.org/>)

Найти Web-страницу в Интернет можно с помощью универсального указателя ресурсов (URL –Universal Resource Locator). Способ доступа к документу определяется используемым протоколом передачи информации. для доступа к Web-страницам используется протокол передачи гипертекста HTTP (Hyper Text Transfer Protocol). Для доступа к FTP-серверам используется специальный протокол передачи файлов FTP (File Transfer Protocol), который позволяет передавать и получать файлы.

Для поиска информации используются специальные поисковые серверы, которые содержат более или менее полную и постоянно обновляемую информацию. Различные поисковые серверы могут использовать различные поисковые механизмы (search engine) поиска, хранения и предоставления информации пользователю. Однако общим является то, что к моменту запроса пользователя вся информация о документах Интернет в компактном виде хранится в базе данных поискового сервера.

Имеющиеся поисковые системы можно условно разделить на три группы:

- справочники (тематические каталоги) Интернет;
- поисковые системы общего назначения (индексные);
- специализированные поисковые системы.

Правила конспектирования

(использованы материалы книг: Безрукова В. Конспект и конспектирование // Народное образование. – 2001. - № 5. – С. 150-154.;

Гецов Г. Рациональные приемы работы с книгой. – М.: «Книга», 1975. – 108 с.;

Минько Э.В. Методы и техника ускоренного конспектирования и чтения. Учебно-методическое пособие. Учебно-методическое пособие.- СПбГУАП.СПб., 2001. -98с.)

Конспект - это последовательная фиксация информации, отобранной и обдуманной в процессе чтения. Конспект бывают четырех типов: плановые (каждому вопросу плана соответствует определенная часть конспекта); текстуальные (состоящие из цитат); свободные (сочетающие выписки, цитаты, тезисы); тематические (содержащие ответ на поставленный вопрос по нескольким источникам).

Составление конспектов требует не только логики изложения, но и умелой организации текста, которая влияет и на содержание записи, и на удобство пользования ею.

Некоторые рекомендации по организации текста конспекта:

1. Ознакомьтесь с текстом, прочитайте предисловие, введение, оглавление, главы и параграфы, выделите информационно значимые места текста.
2. Сделайте библиографическое описание конспектируемого материала.
3. Составьте план текста - он поможет вам в логике изложения группировать материал.
4. Выделите в тексте тезисы и запишите их с последующей аргументацией, подкрепляя примерами и конкретными фактами. Используйте реферативный способ изложения (например: «Автор считает...», «раскрывает...»).
5. Собственные комментарии, вопросы, раздумья располагайте на полях.
6. Текст автора оформляйте как цитату и указывайте номер страниц.
7. Используйте различные сигнальные знаки, увеличивающие информативность сжатого конспекта. Это: стрелки, подчеркивания, линии выделение в рамку, восклицательный и вопросительный знаки, знак PS, означающий послесловие, т.е. написанное после, приписанное и т.д.
8. Помните, что сокращению конспекта, свертыванию информации способствуют также использование аббревиатур, т.е. сокращенных слов и словосочетаний, использование вместо слов знаков.

Например, вместо слов «равенство», «подобие», «сходство» можно использовать знак равенства «=», вместо слов «больше, меньше» - математические знаки «<, >» и т. д.

В заключение обобщите текст конспекта, выделите основное содержание проработанного материала, дайте ему оценку.

Конспект-схема - это схематическая запись прочитанного материала. Наиболее распространенными являются схемы: «генеалогическое древо» и «паучок».

В схеме «генеалогическое древо» выделяются основные составляющие наиболее сложного понятия, ключевые слова и т.п. и располагаются в последовательности «сверху вниз» - от общего понятия к его частным составляющим.

В схеме «паучок» название темы или вопроса записывается и заключается в «овал», который составляет «тело паучка». Затем продумывается, какие понятия являются основными, их записывают на схеме так, что они образуют «ножки паучка». Для того чтобы усилить устойчивость «ножки», к ним присоединяют ключевые слова или фразы, которые служат опорой для памяти.

Среди основных этапов составления конспект-схемы выделяют:

- подбор фактов для составления схемы и выделение среди них основных, общих понятий;
- определение ключевых слов, фраз, помогающих раскрыть суть основного понятия;
- объединение фактов в логические последовательности. Дайте название выделенным группам;
- заполните схему данными.

Составление конспектов-схем способствует не только запоминанию материала, но и развивает способность выделять самое главное, существенное в учебном материале, классифицировать информацию.

ПРАВИЛА НАПИСАНИЯ СТАТЬИ

(Мигуренко Р. А. Научно-исследовательская работа. Учебно-методическое пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2006. – 184 с.)

Существующие формы представления результатов научной работы в настоящее время четко определены. Это устный доклад на собрании сотрудников или конференциях, письменный отчет, статьи в журнале, диссертация, книга. Обычно они появляются в указанном порядке.

Статья в научном журнале в определенном смысле является наиболее эффективной и ответственной формой отчета по научной работе, так как информация, содержащаяся в ней, попадает в поле зрения наибольшего числа читателей. Это накладывает на автора статьи повышенную ответственность по ее составлению. Последнее диктуется еще и тем, что автору статьи в отличие от докладчика значительно труднее задавать вопросы.

Основной объективной трудностью для автора статьи является требование изложить материал в малом объеме страниц. Затруднительно сжато указать, как именно следует писать статью. Однако можно указать на ряд недостатков, которые следует не допускать и отсутствие которых делает по существу статью приемлемой для читателя.

а) Как ни кратка статья, нельзя полностью отбрасывать этап словесного пояснения задачи и ее формальной постановки. Нельзя с первых же строк начинать нечто анализировать, писать соотношения и преобразование их.

б) Нельзя пользоваться терминами, которым не дано определений. Даже термины, которые (по мнению автора) понятны без пояснений, желательно оговорить словами “ . . . понимаются в общепринятом смысле” и дать ссылку на соответствующие источники.

в) Недопустимо использовать обозначения, каждому из которых не дано четких пояснений.

г) Недопустимо невозстановимое прерывание логики изложения (“информационные дыры”). Это не означает, что каждый переход в изложении должен быть явно указан, однако обязательно указание на способ, метод или средство, с помощью которых был совершен переход, например указание на то, что данный переход осуществляется с помощью прямого или обратного преобразования Фурье по такой-то переменной.

д) Статья должна заканчиваться конкретными выводами, т. е. указанием на то, что именно установлено в статье, какие получены аналитические или экспериментальные результаты, где они уже использовались или могут быть использованы.

Учебное издание

Бережная И.Ф.
Турбина Н. Е.
Кривотулова Е.В.
Иванова О.А.

Учебное пособие для вузов

Корректор