

Свеженцева Инна Анатольевна

**СТАТУС САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Исследование представлений субъектов образовательного процесса вуза о статусе самостоятельной работы позволило выявить проблему ее трансформации из аккумулятора фундаментальных знаний в активатор личностного развития бакалавров. Это обусловлено формализмом в организации, недооцениванием студентами качества самостоятельности для дальнейшего самообразования и недостаточной проработанностью механизмов внешнего взаимодействия (с потенциальными работодателями).

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/4/2017/3/21.html](http://www.gramota.net/materials/4/2017/3/21.html)

Источник

**Педагогика. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2017. № 3(07) С. 87-90. ISSN 2500-0039.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/4.html](http://www.gramota.net/editions/4.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/4/2017/3/](http://www.gramota.net/materials/4/2017/3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)  
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [pednauki@gramota.net](mailto:pednauki@gramota.net)

УДК 378.147.88

**Педагогические науки**

*Исследование представлений субъектов образовательного процесса вуза о статусе самостоятельной работы позволило выявить проблему ее трансформации из аккумулятора фундаментальных знаний в активатор личностного развития бакалавров. Это обусловлено формализмом в организации, недооцениванием студентами качества самостоятельности для дальнейшего самообразования и недостаточной проработанностью механизмов внешнего взаимодействия (с потенциальными работодателями).*

*Ключевые слова и фразы:* познавательная самостоятельность; организация самостоятельной работы; внутренняя мотивация; самообразование; личностное развитие; универсальные стратегии самообразования.

**Свеженцева Инна Анатольевна***Северо-Кавказский институт (филиал)**Московского гуманитарно-экономического университета, г. Минеральные Воды**iasvez@rambler.ru***СТАТУС САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Социально-экономические тенденции определяют динамические изменения в жизни каждого. Компании пытаются адаптироваться к потребностям рынка за счет мобильности производства, предъявляя особые требования к своим кадрам. Работодатель нуждается в специалистах с широкими функциональными возможностями, умеющих самостоятельно принимать решения в условиях повышенной неопределенности. Поэтому сотрудник должен постоянно повышать уровень профессионального мастерства за счет централизованного обучения или самообразования. Зачастую именно второй вариант является наиболее приемлемой формой совершенствования профессиональных навыков в связи с дефицитом времени и высокой стоимостью различных курсов повышения квалификации и программ переподготовки. Глобальное информационное пространство способно в полной мере удовлетворить потребности каждого в самообразовании, для этого созданы различные электронные образовательные площадки онлайн-образования (например, [www.lektorium.tv](http://www.lektorium.tv), <http://universarium.org/>, <http://www.intuit.ru/>). Однако, как показывает практика, молодые люди испытывают затруднения в реализации самообразования, так как не имеют необходимого регуляторного опыта самостоятельной познавательной деятельности в информационной среде. Первичные навыки самообразования выпускник получает в рамках вузовской самостоятельной работы, следовательно, причина кроется в ее неэффективной организации.

На современном этапе самостоятельная работа бакалавров, являясь частью учебно-воспитательного процесса вуза, отождествляется его субъектами с аккумулятором фундаментальных знаний и практических навыков. Такая позиция приводит к тому, что ее организация и контроль со стороны преподавателей носят формальный характер, а непосредственная реализация со стороны студента происходит через механизмы внешней мотивации. Цель самостоятельной работы в большинстве случаев носит экстернатный характер, что обусловлено недопониманием обучающимся личностной значимости этого вида познавательной деятельности, концентрацией субъекта только на ее процессуальном аспекте. Сегодня работодатель предъявляет требования не только к уровню профессиональной подготовки, но и к личностным качествам соискателей (самостоятельности, активности, инициативности и др.). Следовательно, самостоятельная работа бакалавров выступает как средство развития личности, готовой к самообразованию. Переход от принципа накопительной системы фундаментальных знаний к принципу «мысли и действуй» требует пересмотра отношения к самостоятельной работе студентов.

Для оптимизации самостоятельной работы в вузе требуется изучить ее особенности, прежде всего со стороны субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия. Поэтому нами проведен анализ представлений субъектов о сущности самостоятельной работы как о педагогическом процессе.

Интерпретация результатов анкетирования 118 обучающихся 1-3 курсов показала, что у 15% студентов начальных курсов недостаточно сформировано представление о роли самостоятельной работы, что связано с неразвитостью навыков самостоятельного познания, получаемых в основной образовательной школе. Не секрет, что целью для большинства старшеклассников выступает успешная сдача ЕГЭ, для достижения которой происходит банальное «натаскивание». 7% опрошенных вообще выразили несогласие с утверждением, что «самостоятельная работа является обязательной частью процесса обучения в вузе», это свидетельствует о непонимании со стороны студентов целей ее реализации. Однако большинство третьекурсников выразили иную позицию, указав личностную значимость результатов самостоятельной деятельности. Именно этот период обучения И. Я. Зимняя связывает с исследовательской деятельностью, в рамках которой формируются навыки постановки конкретных научных задач, нахождения средств и способов (методов) их решения с участием преподавателя [2, с. 11].

Исследование показало, что только 12% студентов 1-2 курсов и 71% студентов старших курсов оценивают уровень своей самостоятельности выше среднего. На практике уровень самостоятельности бакалавров

оказывается значительно ниже. Это связано, по мнению А. К. Осницкого, с несовпадением самостоятельности в действиях и развитии личности, т.е. «человек может быть весьма успешен в реализации задач, связанных с сугубо индивидуальными потребностями, и беспомощен в решении социально значимых задач» [5, с. 11]. Самооценка уровня самостоятельности связана с мотивацией субъекта, о чем свидетельствуют 20% респондентов, указавших в качестве основного мотива познавательной самостоятельности стремление получать новые знания самостоятельно. При этом 69% студентов связывают самостоятельную работу с моделированием ситуации успеха, стремлением проявить собственную познавательную активность, что свидетельствует о потенциальной возможности самостоятельной работы в формировании личностных качеств. Осознание значимости самостоятельной работы на выпускающих курсах обусловлено переориентацией личностных установок с «желания хорошо учиться» в «стремление быть квалифицированным специалистом».

На вопрос, связанный с удовлетворением качеством организации самостоятельной работы, 39% респондентов ответили отрицательно. В качестве причин указываются следующие: однообразие видов самостоятельной работы, а также преобладание заданий, связанных с репродуктивной мыслительной деятельностью. Традиционными методами обучения в вузах до сих пор остаются объяснительно-иллюстративные, суть которых заключается в передаче «готовых» знаний, что дает возможность транспортировать максимальный объем научных знаний, но не гарантирует их прочное усвоение. Недостатком такого подхода, как подчеркивает И. П. Подласый, является отсутствие потребности самостоятельно и продуктивно мыслить для усвоения полученных от преподавателей знаний [6, с. 231].

Необходимость трансформации привычных видов самостоятельной работы в продуктивные подтверждает интерес 30% участников анкетирования к веб-квестам и исследовательским монопроектам. Причем 45% респондентов в качестве перспективных для них указали профессионально-ориентированные, хотя 68% студентов признались, что не владеют достаточными исследовательскими навыками и навыками анализа информации из различных источников.

Для выяснения представлений преподавателей о статусе самостоятельной работы и причин ее неэффективности нами было проведено опрос 34 педагогов. 14% респондентов рассматривают самостоятельную работу как дополнение к аудиторным занятиям, 35% в качестве приоритетных целей указали систематизацию и углубление полученных теоретических знаний, закрепление практических умений студентов.

Результаты показали, что 9% опрошенных отождествляют понятие самостоятельной работы с самообразовательной деятельностью. Полагаем, что данная позиция некорректна, что объясняется различием в подходе к постановке целей деятельности, т.е. цель самостоятельной работы определяется целями образовательного процесса, формулируется преподавателем и принимается студентом. Цель самообразования выдвигается субъектом с учетом возникших у него потребностей. Однако оба понятия имеют и обобщающие признаки: формы самостоятельной образовательной деятельности – это самообразование и самостоятельная образовательная работа [4, с. 125]; процесс проектирования и реализации познания осуществляется субъектом без непосредственного руководства с внешней стороны; возможности реализации субъектом способов саморегуляции в когнитивной сфере; самостоятельный выбор студентом средств и механизмов для удовлетворения познавательной потребности (источников информации, сетевых технологий, инструментов поиска и обработки данных); интеграция индивидуальной и групповой форм познавательной, творческой и исследовательской деятельности; стимуляция познавательной активности через проблемный характер содержания познания.

Уровни самообразования находят свое отражение и в формах самостоятельной работы (аудиторной и внеаудиторной), что подтверждает позиция А. К. Марковой. Выделяя самостоятельную работу в качестве уровня учебной деятельности, исследователь определяет несколько этапов становления самообразования обучаемого [3]. Данные этапы можно представить следующим образом: сопутствующее самообразование, осуществляемое внутри учебной деятельности; субъектное самообразование как особая самообразовательная деятельность, объектом которой выступают не только приобретаемые студентом знания, но способы получения на их основе знаний нового качества, т.е. когнитивные умения; личностное самообразование, ориентированное на профессиональное становление и самовоспитание.

Т. Б. Тарабина рассматривает структуру самообразовательной деятельности в рамках самостоятельной работы, разделив ее на два уровня: аудиторную форму как первоначальный уровень самообразования, в результате которого освоенные приемы самоуправления являются основой для организации самостоятельной работы – второго уровня самообразовательной деятельности [7, с. 12]. Позиция исследователя представляется нам логичной, так как первоначальные навыки самообразования формируются в рамках аудиторной самостоятельной работы при непосредственном участии педагога, задача которого – научить студентов приемам самоуправления, самоорганизации и самоконтроля. Иной характер реализации внеаудиторной работы (без прямого участия преподавателя) предполагает сформированность определенного уровня навыков самообразования для реализации творческой и научно-исследовательской деятельности. В противном случае данная форма самостоятельной работы теряет свою продуктивность, создавая ситуацию затруднения, в результате которой у студентов может сформироваться негативное отношение к ней. А. А. Вакула и Е. Г. Плотникова, исследуя роль самостоятельной работы студентов в формировании их готовности к самообразованию, подчеркивают важность «собственной инициативы субъекта в познании нового, что позволяет результатам данного вида учебно-познавательной деятельности трансформироваться в личностное самообразование» [1, с. 1329].

Исследование показало, что для 50% опрошенных педагогов основными видами самостоятельной деятельности студентов являются реферирование и конспектирование учебного материала. Однако на практике

конспектирование реализуется студентами как сплошное механическое списывание (без осмысления) и представление информации в форме, отличной от исходной. Непонимание студентом разницы между цитированием и конспектированием привело к недооцениванию роли последнего как научной деятельности, направленной на краткое представление содержания ретранслируемых данных. Преобладание конспектирования и реферирования является своеобразным барьером в формировании самостоятельности мышления обучающихся, что ограничивает их саморазвитие и самореализацию.

Для выявления причин, ведущих к снижению эффективности самостоятельной работы студентов, мы привлекли 22 потенциальных работодателя из числа руководителей предприятий и структурных подразделений. Результаты анкетирования показали, что 72% работодателей удовлетворены качеством подготовки выпускников вузов, при этом 86% опрошенных подчеркивают особую значимость самостоятельной работы.

Анализ причин неэффективности самостоятельной работы студентов свидетельствует о неоднозначности во мнениях опрошенных преподавателей и работодателей. В качестве основной причины респонденты-работодатели (90,9%) выделяют недостаточную отработку механизмов привлечения внешних участников к организации самостоятельной деятельности студентов. Это свидетельствует о том, что работодатель готов к активному взаимодействию с субъектами образовательного процесса не только на этапах прохождения студентами различного рода практик, но и в решении проблем оптимизации самостоятельной работы.

Трудности, возникающие у выпускников на начальном этапе их профессиональной деятельности, как отмечают 77,2% работодателей, связаны с неразвитостью у них системы универсальных стратегий самостоятельной деятельности, что подтверждает идентичная позиция более 50% респондентов-педагогов. Соглашаясь с их мнением, считаем, что локомотивом в организации самостоятельной работы бакалавров на современном этапе должен быть тезис «научить добывать знания самостоятельно». Способность получить информацию нового качества без посторонней помощи становится мощнейшим стимулом в профессиональной деятельности, осознанием своего «я» и «я могу», формирует устойчивую потребность в самообразовании через всю жизнь.

Анализируя результаты исследования представлений субъектов о статусе самостоятельной работы, можно сделать следующие выводы:

- большинство участников самостоятельной работы объективно понимают сущность самостоятельной работы;
- студентами не в полной мере осознается роль самостоятельной работы в их личностном и профессиональном становлении, что является следствием низкой внутренней мотивации к познанию;
- представления преподавателей о целях самостоятельной работы связаны с накоплением теоретических знаний и отработкой практических умений студентов; при этом не акцентируется внимание на развитии личностных качеств обучающихся;
- преобладание в содержании самостоятельной работы заданий репродуктивного характера ограничивает возможности развития познавательной самостоятельности бакалавров;
- однообразие видов самостоятельной работы обуславливает отсутствие условий для формирования у студентов опыта применения универсальных стратегий самообразования;
- несовершенство механизмов привлечения к организации самостоятельной работы потенциальных работодателей формирует представление у студентов о ней как о дополнении к аудиторным занятиям.

Таким образом, анализ текущего состояния организации самостоятельной работы свидетельствует о необходимости переосмысления ее значимости со стороны всех субъектов образовательного процесса, что обуславливает создание следующих организационно-педагогических условий для оптимизации самостоятельной деятельности бакалавров: формирование готовности бакалавров к последующему самообразованию через овладение системой универсальных стратегий самообразования; вовлечение студентов в информационно-аналитическую, творческую, исследовательскую виды деятельности посредством современных сетевых технологий (например, облачные сервисы); привлечение потенциальных работодателей к проектированию содержания самостоятельной работы и оценке результатов ее реализации студентами.

#### *Список источников*

1. Вакула А. А., Плотникова Е. Г. Модель формирования готовности к самообразованию курсантов в военном вузе // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-6. С. 1329-1335.
2. Зимняя И. А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО: для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 40 с.
3. Маркова А. К. Самообразование школьников // *Вопросы психологии*. 1980. № 3. С. 150-151.
4. Новиков А. М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
5. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности М.: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для вузов: в 2-х кн. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
7. Тарабрина Т. Б. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе матричной модели: автореф. дисс. ... к. пед. н. Тольятти, 2013. 22 с.

## STATUS OF SELF-GUIDED WORK IN THE EDUCATIONAL SPACE OF MODERN HIGHER SCHOOL

Svezhentseva Inna Anatol'evna

North Caucasus Institute (Branch) of Moscow State University  
of Humanities and Economics, Mineralnye Vody  
iasvez@rambler.ru

Analyzing the conceptions of the subjects of higher school educational process on the status of self-guided work the author concludes that it has been transformed from the accumulator of fundamental knowledge to the activator of bachelors' personal development. It is conditioned by such problems as formalism in organization, underestimation of self-guided work skills for further self-education, and insufficient development of mechanisms of external interaction (with the potential employers).

*Key words and phrases:* cognitive autonomy; organization of self-guided work; internal motivation; self-education; personal development; universal self-education strategies.

УДК 378.1

### Педагогические науки

*Качество преподавания инженерно-графических дисциплин определяется уровнем преподавательского состава. В статье рассматриваются вопросы подготовки и повышения квалификации преподавателей, освещается опыт работы кафедры инженерной графики Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана в этом направлении. Рассмотренные подходы показали свою эффективность на практике и могут быть использованы в технических университетах страны.*

*Ключевые слова и фразы:* начертательная геометрия; инженерная графика; повышение квалификации; учебный процесс; научно-педагогические кадры; педагогическое мастерство.

Серегин Вячеслав Иванович, к.т.н., доцент

Овсянникова Татьяна Николаевна

Боровиков Иван Федорович, к.т.н., доцент

Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана  
vyacheslavseregin@bk.ru; ovm21@yandex.ru; bif1986@mail.ru

## ПОДГОТОВКА И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ И ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ

В ряду учебных дисциплин, составляющих основу инженерной подготовки, начертательная геометрия и инженерная графика занимают особое место [1; 3; 9; 10]. В процессе их изучения студенты развивают пространственное мышление, получают знания теоретических основ построения обратимых чертежей, приобретают навыки составления конструкторской документации на основе стандартов. Качество преподавания инженерно-графических дисциплин во многом зависит от профессионального уровня преподавательского состава. Поэтому вопросы подготовки и повышения квалификации преподавателей важны и актуальны.

В советское время в стране было несколько вузов, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров по специальности «Начертательная геометрия и инженерная графика» (аспирантура). В Москве, Киеве, Горьком работали специализированные советы по защите диссертаций. Конечно, число специалистов с соответствующими учеными степенями было незначительным, поэтому кафедры комплектовались в лучшем случае остепененными специалистами других научных специальностей, а чаще всего – выпускниками технических вузов. Система повышения квалификации позволяла повысить качество подготовки преподавателей. Факультеты повышения квалификации преподавателей (далее – ФПКП) с программой, рассчитанной на 3,5 месяца, существовали в Москве, Киеве, Ленинграде, Томске. Считалось, что для преподавателей, ориентирующихся на научную работу и аспирантуру, лучшим вариантом являлся ФПКП в Московском авиационном институте. Здесь преподавали известные ученые И. И. Котов, Н. Ф. Четверухин, Г. С. Иванов, В. И. Якунин, А. М. Тевлин, В. Н. Первикова, Л. Г. Нартова. Программа повышения квалификации включала такие предметы, как основания начертательной геометрии, аналитические и машинные алгоритмы инженерной графики, проективная геометрия, алгебраическая геометрия, прикладная геометрия поверхностей и основы автоматизированного проектирования, методика преподавания начертательной геометрии и инженерной графики, элементы машинного проектирования, актуальные вопросы вузовской педагогики. ФПКП при Московском высшем техническом училище имени Н. Э. Баумана (Х. А. Арустамов, С. А. Фролов) был ориентирован на совершенствование педагогического мастерства. После освоения программы в 500 часов уровень подготовки преподавателей существенно повышался. Периферийные вузы имели финансовые возможности приглашать для чтения лекций ведущих ученых из столичных вузов. Более того, количество приглашенных