ЧАСТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

«САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ»

Санкт-Петербург, 2025

УДК 378.147
ББК 74.58
Б 82

Борзов А.А., Борзова Е.П.. Самостоятельная работа студентов в высшей школе: Методические рекомендации по организации. – СПб: СПБРСИ, 2023

Рецензент: докт. филос. наук, профессор М.Г Заборская

Рекомендовано к изданию в качестве методических рекомендаций Учебно-методическим советом ЧОУ ВО «СЗУ»

Все виды работ, выполняемые обучающимися самостоятельно, являются исключительно важной частью процесса обучения в вузе.

Наличие методических рекомендаций и разработок, выполненных с достаточной детализацией указаний, – это базис совместного –преподавателя и обучающегося, учебного процесса. Качество содержания, актуальные формы и виды самостоятельной работы будут способствовать развитию студента и его становлению как профессионала.

Введение

«Образование принципиально работает на будущее, является источником, средством и наиболее действенным механизмом развития общества. Справедливо утверждение, что образовательная сфера чутко реагирует на любые изменения в общественном развитии, адаптируется к тенденциям и динамике социальных преобразований, именно она способна оказать и оказывает самое существенное влияние на становление и развитие тех или иных общественных процессов. Являя собой одну из фундаментальных, устойчивых форм социальных институтов, обеспечивающих целостность и стабильность преемственности социокультурного опыта поколений, система образования призвана не только противостоять глобальным разрушительным процессам, но и обеспечить действенную поддержку прогрессивных преобразований» [4. С. 5].

Образование не столько сфера усвоения постоянно меняющейся и обновляющейся информации, сколько сфера, где в потоке разнообразных знаний требуются умение и развитая способность свободного и ответственного выбора тех знаний, которые необходимы человеку в его профессиональной и повседневной жизни. В постиндустриальной культуре нормативным идеалом человека современного становится человек, трансформирующий знания, умеющий самостоятельно ориентироваться в потоке информации, при этом, осознающий, что ценности не производны от знаний и что ценности могут быть важнее знаний, что актуализирует проблематику усиления ценностного, духовно-нравственного императива образования. Таким образом, социальный заказ к образованию общества постмодерна

– это формирование нового человека «свободно-ответственного», при этом «человека нравственного», а не просто «человека знающего» – Homo creatus – человек творческий и/или Homo faber – человек созидающий.

То есть, современное общество требует специалиста с высоким уровнем образования, не только владеющего знаниями, умениями и навыками в области информационных технологий, но и способного к генерации новых знаний, т.е. творческого, нестандартно мыслящего. Современные требования, предъявляемые социумом к подготовке специалистов в вузе, заключаются в том, чтобы выпускник пришел на работу и сразу же эффективно функционировал. Бытовавшее мнение о выпускнике, который придя по распределению на предприятие, первое, что должен сделать – это забыть все то, чему его учили в вузе и начал учиться работать, имеет горькие основания – оторванность и не готовность специалиста с высшим образованием к выполнению профессиональных функциональных требований.

Для традиционного процесса обучения важен процесс, в котором преподаватели ориентируются на конечный результат, упуская при этом процесс, который должен быть важным для преподавателя. Активность – это, прежде всего, общение, т.е. речь, как обязательное условие обсуждения, диалога, которые со стороны обучающихся при традиционном обучении, задействованы крайне мало. Мышления – минимум, воображение (творчество) вообще исключены, а это психические процессы, которые создают, продуцируют, следовательно, развивают. При традиционном обучении задействованы те психические процессы, которые репродуцируют, не требуют активизации: «Повторение – мать учения», «От простого к сложному» – вот основные правила традиционного обучения. Обучение на рефлекторной теории И. Павлова: представление об ассоциациях как универсальном механизме: стимул – реакция (даже на эмоциональном уровне). Это модель обучения по методу объяснительно-иллюстративной технологии: рассказ – показ – отработка, которая не обеспечивает потребностей современного профессионального образования.

Современное требование социума к инновационной деятельности, к модернизации, Е.Ш. Гонтмахер – руководитель Центра социальной политики Института экономики РАН прокомментировав, обратил внимание на невозможность только инновациями достичь успешной модернизации и предлагает учитывать, что главный ресурс модернизации – творческий потенциал, энергия и инициатива человека [9. С. 5].

Термин «потенциал» применялся уже в античности, состоит из двух слов: «акт» и «потенция» и является основой онтогенеза индивида.

Вузы, которые обучают творческим профессиям, заведомо требуют от обучающихся наличия особых способностей, а также наличия определенной подготовки, которую абитуриенты уже имеют, например, обучение в художественных школах, колледжах, лицеях и др. Т.е. приходят обучаться лица, ориентированные на профессии, которыми могут заниматься, те, кто имеет особые способности. Значит, как основу развития личности в вузе необходимо выделить *потенциал*, который отражает ***содержание*** и ***структуру личности***: его личностные ресурсы, возможности, специфические способности, направленность в деятельности и др.

Потенция – это то, что имеется в наличии и пока не проявилось, имеющиеся задатки либо реализуются, либо нет. Получит ли человек возможности для перехода наследственной потенции в конкретные способности, обеспечивающие успех в определённом виде деятельности, зависит от обстоятельств: условий среды, в первую очередь, обучающей.

В развитии обучающегося определяющая роль принадлежит *деятельности*.

Деятельность – сущность любого способа бытия. Деятельность и производит, и изменяет конкретные условия индивида, а также общества в целом. Именно через деятельность личность включается в систему общественных отношений. Категория деятельности становится всеобъемлющей (А.Н. Леонтьев). Обучение – это учебная деятельность. При подготовке специалистов в вузе особое значение имеет контекстное обучение, основанное на теории модели будущей профессиональной деятельности А.А. Вербицкого (1994), его *профессиональное становление*. Становление – это возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития (С.И. Ожегов).

Процесс **целеобразования на государственном, региональном и вузовском уровне осуществляется средствами стандартизации высшего образования:** разработкой квалификационных требований к специалистам в форме системы основных видов и задач профессиональной деятельности. Они задаются квалификационной характеристикой или разработанным на ее основе государственным образовательным стандартом (стандартами).

Норматив качества высшего образования специалиста определенного профиля в вузе, должен строиться на основе программно-целевого подхода к содержанию подготовки специалиста в соответствии с государственным образовательным стандартом и особенностями регионально-профессионального использования выпускников данного вуза по данной специальности. Поэтому комплексная конечная цель по качеству подготовки специалистов определенного профиля формируется как целостная система его будущей профессиональной деятельности, которая на установленном уровне должна быть освоена им к моменту окончания вуза. На основе конечных целей подготовки специалиста, заданных квалификационной характеристикой, формулируются промежуточные цели обучения и воспитания будущего выпускника, ориентированные на соответствующий этап его подготовки, предусматривающие содержание обучения студента на каждом локальном этапе обучения и для каждого элемента предметной среды. Локальному этапу процесса обучения соответствует, например, семестр; элементу предметной среды – учебная дисциплина. Каждую конкретную дисциплину в вузе можно представить как подсистему в общей системе меж- предметных связей. Обучение по ней – также своего рода система с многочисленными внутренними и внешними связями (с другими дисциплинами, непосредственной практической деятельностью будущего специалиста, обусловливающими содержание целей обучения, выражаемых в терминах знаний, навыков и умений).

Отсюда следует, что формулированию промежуточных целей подготовки специалиста должен предшествовать тщательный анализ межпредметных связей как по содержанию учебной

информации, так и по времени ее изучения. То есть необходимо установить предмет, рассматриваемой дисциплины, место, время и способы его использования. Таким образом, ***значимость учебной информации*** является основным критерием при определении содержания и структуры обучения по каждой дисциплине для специалиста данного профиля. Гуманитарные дисциплины должны занять «свое» место в профессиональной подготовке специалиста.

Предполагая *профессиональную заданность* подготовки специалиста в вузе на каждом занятии и каждым преподавателем, включая общественные и общенаучные дисциплины, преподаваемые на первых курсах в вузах, требуется максимальная задействованность преподавателя в учебном процессе, базисом которого является профессионализм преподавателя высшей школы с желанием развития собственного дивергентного мышления, желания быть полезным своим студентам, способных адаптироваться к изменению спроса, и работать в среде активных рациональных образовательных технологий и мн. др. Деятельность на основе развития потенциала преподавателя требует наличия характеристик профессионального мастерства преподавателя высшей школы, а именно:

- работа с учетом перспектив, четкое знание предстоящих профессиональных проблем профессиональной деятельности, обусловленные индивидуальными особенностями обучающегося;
- ценностный подход к конструированию учебной информации с учетом внутри- предметной, межпредметной, практической значимости каждой темы курса;
- учет степени трудности усвоения каждой темы;
- вариативность занятий на основе применения форм и методов диагностики, умение организовать занятие в соответствии с выявленным незнанием (заблуждением и т.д.) обучающегося;
- активизировать познавательную деятельность студентов по каждой конкретной теме учебной дисциплины, показать ее прикладное значение исходя из личностных особенностей студентов;
- организация работы студентов на каждом занятии, направленное на выработку умений самостоятельно принимать решения и готовностью отвечать за полученные результаты;
- умение заинтересовать студентов необходимостью творческого процесса и творческого решения личностных педагогических ситуаций;
- умение научить студентов в ходе и посредством педагогического диагностирования, экспертизы проводить структурно-логический анализ материала, устанавливать причинно-следственные связи, выделять главное, существенное,

способствуя тем самым развитию логического мышления;

- умение учитывать при обучении, диагностике не только логику предмета, но и психолого-педагогические особенности усвоения каждой темы;
- умение учитывать при обучении, диагностике индивидуально-психологические и социально-психологические особенности обучающихся; продуманность содержания и рациональной организации диагностических мероприятий с целью получения наиболее полного представления о степени усвоения учебной информации, сформированности знаний, навыков и умений и выявления причин обнаруженного незнания;
- умение увлечь студентов своим предметом;
- убедительно доказать возможности диагностики для дальнейшего профессионального самосовершенствования и самоуправления в жизнедеятельности в целом и развить культуру диагностирования и мн. др.

Общедидактически считается, цель педагогической деятельности – создание условий для осуществления перспектив развития обучающегося как объекта и субъекта воспитания. Реализация данной цели выступает результатом педагогической деятельности, который диагностируется сопоставлением качеств обучающегося в начале педагогического воздействия и по его завершению, или поэтапно, в ходе процесса.

Если исходить из данного континуума, то все-таки предполагается четко проторенный путь, который не предполагает никакого другого развития, кроме того, который видит преподаватель. Применительно к высшей школе такое положение не соответствует современным требованиям по подготовке специалиста. Потому что такое обучение не развивает студента, скорее оно адаптирует его к требованиям преподавателя. Таким образом организованный процесс подготовки специалиста – не имеет функций диагностики, а только функции контроля, опять-таки, в соответствии с запросами конкретного преподавателя. То есть это процесс развития адаптивности студента. И такое обучение не учитывает индивидных возможностей обучающегося. И не является – развитием у обучающегося творческого потенциала.

На основе методологии оптимизации учебного процесса, в интересах профессионального и личностного развития участников образовательного процесса в вузе возможно при следующем *алгоритме* обучения:

- конкретизация целей обучения и подготовки по данному курсу (специалистов определенного профиля);
- трансформация целей обучения в цели диагностики как самостоятельной педагогической системы (системы педагогической диагностики в вузе);

- определение содержания информации в соответствии с целями обучения и результатами исследования (значимость учебной информации, трудность усвоения);
- определение этапов диагностики;
- форм (контрольные работы, коллоквиумы, задания к экзамену, зачету и т.д.),
- методов педагогической диагностики, способов (письменный, устный и т.д.) педагогической диагностики;
- отработка методик постановки диагностических вопросов, формулирования задач и упражнений;
- разработка методик прогностического моделирования ошибок усвоения учебного материала или изучаемого понятия;
- разработка структуры и системы диагностирующих заданий, программ, а также системы поэтапной диагностики по изучаемым темам;
- составление диагностирующих программ с альтернативным вводом ответов по всем темам, определенным для диагностики (как дополнительное);
- составление и издание методических разработок для программированной диагностики; разработка уровней требований к усвоению изучаемой информации в соответствии с назначением – личностное и профессиональное развитие;
- изучение возможностей компьютерных технологий и разработка методики их использования для проектирования и функционирования системы педагогической диагностики в вузе;
- анализ реализации дидактических, воспитательных (самовоспитательных) и развивающих функций системы педагогической диагностики и ее роли в подготовке, профессиональном и личностном развитии обучающихся, других участников образовательного процесса в вузе.

Концепция педагогического руководства обучением студентов высших учебных заведений предложена В.А. Якуниным. Основные положения этой концепции состоят в следующем: необходим переход от системы жесткого авторитарного управления к системе гибкого руководства, направленного на последовательный перевод студентов в позицию субъектов познавательной деятельности; учебная результативность (активность, систематичность, самостоятельность, творческое отношение к деятельности и т.д.) характеризует интенсивность личностного роста студентов; учебные достижения возможны при высоком уровне сформированности структуры собственной учебной деятельности студентов и их положительной мотивации; высокая система мотивации обеспечивает высокий уровень самореализации студентов [42].

В.А. Якунин, обращаясь к психологическому аспекту вузовского образования,

выделяет основные мотивационные ориентации, способствующие успешной профессиональной подготовке специалистов, прежде всего широкие социальные мотивы, осознание общественной и профессиональной необходимости знаний. Рассматривая социальное и профессиональное становление личности студента как форму его психического развития, В.А. Якунин указывает на важность педагогического стимулирования: «Педагогическое стимулирование как стратегия управления не сводится лишь к оптимизации внешних условий, а заключается в создании благоприятных условий для самодетерминации и самореализации личности» [42. С.23]. Это достигается за счет создания ситуаций-стимулов, среди которых можно назвать представление свободы выбора объекта и способа деятельности, самостоятельность работы, выбор режима и темпа ее выполнения, демонстрацию научной и практической значимости изучаемого материала, установление различных форм сотрудничества преподавателя со студентами.

Профессиональное становление личности основывается на идеях личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.И. Шиянов и др.) и рассматривает профессиональное образование как становление личностных особенностей (свойств) будущего профессионала в единстве с усвоением знаний, умений и навыков.

Важно отметить, что применение в высшей школе личностно-ориентированных технологий обучения позволяет в значительной степени гармонизировать учебный процесс на основе учета, как факторов внутреннего саморазвития личности, так и объективных закономерностей процесса обучения в вузе. Корректная организация самостоятельной работы студента является прямым отражением личностно-ориентированного подхода к обучающимся.

Личностно-развивающее профессиональное образование ориентируется на формирование нового типа работника, для которого потребности в творчестве, самообразовании и саморазвитии, в переходе от функционально-ролевого, частичного существования «на службе» к целостной жизнедеятельности личности в профессиональной сфере приобретает если не доминирующий, то, безусловно, значимый характер [25. С. 30].

Обучение в творческих вузах предполагает построение всех форм обучения с центрированностью на студента. Не ориентацию и даже не направленность, а центрированное на каждого обучающегося обучение. Такой подход является гуманным, учитывающим индивидуальность.

«Личные технологии не формируют личность с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса» [37. С. 5].

Опора в методологии на совокупность субъектного, антропологического подхода, основанного на процессах интегративного, действующего по закономерностям теории педагогической праксиологии, с учетом этапов профессиологического подхода (Э.В. Балакиревой), позволяет вывести отдельный ***профессионально-центрированный подход на студента***. Данная организация занятий требует определенных усилий со стороны преподавателя: сидя, прочитать текст лекции или зачитывая его с монитора нетбука, – не получится. Преподаватель должен быть профессионален в преподаваемой дисциплине. Результат опросов обучающихся, проводимый в течение 12 лет, демонстрирует, что именно знание своего предмета, увлеченность им, является критерием качества преподавателя, выделяются студентами и оцениваются ими как первые, основные в рейтинге оцениваемых достоинств преподавателя.

Также преподаватель должен быть в курсе всех предполагаемых профессиональных проблем, которые могут быть у студента, когда он придет работать. Именно актуальность профессиональной деятельности обучаемых студентов является основой активности познавательной деятельности обучаемых. Разговоры отвлеченные, не имеющие направленности на будущее студента – не вызывают стойкого и длительного интереса.
Общие положения по самостоятельной работе студентов
Самостоятельная работа – это высшая форма учебной деятельности.

Оценка качества самостоятельной работы обучающегося предполагает внедрение системы сформированности знаний. Она включает владение знаниями, понятиями, фактами, научной проблематикой, теориями, законами и правилами, методиками и процедурами при самостоятельном изучении учебных дисциплин.

Самостоятельность как качество – это умение постановки цели, ее выполнение собственными силами, ответственность в выполнении, сознательность действий в конкретных условиях при принятии решений [(А.Я. Пономарев)].

Самостоятельная работа должна обладать внешними организационными признаками: наличием познавательной цели, увеличением количества знаний, качественным усложнением задачи, рациональной методикой овладения знаниями, учетом способов учебной деятельности, умением самостоятельно, ритмично работать и др.

Н.Д. Левитин, И.Я. Лернер в самостоятельной работе подчеркивают активный, динамичный характер, переход от подражательской к творческой деятельности с приложением моральных и физических сил, развитием мышления обучающегося [19].

К компонентам самостоятельной работы относят ее содержательную сторону, учебные стратегии, выработку профессионального сознания и профессионально-значимых качеств. На их базе строятся компоненты профессиональной компетентности:

профессиональные знания, методологическая компетентность, профессиональная компетентность (как рефлексия, самооценка) и личностные качества.

Условия организации самостоятельной работы:

мотивация – понимание конечного результата через целеполагание

операционализация – выбор форм учебно-познавательной деятельности обучающихся

Содержание основных *мыслительных операций*:

анализ – мысленное расчленение целостной структуры объекта отражения на составляющие элементы

- синтез – воссоединение элементов в целостную структуру;
- сравнение – установление отношений сходства и различия;
- обобщение – выделение общих признаков на основе объединения сущностных свойств или сходства;
- абстрагирование – выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют;
- конкретизация – отвлечение от общих признаков и подчеркивание частного, единичного;
- систематизация, или классификация – мысленное распределение предметов и явлений по группам и подгруппам.

Самостоятельная работа обучающегося как специфическая форма его учебной деятельности требует предварительного обучения преподавателем приемам, формам и содержанию этой работы. Это подчеркивает важность организующей и управляющей (разной степенью гибкости) функций преподавателя и в то же время необходимость осознания обучающимся себя в качестве подлинного субъекта учебной деятельности.

Самостоятельная работа обучающегося, рассматриваемая в общем контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания; она может дифференцироваться в зависимости от источника управления, характера побуждения и др.

1.1. Методические указания для преподавателей по организации самостоятельной работы студентов

«Изменения рынка труда вызывают необходимость формирования у будущих специалистов профессионального мышления, мобильности и адаптивности, что достигается за счет изменения роли самостоятельной работы в процессе обучения студентов. Она рассматривается как внутренне мотивированная деятельность, способствующая

профессиональному становлению студентов посредством развития их личностной активности, формированию познавательной мотивации и превращению ее в профессиональную, обеспечению их заинтересованного участия в реализации перехода от учения к профессиональной деятельности + высокий уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины [37. С.5].

Методические рекомендации (материалы) для преподавателя содержатся в программе дисциплины и должны указывать на **средства, методы** обучения, **способы** учебной деятельности, применение которых для освоения тех или иных тем и разделов наиболее эффективно.

Технология организации самостоятельной работы студентов представляет совокупность форм, методов, приемов, средств, приводящих к результатам, как с*редства диагностики СРС:*

- диагностические задания: контрольные вопросы, практические задачи, реализуемые через различные *виды, формы, методы* диагностических заданий, соответствующие, с одной стороны, *целям обучения*, с другой – условиям *оптимизации процесса обучения* (получение наибольшей результативности при наименьших временных и «энергетических» затратах как со стороны объектов, так и со стороны субъектов педагогического процесса).

Заданий, раскрывающих «веер возможностей» (по С. Вершловскому) студентов – должно быть много. Данные задания должны иметь ориентировочный балл оценивания его выполнения. Но даже с одинаковыми баллами задания должны быть вариативными [1].

Важны четкие критерии оценки знаний студента, т.к. они служат им ориентирами для самоконтроля и др.

Эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов достигается посредством оптимальной организации самостоятельной работы студентов при соблюдении комплекса педагогических условий:

- методическое оснащение самоорганизации учебной деятельности студентов с использованием возможностей различных технологий;
- проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволит осуществить планомерный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности будущего специалиста;
- обеспечение мотивационно-ценностного отношения студентов к самостоятельной работе посредством развития их внутренней, внешней и процессуальной мотивации и др.

Наибольшая эффективность самостоятельная работа, организуемая самим

студентом в силу его внутренних познавательных мотивов и контролируемая им самим на основе опосредованного системного управления со стороны преподавателя.

Педагогическое руководство самостоятельной работы предполагает соблюдение определенных требований:

- возможность самостоятельного изучения разделов и тем в любом разделе и тем в любом порядке;
- обеспечить – сдавать отдельные части и темы;
- средние оценки;
- при работе в режиме контроля формировать список вопросов, получающих наименьшие оценки, и, предлагать их для повторного изучения с целью оценки реальной трудоемкости;
- студент определяет свою оценку;

-организация повторной сдачи и мн. др.

Учебная информация – это средство организации учебной деятельности, а не цель обучения.

Значительный диапазон выбора заданий для СРС с обозначенным баллом по его выполнению, дает возможность обучающемуся выбрать задание исходя из целого ряда объективных (недостаток времени и др.) и субъективных факторов (нездоровье, в силу личностных характеристик познавательной сферы и др.), а также позволяет набрать определенное количество баллов к контрольному мероприятию. Набранная сумма баллов «успокаивает» студента при проведении контрольных мероприятий, снимает уровень тревожности, мешающий при ответе – что-то он уже сделал. Но, главное, – это полученный результат оптимизации процесса обучения, усвоения знаний и много другое.

Основное и обязательное ***условие*** выполнения каждого задания – отразить его применение в профессиональной деятельности.

Все задания не представляется возможным описать. Некоторые формы и виды самостоятельной работы студентов по традиционным формам излагаются в тексте.

Самостоятельная работа студентов для подготовки к семинарским занятиям

Любопытным представляется исторический, бесценный опыт.

Грот Николай Яковлевич (1852-1899) с 1886 года по 1899 г. – профессор Московского университета, первый кто ввел семинар как форму занятий по психологии. Председатель Московского психологического общества. Первый редактор журнала «Вопросы философии и психологии» с 1889 г. Курс, который читал он, был шагом вперед: он выбирал такие вопросы, которыми интересовался сам. При этом аудитория для него была лабораторией, где он раскрывал свои идеи перед слушателями, проходившими тот

творческий путь по созданию психологической системы, как и сам Грот. Курс не был богат данными эмпирического характера, хотя он признавал, что «психология может достигнуть идеала точности и строгой закономерности в своих исследованиях и выводах только как наука экспериментальная» [Цит. по 32. С. 46].

Достоинство курса заключалось в мастерски используемом преподавателем руководстве самонаблюдением слушателей и психологическом разборе литературных произведений, в широком использовании семинарии трех типов.

1. Предлагалось критиковать прочитанную им лекцию. Он охотно выслушивал замечания своих молодых слушателей, вступал в спор с аудиторией. Семинарии этого типа были непосредственно связаны с психологией.

2. Он предлагал темы для рефератов. Определенной системы в выборе тем не было. Не всегда Грот учитывал уровень трудности тем, которые давались студентам. Он исходил из мнения, что для студентов не существует слишком трудных тем.

3. Студенты представляли тезисы, которые зачитывались и обсуждались в аудитории.

Вот некоторые темы, которые обсуждались на семинариях Грота: «О задачах психологии», «О положении психологии среди других научных дисциплин», «О достоинствах и недостатках самонаблюдения», «О роли эксперимента в психологии», «О классификации психических явлений», «О сознании», «О волнениях», «О характерах», «О критериях нравственной жизни и деятельности», «Об утилитаризме», «О теориях прогресса». Иногда предметом обсуждения становилось какое-либо литературное произведение [Цит. по 32. С. 46].

В Московском университете – Георгий Иванович Челпанов (1862-1936). Русский философ и психолог, создатель первого в России института экспериментальной психологии (МГУ, 1914 г.) [41].

Семинар Г.И. Челпанова: в нем могли участвовать только студенты, которые планировали специализироваться в области психологии.

На первом курсе студенты слушали пропедевтический курс психологии, а из других философских дисциплин – введение в философию и логику. В конце года они сдавали зачеты по этим предметам и только после этого принимались в члены просеминара по экспериментальной психологии.

На втором году обучения студенты практически осваивали экспериментальную психологию в рамках курса Челпанова «Введение в экспериментальную психологию». В то же время студенты продолжали изучать основной курс психологии и другие философские дисциплины.

На третьем году студенты становились членами психологического семинара, участвовали в семинариях по общей и экспериментальной психологии. Кроме того, они обязательно выступали в качестве испытуемых в самостоятельных исследованиях, которые проводили студенты старших курсов. Такое участие давало возможность практически ознакомиться с тем, как ведутся такие исследования.

Лишь на четвертом году обучения студентам предлагались темы для самостоятельной разработки. В конце практикума им рекомендовалось выбрать какое-либо исследование и повторить его во всех деталях [цит. по 32. С.46].

Как правило, в просеминаре участвовало 18 человек. Студенты делились на 6 групп; в каждой группе участники менялись ролями, они по очереди были экспериментаторами, испытуемыми и протоколистами, в задачи которого входило тщательно запротоколировать результаты наблюдения и в недельный срок представить руководителю просеминара. К каждому занятию студент должен был подготовиться заранее, ознакомившись с содержанием соответствующей главы. На занятии студент получал задание, аппарат и указания, касавшиеся выполнения данного задания. При выполнении задания велся протокол, куда заносились результаты измерения и данные самонаблюдения, а также описание того, как проводился опыт, какой прибор был использован, и другие методические и фактические данные, касавшиеся проведенной работы.

То есть, преподавание по психологии велось очень последовательно, каждый курс был связан с другими, дополнявшими и расширявшими его. Сначала читался пропедевтический курс по психологии, затем проводился просеминар по экспериментальной психологии и т.д. Таким образом, студент последовательно проходил все ступени обучения и приобретал хорошую подготовку к самостоятельной работе в экспериментальной психологии. Данный прием обучения, предложенный Челпановым, впоследствии переняли многие другие вузы [16].

Семинарские занятия способствуют закреплению полученных знаний и проводятся в виде выступления студентов с сообщениями. Позволительно использовать (изредка) при этом текст сообщения. Рекомендуется иметь содокладчика, который рассказывает интересные случаи или методики исследования того или иного процесса. Таким образом, это дает возможность задействовать большее число студентов, активно участвующих в семинарском занятии.

Подготовка к семинарскому занятию содержит:

1) тему;

2) вопросы;

3) литературу

4) формы проверки подготовленности студентов к занятиям;

5) формы организации работы студентов при обсуждении вопросов;

6) результаты, которые будут достигнуты в итоге занятия.

Эффективное чтение – это всегда поиск ответа на вопросы, отбор необходимой для этого информации. Поэтому **необходимо конкретизировать** общий вопрос в виде ***частных***, которые и буду стимулировать целенаправленную поисковую и интеллектуальную активность студентов, а их сообщения во время семинара будут четкими и более точными. Такая форма требований воспитывает у обучающихся отбор существенной информации и отделению ее от второстепенной. Этому же способствует и временной регламент на каждое выступление. Требование ссылки на источник полученной информации – обязательное условие при подготовке.

Результаты самостоятельной работы студентов обязательно должны быть востребованы на лекционных, семинарских и практических занятиях. Студенты в процессе самостоятельно организованной познавательной деятельности находят разную информацию. Представление результатов самостоятельной работы требует создания диалогового пространства, где у каждого его участника есть возможность активно проявить свою субъектную позицию соблюдая культурные нормы.

Проведение занятий, приучая студентов высказываться, обсуждать, дискутировать,

– способствует развитию обучающегося. При этом следует с первых минут задавать тон максимальной корректности в высказываниях, а главное – обоснованности, доказательности, как того требует наука. Именно такое основное условие – доказательность – является условием развития культуры дискуссии и диагностирования.

Цель – осмысленно относиться к изучаемому материалу.

Задача – развитие обучающегося к оппонированию.

Одной из серьезнейших проблем в группе возраста студенчества является отсутствие культуры общения. Каждый преподаватель должен учить деловому общению: выслушать, аргументировано отвечать с позитивным принятием мнения другого человека. Не обязательно с положительным, но, тем не менее, с позитивным. Развитие специалиста должно начинаться именно с развития диалогичности общения.

«Общий язык «разыгрывается» между говорящими – они постепенно «сыгрываются» и могут начать договариваться, а потому даже тогда, когда различные «взгляды» непримиримо противостоят друг другу, есть возможность договориться между собой» [10].

«… диалог не просто рациональный процесс, приводящий к консенсусу, но

нравственно окрашенное действие, требующее от каждого участника разговора нравственных усилий, уважения к точке зрения другого, критической переоценки собственной позиции, готовности изменить свой взгляд. Реальность истинной коммуникации в том, что она способна преображать самого человека: «Разговор, если он удался, оставляет что-то нам, он оставляет что-то в нас, и это «что-то» изменяет нас. Так что разговор – в непосредственной близости к дружбе. Только в разговоре друзья могут найти друг друга – хорошо еще, если и удастся посмеяться вместе, когда взаимосогласие устанавливается уже без слов; тогда и возникает та общность, в которой каждый остается для другого одним и тем же, ибо каждый обретает себя в другом, изменяя себя по образу другого» » [8. С.87. Цит. по 10].

Для этого каждый преподаватель сам должен быть образцом культуры общения. При этом следует научить обучающегося критически (не критиканское отношение) относится к услышанному, уметь аргументировано доказывать и отстаивать свою точку зрения.

«Осознание коммуникативного характера познания стимулирует развитие критического мышления, которые выступает мощным стимулом нового видения проблем, поиска новых решений. Процесс познания предстает как процесс понимания, раскрывающий в диалогическом взаимодействии людей смысл явлений окружающей действительности, смысл прошлых событий, которые не устаревают, но в процессе переосмысления обретают новые значения. Иными словами знание не аккумулируется, а переструктурируется, перестраивается на новых принципах и включается в новый контекст, предоставляющий дальнейшие возможности творческого переосмысления [43. Цит. по 10]

«Необходимым условием диалога является также желание понять другого, готовность выйти за пределы собственной системы ценностей, открытость новому. В этом смысле утверждение диалогических отношений в сфере образования, отмечают Л.Г. Интымакова и Л.Н. Лабунская, становится важным фактором культурной идентификации личности: «Ведь диалогизм – это обретение себя через другого, т.к. логика диалога позволяет человеку откликнуться на такие грани бытия, которые не были ранее зафиксированы в его собственном опыте. В диалогическом общении знания, умения, способы мировидения другого человека становятся собственным достоянием личности. Проекции чужого опыта в сознании человека усиливают его несовпадения с самим собой и тем самым подготавливают его к превратностям жизни и к возможным ударам судьбы. В диалогическом общении именно несходство становится ценностью, ибо другой человек говорит для нас и обращен к нам своим несходством, что позволяет личности проявить в нем свою уникальность и неповторимость» [13. С.202].

«Диалог не есть утверждение одного мнения вопреки другим и не сложение разных мнений, поскольку такая «сумма» не может способствовать принятию общего решения и оставляет каждого при «своем» мнении, подрывая возможность консолидации. Конструктивность диалога в том, что он предполагает преодоление разногласий и нахождение общих позиций. Обретение общих позиций в этом случае предполагает взаимное преобразование участников диалога, понимание ими ограниченности своих притязаний, выход за пределы уже сложившихся личностных ориентаций, нахождение новых смыслов, свидетельствующих об уже «ином» понимании обсуждаемого. Поскольку акт творчества осуществляется в ходе столкновения различных смысловых структур, взаимодействие участников диалога переходит из фазы понимания в фазу смыслообразования» [38].

Оппонирование, как форма общения, с научно обоснованной аргументацией; деловая игра по изучаемой теме, максимально приближенная к реальности, включающая личностные и профессиональные аспекты – наиболее эффективные формы общения со студентами во время семинарских занятий.

«Методическая сформулированность вопроса по материалу, проиллюстрировать любое теоретическое положение конкретным примером. Для развития абстрактного мышления – совместное составление вывода по итогам изучаемой темы.

- выделение точек зрения на проблему.

Педагогическая составляющая – с организацией форм сотрудничества, стимулирующих их самостоятельность и творческая активность» [37. С.16].

При этом имеет смысл обратиться к студентам с сопутствующими с темой семинара проблемами. Смоделировать ситуацию и попросить провести ее диагностику, сделать диагноз-анализ: если поступить так, а если иначе – к чему приведет?! И т.д. Именно это ведет к развитию самоконтроля на основе развития рефлексии и способствует стремлению к самосовершенствованию. Обучение как стратегия развития, а не как стратегия адаптации.

В 1924 г. в Гарварде приобрела большую популярность проектная технология, – кейс-метод – Case study – описаний реальных ситуаций (*англ.* Case – случай) – это разновидность синергетической технологии: исследовательский процесс, аналитические процедуры.

Педагогические ситуации, смоделированные преподавателем, создание творческой атмосферы, открытого диалога имеют огромное значение. Если с первого занятия преподаватель создает такую обстановку: обозначит проблему, затем каждого спрашивает его мнение: почему так, а может быть, – иначе, а как бы вы поступили, а был ли подобный случай в вашей жизни и т.д. Вариантов при данном преподавании – множество.

Основной метод – педагогические ситуации (кейс-метод) – требует обязательного условия, чтобы сподвигнуть его на дальнейшее развитие – ощущение успеха у обучающегося, «лестница успеха» (по Е. Казаковой, А. Тряпицыной) [15].

Но при этом, каждая заявленная педагогическая ситуация должна соответствовать целям высшего профессионального образования – должна соответствовать содержанию теоретического курса и профессиональным потребностям обучающегося.

Ученые считают, что первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки, является определение и описание типовых задач, которые ему придется решать в своей будущей профессиональной деятельности (Н.Ф. Талызина). Иерархия этих задач является одновременно и иерархией целей профессиональной подготовки [36. С. 25].

«.. проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволяют осуществить планомерный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности будущих специалистов.

…- типовые задачи, в которых раскрываются методы решения

- задачи, для решения которых требуется самостоятельно осуществлять одну или несколько методов
- исследовательские или творческие задачи
- профессионально ориентируемые задачи – проектные задания …. ЗУНы и способы деятельности из различных дисциплин» [37].

Подготовка специалиста в вузе любого уровня: бакалавр, магистр, специалиста, кроме знаний, умений и навыков, формируют отношение, и складывается определенный опыт! И это – самое главное для развития обучающегося.

Результаты анализа получены в результате опроса, проведенного у 212 студентов, приведены в Таблице №2 в ЧОУ ВО «СЗУ».

Формы занятий	Наиболее интересные		Наиболее эффективными?	
	Д/о	З/о	Д/о	З/о
Когда «подготовленный» студент зачитывает с листа текст – делает доклад по теме	17 %	4%	17%	2%
Доклад (реферат) по теме, сдаваемый преподавателю для проверки	19%	5%	19%	3%
По заданной преподавателем теме без подготовки проводится дискуссия, в которой	76%	78%	76%	64%

каждый высказывает свое мнение				
Когда преподаватель дает время 10-15 минут на подготовку и далее проводятся дебаты по теме	83%	91%	83%	91%
Когда задается домашнее задание по определенной теме: выбираются координаторы команд с противоположными мнениями. Во время занятий проводится игра	67%	23%	64%	12%
Когда преподаватель рассказывает ситуацию, называет роли в ней, каждый сам для себя определяет свою роль и свободно высказывает свое мнение	82%	99%	82%	100%
Когда преподаватель задает проблему, спрашивает мнение всех присутствующих, затем делит на команды «за» и «против» и проводит командное аргументированное обсуждение	88%	65%	88%	62%
Лекция: преподаватель зачитывает текст	47%	35%	47%	35%

Анализ опроса. Существенна разница между обучающимися разных форм обучения. Студенты дневной формы обучения не видят разницы между эффективностью и интересами: они пришли учиться. Студенты заочной формы обучения не имеют времени на подготовку, так как не рассматривают такую форму занятий как серьезную, это подтверждается показателями по эффективности. Даже если предлагаешь им баллы к зачету за участие в играх – они все равно не рассматривают их как эффективные, т.е. полезные. Они считают, что когда преподаватель им «читает» лекцию – они больше узнают. Это удалось установить после первой игры и опроса после нее. Поэтому было принято решение – после игры – писать зачитываемое резюме. В дальнейшем были разработаны краткие, но очень конкретная форма игр.

Таблица 1. Структура построения педагогических ситуаций

Тема	цель	задачи	варианты решения	Степень эффективности	практическое применение

Для заочной и вечерней форм обучения выяснилась значимость того, что они записывают в конспект. Но при этом процент традиционной формы прочтения лекции интересны – менее половины студентов всех форм обучения. Результаты уточнения эффективности выявил факт того, что именно по этим конспектам и, скорее всего, только по ним они и будут готовиться к экзаменам и сдавать их без использования других источников.

Все формы и виды работ для студентов направлены на раскрытие и развитие творческого потенциала всех участников педагогического процесса. Подготовка таких заданий для преподавателя является акмеологическим движением – вперед, вверх профессиональным вершинам мастерства.

Методика работы с конспектом

Начинается данный процесс с работы с *Опорным конспектом* (краткое содержание основных понятий, фактов, дат, имен, теорий и концепций, характеристик, отражающих тему лекции и др.). Независимо от присутствия/отсутствия студента на занятии – у него должен быть отработанный *методом «Инсерт»* (вносить исправления, наносить, вставлять, помещать, вставка, вклейка), – опорный конспект.

Данная учебная стратегия была разработана Л.Л. Вогэн и Т.Х. Эстес. Аббревиатура ИНСЕРТ – это «калька» с английского I.N.S.E.R.T., что ориентировочно можно перевести как «инновационная система разметки для эффективного чтения текста». Прилагательное «инновационная» подразумевает, что в процессе работы по этой стратегии рождается новое знание [11].

Студентам предлагается применять любые, ими выбранные значки. Этот метод для процесса обучения означает факт очевидного прочтения – ознакомления с информацией, а проставление условных значков делает процесс личностным.

И третий параметр как довод в пользу применения данного метода. Можно предложить отразить: «–» знал, но забыл (известная информация); «+» – никогда бы не подумал, что так бывает! (абсолютно новая информация); «–» «–» противоречит моим представлениям (критически к этому отношусь); «?» – мало информации по этому поводу, хотелось бы побольше (возникшие вопросы, желание больше узнать о данном предмете).

Третий параметр дает возможность преподавателю более четко ориентироваться на запросы конкретной группы обучающихся (каждая группа, как известно, отличается от

другой).

Дальнейшее собеседование с преподавателем дает возможность проявить личностное, отразить свое мнение по выявленным моментам. Тем самым происходит процесс закрепления материала, обусловленное тем, что усваивается то, что является личностным. Даже проставленный значок плюса (условно) или минуса – это личностное. Таким образом происходит обучение в сотрудничестве.

Этим преследуются ***цели***:

1. Контроля знаний студентов;

2. Диагностика преподавания студентов – знания о состоянии информированности в группе и корректировка представления информации в соответствии с необходимым, для конкретной группы и даже одного-единственного студента. В таком случае данный процесс может называться личностно-центрированным на студента, а не просто личностно- ориентированным.

3. Следующая технология – это ***технология развития практического мышления*** – с помощью освоения определенных методик, направленных на личностное развитие и профессиональное становление обучающихся.

Реферат – краткое изложение в письменном виде или в форме публичного выступления содержания книги, научной работы, результатов изучения научной проблемы; доклад на определённую тему, включающий обзор соответствующих литературных и других источников.

Имеет смысл отметить, что основным методом написания реферата, одного из заслуженно распространенных в наши дни способов контроля, является *компиляция.*

Несмотря на то, что словарь иностранных слов дает следующую характеристику термина: компиляция (от лат. ограбление, накопление выписок, собрание документов) – работа, составленная путем заимствования и не содержащая собственных обобщений или интерпретаций; несамостоятельное произведение.

Реферат (по этому же источнику, от лат. докладывать, сообщать) – 1) доклад на определенную тему, включающий обзор соответствующих литературных и других источников;

2) изложение содержания научной работы, книги и т.п. [34. С. 201].

Не все отдают себе отчет в том, что реферат – это научно-исследовательская работа студента. Написание реферата требует использования таких методов, как анализ, синтез, и частных методов – поиск, разыскание, отбор, т.е. экспертиза информации. Именно благодаря этим методам, мы имеем возможность использовать такую форму диагностики деятельности студента, как реферат. Каждый студент отберет и выберет то, что именно ему

кажется важным и нужным, исходя из его собственных аксиологических параметров.

На сегодняшний день имеет смысл рекомендовать написание рефератов как формы диагностики и контроля отражения усвоения материала, который представляется только в **рукописном** (удобочитаемом, приемлемом для чтения преподавателю) виде, объемом от 5 страниц текста формата А 4 и на основании не менее 5 источников. В последнем абзаце должно быть авторское (студента) заключение-ответ на следующие вопросы: почему Вы выбрали именно эту тему реферата (отразить связь заданной темы и будущей профессиональной деятельности студента);

1) чем конкретно выбранные студентом источники (первоисточники) помогут ему при освоении его будущей профессиональной деятельности.

По убеждению автора, на сегодняшний день это единственно рациональное требование к написанию рефератов как вида научно-исследовательской деятельности студента, ее диагностики и контроля освоения и усвоения учебного материала. Все остальные требования к написанию реферата (объем, количество источников и др.) ведет только к механическому скачиванию из электронных баз, т.е. формальному отчету, а никак не самостоятельной работы как предполагается изначально.

Выпускная квалификационная работа – это совместная научно-исследовательская деятельность преподавателя и научно-исследовательская деятельность студента. Это результат, основной показатель обучения преподавателя и обученности выпускника. В процессе выполнения выпускной курсовой (как и другой самостоятельной работы) преподаватель оказывает обучающимся активную и постоянную помощь, направляет их на решение поставленных целей и задач. Развивает умение посредством педагогического диагностирования, экспертизы проводить структурно-логический анализ информации; устанавливать причинно-следственные связи, выделять главное, существенное, способствуя тем самым развитию логическому профессиональному мышлению студента.

В учебной ситуации написания выпускной квалификационной работы отражается профессиональное становление и развитие студента с определением его субъектной позиции, самостоятельности и организованности, умений сознательно планировать свои действия в соответствии с внутренними целями, смыслами, ценностями и способностью адекватно оценивать себя. Студент становится субъектом учения. Выпускная квалификационная работа им осознается как личное дело, успешность которого зависит от его собственной целенаправленной деятельности. Субъектная позиция выражается в устойчивости учебно- познавательной мотивации, способности ставить перед собой цель и определять оптимальные пути ее достижения, овладении необходимыми для написания

выпускной квалификационной работы знаниями, умениями, навыками, отражает приобретенный процессе обучения опыт, выражает его отношение к предстоящей профессиональной деятельности.

Процесс написания выпускной квалификационной работы – это ***совместная научно-исследовательская деятельность.*** В определенных моментах и для преподавателя, так же как и для студента – познание, в определенной мере, новой информации, при- обретение новых знаний. Написание выпускной квалификационной работы обучающегося – есть *диагностический метод обучения в высшей школе,* показатель эффективности подготовки специалиста в конкретном вузе.

Выпускная квалификационная работа отражает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательной) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков) средств, предметов и результатов (А.А. Вербицкий), учебной – к профессиональной деятельности. Определение структуры, выделения общих компонентов структур, т.е. путем разработки совмещенных алгоритмов учебной и профессиональной деятельности (В.А. Беликов, А.А. Вербицкий), деятельность студента при данном виде работы содержит все показатели творчества. Отражает логику движения творчества, переход от одного этапа к другому в своих структурных компонентах [2; 6; 7].

Условиями ее обеспечения со стороны студента является активизация его действий, которая предполагает: стремление творчески подходить к окружающей действительности и поиску истины (И.Я. Лернер); повышение интеллектуальной познавательной потребностей (Т.И. Шамова); мобилизацию интеллекта, воли, нравственных сил (И.П. Подласый); интенсификацию и повышение эффективности обучения (П.И. Пидкасистый) [19; 28; 26].

Основными чертами творческой деятельности студента при написании выпускной квалификационной работы является самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, видение новой функции объекта, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новое, видение возможных решений данной проблемы, различных способов решения, наличие противоречивых доказательств, т.е. разностороннее видение объекта, построение принципиально нового способа решения [5].

Выпускная квалификационная работа – это самостоятельная работа обучающегося, которая предполагает внедрение системы сформированности знаний: владение знаниями, понятиями, фактами, научной проблематикой, теориями, законами и правилами, методиками и процедурами при самостоятельном изучении учебных дисциплин, демонстрирует умение организовывать обучающим свою мыслительную и практическую

деятельность. Выбор информации по теме – всегда личностный, индивидуальный. Это – творческий процесс и творческий продукт обучающегося! Начало его акмеологического пути!

Ю.В. Родионова исследовала соответствие процессов обучения и воспитания в социально-педагогической концепции Дж. Дьюи, известного как прагматического, хотя сам он называл свой метод инструментализмом или экспериментализмом (сразу хочется привести толкование слова В.И. Далем – «прагматический» – достоверный; на деле основанный и прямо к делу применяемый). Утверждает, что с позиции философии обучение анализируется в разрабатываемой ею теории познания. Оно понимается не как усвоение объективных истин, а как *приобретение жизненного опыта* посредством объективных истин, посредством активной практической и мыслительной деятельности. Знания являются инструментами для достижения конечного образовательного процесса. Процесс воспитания трактуется с точки зрения теории морали как «рост личности, ее нравственное становление в практической сфере» [30].

Диагностика профессиональной готовности выпускника по выпускной квалификационной работе:

1. Отражает применение теоретических положений и закономерностей на практике;
2. Использование достижений в междисциплинарных областях знаний для составления планов решения проблем;
3. Логическое построение материала (текста);
4. Применение методов, методик, процессов – валидное;
5. Оценивание значимости результата деятельности, исходя из внешних (социум) и внутренних (непосредственно по назначению) критериев. Это общепринятые требований к содержанию работы такого вида в высшей школе. Но *диагностика мотивационной готовности выпускника*, которую можно проводить как непосредственно по самой работе, так и в ходе устного обсуждения выпускной квалификационной работы по следующим параметрам:

1. Убеждённость в значимости профессии. *Критерий* – желание работать по специальности, участие в обсуждении профессиональных проблем.
2. Профессиональное планирование. *Критерий* – желание стать по должности выше.

– Проявление устойчивого желания к саморазвитию и самообеспечению. *Критерий* список (перечень) профессиональных изданий в Списке литературы.

3. Запрос на профессиональную этику. *Критерий* – знаний внешних и

внутренних требований, которые предъявляет профессия, – отражает содержание *адаптивного направления* – по факту отношения к будущей профессии и имеющее большое значение в профессиональном становлении и развитии личности обучающегося в вузе.

Как и *личностная готовность выпускника:*

1. Потребность в здоровом образе жизни (физическом и психическом).
2. Ответственность за свои слова, действия и поступки;

– Восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, коллег и общества позитивное мировосприятие.

3. Владеть приемами сохранения психического здоровья.Д.И. Фельдштейн настаивает: «Цель подготовки профессионала как субъекта будущего состоит в формировании ответственного человека, ориентированного на усложнение (не только в профессиональных рамках) его деятельности по организации нового социокультурного пространства, новой системы отношений, объективно необходимых и задаваемых как условия прогрессивного развития общества, а также на решение актуальных проблем, обеспечивающих выживание социума в ситуации современного кризисного его состояния» [39. С. 287]. Выживание в данном случае допустимо рассматривать как фактор адаптации.

Написание выпускной квалификационной работы одинакова по предъявляемым требованиям по всем формам обучения. Разница может состоять в доступных для каждого студента информационных фондах. Поэтому имеет смысл обратить особое внимание на возможности и корректное применение интернет ресурсов.

1.2. Методические указания по организации самостоятельной работы для студентов

Термин «студент» латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, то есть овладевающий знаниями.

Существенным показателем студента – субъекта учебной деятельности – служит его умение выполнять все ее виды и формы. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18-20% лекционного материала). Они не умеют выступать перед аудиторией (28,8%), вести спор (18,6%), давать аналитическую оценку проблем (16,3%). На материале конкретно-социологического исследования было показано, что 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, 53,6% не всегда стараются, а 8% не стремятся к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2% случаев учеба не идет хорошо [20].

Перед преподавателем возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию самостоятельной работы студентов по их формированию. Тем не менее, образец выполнения таких действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на I курсе.

Самостоятельная работа обучаемых является внутренней основой любого другого метода обучения, необходимой предпосылкой дидактической связи различных методов между собой и является условием развития обучающегося.

Общая характеристика самостоятельной работы

Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности, именно в ней более всего могут проявляться мотивация обучающегося, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиций в учебном процессе, соотносится с организующей ролью преподавателя.

Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных без непосредственного участия преподавателя, но по его заданиям (А.А. Миролюбов) [Цит. по 23].

Определение самостоятельной работы

Во-первых, самостоятельная работа есть следствие правильно организованной учебной деятельности на занятиях, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно работа обучающегося должна выступать в качестве определенной присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению учебным предметом и предполагает осознанное формирование некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

Во-вторых, это параллельно существующая занятость обучающегося по выбранной им из готовых или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала.

В-третьих, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности обучающегося, характеризующаяся всеми перечисленными ее особенностями. Это форма его самообразования, которая

обусловливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта.

Для самого обучающегося психологически самостоятельная учебная работа означает свободный выбор, внутренне мотивированной деятельности. Она предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении.

К таким психологическим детерминантам прежде всего относится саморегуляция. Понятие саморегуляции было обосновано И.П. Павловым, Н.А. Бернштейном, П.К. Анохиным в их представлении о человеке как о самой совершенной, самообучающейся, самосовершенствующейся, саморегулирующейся системе. В общем контексте собственно психологической теории саморегуляции (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий) были определены моменты предметной саморегуляции, соотносимые с организацией самостоятельной работы [12].

В целях развития саморегуляции у обучающихся должна быть, прежде всего, сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе о возможностях целеобразования и целеосуществления. Обучающийся должен уметь моделировать собственную деятельность, т.е. выделять условия, важные для успешной реализации цели. Саморегуляция обучающегося предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т.е. применительно к условиям соответствующей цели деятельности осуществлять выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий.

Важным проявлением предметной саморегуляции служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий. При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не очень отличались от общепринятых, объективных. Существенным для саморегуляции является умение корректировать свои действия, т.е. представлять, как можно изменить эти действия, чтобы результат соответствовал предъявленным требованиям.

Саморегуляция включает также представление человека о нормах взаимоотношений с другими людьми, правилах обращения с предметами труда. При этом подчеркивается важная для организации самостоятельной работы мысль о том, что всем названным представлениям обучающегося должны соответствовать уже сформированные у него в

учебной деятельности навыки и умения. Естественно, что сама предметная саморегуляция человека связана с его личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, адекватность самооценки, рефлексивность мышления, самостоятельность, организованность, целенаправленность личности, сформированность ее волевых качеств.

Самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучающемуся удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. По обобщенным данным М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, 45,5% студентов признают, что не умеют правильно организовать самостоятельную работу; 65,8% опрошенных вообще не умеют распределять свое время; 85% не думают, что его можно распределять [5]. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что медленно воспринимают учебный материал на слух, а также при чтении и конспектировании учебных текстов. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывают у них существенные затруднения.

Следовательно, можно констатировать несформированность у обучающихся готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил ее самоорганизации, неумение реализовать предполагаемые ею действия. Если к этому добавить недостаточно высокий уровень познавательного интереса к целому ряду учебных дисциплин, то становится ясно, что ответ на первый вопрос отрицателен.

Обучение самостоятельной работе

А.К. Маркова предложила приемы учебной работы:

- «приемы смысловой переработки текста, укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение обучающимися системы задач определенного типа:
- приемы культуры чтения (например, так называемого «динамического чтения» крупными синтагмами) и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);
- общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);
- приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование

обучающимися разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т.д.;

- общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранения в домашней библиотеке;
- приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;
- приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение и др.)» [22. С. 50].

Очевидно, что здесь приведены как общие приемы организации умственного труда, так и конкретные приемы учебной работы, например, работы с текстом. Сформированность последних может служить одной из главных предпосылок и в то же время основой самостоятельной работы студентов над всеми учебными предметами.

Программа обучения самостоятельной работе

Специальная программа обучения самостоятельной работе должна включать:

- диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении, совокупности знаний, получаемых в вузе;
- определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности объективная оценка свободного от посещения учебного заведения времени;
- определение цели самостоятельной работы — ближайшей и отдаленной, т.е. ответ на вопрос, нужна ли она для удовлетворения познавательной потребности или, например, для продолжения обучения;
- самостоятельный выбор обучающимся объекта изучения и обоснование этого выбора для себя;
- разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;
- определение формы и времени самоконтроля. Целесообразно, чтобы формой контроля ученик выбрал выполнение конкретного вида работы (чертеж, проект, перевод, реферат и др.), которая кому-то нужна, необходима, т.е. чтобы результаты работы были личностно значимы и для него, и для других.

Навыки СРС (по В.Я. Ляудис):

1 – саморазвивающиеся: студенты с высоким уровнем профессиональной

обучаемости. Они активны, инициативны, коммуникабельны, обладают высокой мотивацией к обучению, сформированными качествами ума, навыками самоорганизации, творческими способностями.

2 – стимулируемые студенты с уровнем профессиональной обучаемости выше среднего. … стимуляция для них эффективна за счет творческих заданий, повышающих мотивацию обучения.

3 – адаптивно-репродуктивные – средний уровень обучаемости. Трудности вызваны разными причинами – проблемы коммуникативной активности, самоорганизации и развития интеллектуальных свойств.

4 – пассивные: … избегающие интеллектуального напряжения. … тяготение к привычным формам активности, инертность, безынициативность. Подбор индивидуальных заданий для таких студентов должна быть направленна на развитие коммуникативной активности и познавательной мотивации.

Основными видами самостоятельной работы являются:

- работа с печатными источниками,
- самостоятельное прослушивание, просмотр теле-, радиопередач с целью глубокого изучения материала,
- самостоятельные упражнения (тренировки) [21].

Работа с книгой и учебником – важнейший метод обучения. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками:

- конспектирование – краткое изложение прочитанного;
- составление плана текста;
- тезирование – краткое изложение основных мыслей прочитанного;
- цитирование – дословная выдержка из текста, сопровождаемая ссылкой на источник;
- аннотирование – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла;
- рецензирование – формулирование краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному;
- составление формально-логической модели – словесно-схематического изображение прочитанного;
- составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по теме;
- составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных

предметов и явлений в трудах разных авторов.

Основными *условиями эффективной* организации самостоятельной работы обучаемых являются:

- пробуждение потребности к самостоятельной работе постановкой перед ними учебных проблем;
- владение приемами самостоятельной работы;
- организация действенной помощи и взаимопомощи, материальное обеспечение
- методический контроль за самостоятельной работой и ее оценка

ПРОГРАММА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ

Работа с литературой

1. Чтение: сплошное; повторное; беглое; ознакомительное; фрагментарное.
2. Восприятие информации: отбор значимого материала; установление взаимосвязей вычлененных частей, их сходства и различия; группировка материала; определение своей позиции к полученному знанию.
3. Поиск в литературе ответов на возникающие вопросы, требующие продуктивной познавательной деятельности (сравнения, анализа, обобщения, доказательства или опровержения, оценки).
4. Выделение основного и второстепенного в тексте: разбивка материала на смысловые единицы, выделение основных идей, составление логического плана.
5. Ведение записей прочитанного: составление плана, аннотации, конспекта, реферата, тезисов; выписки, цитирование, пометки, подчеркивание и отчеркивание; рецензирование.
6. Организация процесса запоминания, длительное сохранение материала в памяти, оперативный поиск в памяти нужной информации.
7. Написание текста лекции, доклада, выступления; умение защитить свои идеи.
8. Использование критических источников.
9. Подбор необходимой литературы, работа с каталогами и библиографией.
10. Пользование пособиями и справочным материалом (словарями, справочниками, таблицами и др.).
11. Чтение схем, таблиц, графиков.

Слушание и запись устной речи

1. Внимательное слушание.
2. Составление плана прослушанного.

3. Запись выводов на основании прослушанного.

4. Составление тезисов.

5. Конспектирование по ходу слушания и последующая обработка записей.

Умения умственной деятельности

1. Владение мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, абстракции, конкретизации, обобщения, систематизации.

2. Активное самостоятельное и творческое мышление. Гибкость, быстрота умственной ориентации, глубина проникновения в сущность изучаемого явления.

3. Способность сформулировать и изложить устно и письменно свою мысль

4. «Видение» проблемы, построение гипотезы, планирование работы и решение задачи -

5. Способность доказывать, аргументировать, дискутировать.

Умения самоорганизации

1. Планирование работы; выбор формы самоорганизации.

2. Выбор источников познания.

3. Организация рабочего места.

4. Использование оргтехники.

5. Регламентация самообразовательной работы.

6. Самоконтроль и самоучет результативности познавательной работы

.ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ

Исторический ракурс

Н.А. Рубакин: как и с какой целью читать книги

«Каждый может и должен сделать из себя образованного и интеллигентного человека. Во всяком случае, должен стремиться к этому. Кто бы он ни был. Где бы он ни жил. В каких обстоятельствах ни находился. Какие бы у него ни были способности.

Образованным, интеллигентным человеком можно сделаться собственными усилиями и малыми средствами, иначе говоря, – помимо школы и без помощи школы.

В каждом человеке, наверное, имеются силы скрытые, вроде как спящие. Обыкновенно они пропадают зря, коли их не пробудет что-либо. Спящие силы подобны запасам пороха; нужна хотя бы маленькая, но жгучая искорка, чтобы пробудить их. Поможет их пробуждению сильное желание самого человека кто сильно хочет, тот много и может. Тому же помогает и вера в свои силы.

Без собственных усилий никто и никогда своей цели не добивается.

Что такое правильно поставленное чтение? Это такое, которое позволяет достигать

наибольшего успеха при наименьшей затрате времени и сил. С этой целью необходимо начинать свое самообразовательное чтение с тех книг, которые для читателя особенно интересны и вести свои занятия тоже по интересным книгам, то, что интересно, читается внимательнее, а потому легче запоминается.

Полезно и даже необходимо при чтении книг делать из них выписки. Выписывать надо то, что труднее запоминается и труднее понимается. Особенно полезно составлять конспекты, т. е. краткие пересказы читаемой книги.

Для укрепления и углубления получаемых знаний очень полезно, даже необходимо, рассказывать, излагать их другим людям, которые еще не имеют их» [31].

Н.К. Крупская, занимающемуся самообразованием. Общие правила

«1. Чтобы занятия по самообразованию шли успешно, надо иметь ряд навыков: привычку читать про себя, читать не очень медленно, уменье разбираться в книжке, газете, справочнике, библиотечном каталоге, уменье делать выписки из читаемого и самые необходимые заметки.

2. Надо соблюдать условия, при которых успешнее всего могут идти занятия. Заниматься лучше всего в такое время, когда не очень устал... нельзя заниматься при очень плохом освещении, в сумерках, в душной, жарко натопленной комнате; трудно заниматься, когда кругом идут громкие разговоры, когда каждую минуту отвлекают от занятий.

Удобнее всего заниматься, когда под рукой есть нужные справочники, толковые словари и т. п. Вот почему удобнее всего заниматься в читальном зале при библиотеке. Нужно четко продумать, чем хочешь заниматься. В деле самообразования дело идет лучше, если занимающийся самообразованием работает по плану, а не мечется от книжки к книжке.

3. Нужно составить себе учебный план занятий. Тут могут помочь разные рекомен- дательные списки, пособия по самообразованию, программы, учебники. Но лучше всего в начале занятий получить консультацию.

4. Как нужно заниматься?

а) Не следует спешить. В деле самообразования спешка особенно вредна.

б) Необходимо обращать внимание на то, чтобы не оставалось непонятных мест, нужно справляться в толковых словарях (энциклопедиях), расспрашивать сведущих людей, советоваться с консультантом.

в) Необходимо перечитывать пройденный материал.

г) Нельзя делать перерыва в занятиях, особенно в начале, пока пройденное не врезалось в память. Следует заниматься регулярно.

д) Очень помогают запоминанию выписки. Нужно чаще перечитывать свои записи. Записывать следует четко, ясно, чтобы потом не приходилось тратить время на разбор записанного» [18].

С.И. Поварнин: как читать книги

«А. Общий совет:

1. Не читайте все книги на один лад. Способ чтения должен соответствовать цели чтения.

Б. При чтении для образования:

2. Помни, что чтение – одна из самых важных, нужных, серьезных работ, не «между прочим», не «ничегонеделание».
3. Хотя одну из читаемых тобою книг читай с проработкой.
4. Не жалей на это чтение ни времени, ни сил: оплатится с лихвой. Вкладывай все силы в чтение.
5. Неослабно борись с ленью мышления и воображения: это злейшие враги.
6. Добивайся, чтобы каждое место книги было совершенно и отчетливо понятно.
7. Не пропускай ничего без очень серьезных причин.
8. Не бросай книги недочитанной без очень серьезных причин.
9. Не зови на помощь других без самой крайней необходимости, напрягай все силы, чтобы обойтись без чужой помощи. Самодеятельность – прежде всего.
10. Где нужно, – заставляй работать воображение «вовсю».
11. Хочешь хорошо читать с проработкой – читай с пером в руке, делай конспект, заметки, выписки.
12. Научись пользоваться оглавлением.
13. Читай не только «слева направо», но и все время «справа налево» – возвращайся к прочитанному.
14. Прежде старайся хорошо понять, а потом критикуй.
15. Чужую критику на книгу читай после книги.
16. Прочитав книгу, уясни сущность ее и запиши в кратких словах. В. О выборе книг для самообразования:
17. Читай хотя бы немного, но основательно.
18. Читай необходимое, хотя бы неинтересное.
19. Читай самое лучшее, что можно достать.
20. Читай не слишком легкое, не слишком трудное.
21. Руководись каким-нибудь планом чтения (по программам или совету

специалиста)» [27].

РАБОТА С ЛИТЕРАТУРОЙ

1. Первоначальное знакомство с литературным источником: обратить внимание на автора, название книги, место и год издания, подзаголовки. Прочитать аннотацию: это помогает точнее определиться в содержании. Такое знакомство с книгой позволяет определить ее жанр: учебник, монография, научное или популярное издание, сборник статей, коллективная работа и т. д.

2. Изучение оглавления (содержания). Это уже более детальное ознакомление со структурой книги, логикой изложения материала, кругом проблем, которые в ней обсуждаются, а также поиск вопросов, наиболее отвечающих вашим запросам.

3. Виды чтения:

• *Беглое, ознакомительное* (чтение по диагонали, по абзацам, выборочное). При таком чтении прочитываются начало глав и параграфов, выделенные петитом или жирным шрифтом места, формулировки понятий, отдельные абзацы, выводы. При достаточном навыке такого чтения можно за короткий промежуток времени проработать достаточно большое число источников.

• *Скоростное* — чтение, которому обучаются по специальным методикам и которое позволяет читать весь текст очень быстро, н осмысленно.

• *Глубоко осмысленное:*

фиксирующее или регистрирующее – читается весь текст внимательно, с учетом всех сносок и ссылок. Цель – попытаться постигнуть основное содержание книги;

разъяснительное – по ходу чтения выясняются по справочникам, другим изданиям или консультированием все непонятные и противоречивые места;

критическое – такое чтение предполагает анализ, оценку источника, сопоставление авторской позиции с взглядами других авторов и своей собственной;

творческое – на основе читаемого вырабатывается свой подход, свое видение проблемы.

Вид выбираемого чтения зависит от целей, которые Вы перед собой ставите.

4. Фиксация читаемого:

а) *запись главных мыслей источника* – произвольно, цитатно, с помощью структурно-логических схем, смешанным способом;

б) *составление простого или сложного плана прочитанного.* Еще более развернутой формой может быть цитатный план. Как вариант может быть использована форма тезисного

плана: когда основная идея формулируется как развернутое суждение и перечисляются основные аргументы;

в) *составление аннотации.* В нескольких предложениях сформулирована суть источника. Аннотация требует большого умения. Грамотная и лаконичная аннотация может быть составлена только после глубокого и осмысленного прочтения всего источника;

г) *составление резюме.* Это также краткая запись основных положений текста, но в отличие от аннотации, с формулировкой выводов, следующих из рассуждений автора или своих собственных;

д) *конспектирование.* Текстуальный конспект – это сокращенная запись авторских мыслей (своими словами, цитатами, в виде тезисов). Творческий конспект сопровождается собственными мыслями, вопросами, сомнениями, рассуждениями;

е) *реферирование* (два вида): *краткое,* но более развернутое (на 2" 4 с.), чем при аннотировании, изложение основных идей источника с лаконичной оценкой. *Другой вид реферирования* – изложение состояния проблемы в литературе на основе обзорного сопоставления и анализа нескольких источников;

ж) рецензирование – критическая аргументированная оценка позиции автора и уровня ее представления в источнике. В процессе рецензирования определяется актуальность проблемы, структура и логика ее изложения и аргументации, оценивается степень новизны и оригинальности авторского подхода, практическая значимость.

Вопросы для самопроверки

1. Что определяет самостоятельность учебной деятельности (критерии)?
2. Какие требования предъявляются к самостоятельной работе?
3. Что выступает в качестве индивидуально-психологических детерминант самостоятельной работы?

4. Литература

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-мет. пособие / Под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 196 с.
2. Беликов В.А. Профессиональное образование. Методология деятельности: монография. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 334 с.
3. Белякова Н.В. Развитие самостоятельности профессионального мышления в процессе подготовки режиссера-педагога: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Липецк: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – 24 с.
4. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса: Монография. – СПб., 2001.
5. Бричев О.М. Система методов контроля как средство повышения качества

обучения: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Красноярск: АГТУ им. И.И Ползунова, 2006. – 22 с.

6. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов младших курсов // Высш. шк. России. – 1995. – № 3.

7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 228 с.

8. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988.

9. Гедримович Г.В. Научно-исследовательская, образовательная и информационная деятельность высшей школы (на примере социально-экономической деятельности): монография. – СПб.: ЛЕМА, 2011. – 400 с.

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

11. Иванов Б.С. Теория и методология реализации педагогической системы качества образовательного процесса в вузе: Дис. … докт. пед. наук. – СПб, 2004. – 379 с.

12. Интымакова Л.Г., Лабунская Л.Н. Диалогичность образования как одна из предпосылок культурной идентификации личности // Онтология возможных миров в контекстах классической и неклассической рациональности / Отв. ред. Б.И. Липский. – СПб.,2001.

13. Каджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М., 1994. – 342 с.

14. Казакова Е.И., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге века). – СПб., 1997.

15. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 250 с.

16. Кольчик И.В. Стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2008. – 26 с.

17. Крупская Н. К. Памятка занимающемуся самообразованием. Пед. соч. Т. 6. – М., 1980.

18. Лернер И.Я. Основания для определения содержания опыта творческой деятельности. – М.: Педагогика, 1983. – 245 с.

19. Лисовский В.Т. Воспитание студентов вузов российской федерации : материалы концепции // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М.: ИЦПКПС, 2001. – С. 69-89.

20. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: МГУ, 1989.

21. Маркова А.К. Психология труда учителя. –М., 1993.

22. Мелихова А.Б. Структурирование предметных знаний как средство развития профессионального интереса студента: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Оренбург: ГОУ ВПО «ОГПУ», 2008. –24 с.

23. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. – М.; Нальчик, 1996.

24. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – 3- е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2007. – 368 с.

25. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 354 с.

26. Подласый И.П. Педагогика. Т.1. Общие основы. Процесс обучения. – М.: Вла- дос, 1999. – 574 с.

27. Пономарёв Я.А. Психология творения. – Воронеж, 1999.

28. Родионова Ю.В. Соответствие процессов обучения и воспитания в социально-педагогической концепции Дж. Дьюи: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Н. Новгород: НГПУ, 2006. – 24 с.

29. Рубакин Н.А. Как и с какой целью читать книги. Практические советы. – М.: Книгоиздательство «Земля и Воля», 1918.

30. Русинова, С.А. Личностно-центрированный подход к студенту как конкретизация антропологической педагогики [Текст] / С.А. Русинова // А.И. Герцен: идеи науки и образования: Материалы международной конференции. 17-19 ноября 2012 г. – СПб.: Изд во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 291 с. – С. 168-171.

31. Рыбников Н.А. Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе) // Советская педагогика. – 1943. – №4. – С. 42-49.

32. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Белгород: БГУ, 2008. – 42 с.

33. Словарь иностранных слов. 14-е изд., испр. – М., 1987.

34. Смирнова Г.А. Образовательный процесс как фактор профессионально-трудовой социализации личности будущего специалиста (на материале учреждения среднего и профессионального образования): Автореф. дис. …. канд. пед. наук. – Курск: КГУ, 2008. –22 с.

35. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хохловский П.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов, 1987.

36. Трущенко Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на

основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2008. – 26 с.

37. Тульчинский Г.Л. От инвентаризации к системе // Структура философского знания и его эволюция в течение XX века в России. – СПб.,1996.

38. Фельдштейн Л.И. Психология развития человека как личности: Избр. труды: В 2 т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. Т.2 – 536 с.

39. Худин А.Н. Управление устойчивым развитием образовательного процесса в университете: Автореф. дис. …. докт. пед. наук. – М.: МГПУ, 2008. – 38 с.

40. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.

41. Developing minds…; Kreitzberg P.151; Gall M.D., Gall J.P. P.166-216;. Barzun J.