

Ю. А. КУСТОВ, Т. Б. ИСАКОВА

**Самостоятельная работа как средство формирования
социально-профессиональной компетентности личности**

В последнее десятилетие во всем мире и в России всесторонне изучается проблема использования компетентностного подхода в системе непрерывного образования. Исследуется история и сущность этого явления, выявляются сферы его применения и особенности реализации на разных ступенях и профилях образования (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.), разграничиваются понятия компетенция и компетентность (Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, Э. Ф. Зеер и др.).

Для нашего исследования принципиально важной является идея о том, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество И. А. Зимняя называет целостной социально-профессиональной компетентностью человека. В ее понимании социально-профессиональная компетентность — это личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач [1]. Среди компонентов социально-профессиональной компетентности она выделяет интеллектуально-личностную предпосылочную базу, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было развито на предыдущей, и ядерная, основная часть, которая формируется в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии. В нее входят собственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой множество с целой номенклатурой подмножеств, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Одним из компонентов социально-профессиональной компетентности является способность выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования), а также та часть саморазвития, о которой писал В. И. Андреев, — творческое саморазвитие. Концепция обучения творческому саморазвитию личности (по В. И. Андрееву) строится на следующих положениях:

— самопознания и самооценности каждой личности, ее уникальности;

- неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе творческого саморазвития;
- приоритета внутренней свободы;
- понимания природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Процесс обучения творческому саморазвитию личности опирается на установленный В. И. Андреевым закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности. Сущность данного закона заключается в следующем: «Развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями на определенном этапе жизнедеятельности личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определенной стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности» [1].

Педагогическими условиями активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является такое образование (обучение, воспитание), которое способствует тому, чтобы личность сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самосовершенствования и творческой самореализации. Как следствие, вытекающее из установленного закона, В. И. Андреев формулирует принцип гарантированного качества образования. «Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а личность из состояния развития в фазу творческого саморазвития» [там же].

Ведущим средством формирования способности к саморазвитию (самосовершенствованию), творческому саморазвитию, в частности, и социально-профессиональной компетентности в целом, должна стать самостоятельная учебная работа. Самостоятельная работа учащегося представляет в настоящее время наибольший интерес в плане повышения эффективности учебной деятельности. «Именно в ней более всего может проявляться мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества человека. Именно самостоятельная работа учащегося может служить основой перестройки его личностной позиции в учебном процессе» [2, с. 61].

Несмотря на множество исследований, посвященных самостоятельной работе, единого толкования этого понятия до сих пор нет, и в литературе

даются различные его дефиниции. Самостоятельная работа, рассматриваемая в целом как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление.

Отдельные авторы характеризуют ее как специфический вид учебно-познавательной деятельности (или сочетание нескольких видов). «Когда мы говорим о возрастании роли значения самостоятельной работы на современном этапе развития высшего образования, — пишет Н. Д. Никандров, — имеется в виду та деятельность студентов, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя направляется и организуется им». Р. А. Низамов определяет самостоятельную работу как «разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время» [3, с. 163]. Так, исследуя вопросы организации самостоятельной работы, П. И. Пидкасистый пришел к выводу, что под самостоятельной учебной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний. Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т. е. то, что должен выполнить учащийся, объект его деятельности, с другой — форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учащимся учебного задания, которое, в конечном счете, приводит его либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний. Следовательно, самостоятельная работа — это такое средство обучения, которое:

— в каждой конкретной ситуации усвоения, соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

— формирует у обучающегося, на каждом этапе его деятельности, необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

— вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;

— является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения [4, с. 315].

Самостоятельная работа выступает «в качестве специфического педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью учащегося в учебном процессе, которая должна включать метод учебного или научного познания» [там же]. «Существенным признаком самостоятельной работы является наличие внутренних побуждений и связанное с ним сознание смысла и цели работы. Самостоятельная работа является конкретным проявлением самостоятельности ума», — отмечает Н. В. Кузьмина [цит. по: 3, с. 164].

Отличие самостоятельной работы от других форм обучения в том, что она предполагает способность студента самому организовать свою деятельность в соответствии с поставленной или возникшей задачей.

Ш. И. Ганелин под самостоятельной работой понимает задания учителя, рассчитанные на выполнение в определенное время и требующие со стороны учащихся известного умственного напряжения, самостоятельной мыслительной активности. Задания даются для лучшего восприятия и осмысления новых знаний, для выработки и совершенствования умений и навыков самостоятельной работы учащихся, для закрепления знаний, тренировки в умениях и навыках творческого применения знаний [там же, с. 169].

В исследовании А. С. Козлова показано, что в процессе самостоятельной работы меняется соотношение между активностью учителя и учащихся, в пользу повышения активности учащихся. Значительно расширяется круг мыслительных операций, от которых зависит сознательность усвоения. Видное место в самостоятельной работе учащихся занимают упражнения, тренировочные работы, но в плане сознательности важно и эти тренировочные работы сделать максимально творческими.

А. М. Лушников считает, что назначение самостоятельной работы в том, чтобы с помощью индивидуального поиска углубить и конкретизировать свои знания, проявить творческий подход к изучаемой проблеме, навыки работы с книгой, умение анализировать прочитанное, систематизировать материал, вести записи, предлагать и отстаивать в дискуссии свою точку зрения. Самостоятельная работа — хороший способ подготовить себя к научным исследованиям, творческому решению задач учебно-воспитательного процесса и, в конечном счете, профессиональному становлению [5, с. 8].

Н. Н. Морозов, В. А. Петрова, Т. И. Шамова, Г. И. Саранцева и др. считают, что самостоятельная работа — это способ формирования определенных качеств личности: самостоятельности, инициативы, активности.

Все приведенные выше определения ценны тем, что они отмечают важность данной формы обучения, характеризуют отдельные ее стороны, однако они не выражают полностью ее педагогической сущности.

В педагогической психологии самостоятельная работа рассматривается как высшая форма учебной деятельности, обусловленная индивидуально-психологическими и личностными особенностями учащегося как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам, прежде всего, относится саморегуляция.

В этих целях у учащихся должна быть, прежде всего, сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе о возможностях целеобразования и целеудержания. Саморегуляция учащегося предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т. е. выбор применительно к условиям соответствующей цели деятельности, способа преобразования заданных условий, отбор соответствующих средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий.

Важным проявлением предметной саморегуляции учащегося служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий. При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не очень отличались от принятых, 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 учащегося должны соответствовать уже сформированные у него в учебной аудиторной работе 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 [2, с. 334].

Принимая во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы и названные выше ее показатели как учебной деятельности, И. А. Зимняя дает более полную характеристику этого явления с позиции самого субъекта деятельности. С этой точки зрения, самостоятельная работа определена ею 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, рефлексив-

ности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет учащемуся удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Приведенный выше анализ работ, касающихся определения понятия «самостоятельная работа», свидетельствует о неоднозначности его толкования различными авторами. Нами выделено несколько отличительных признаков исследуемого понятия:

— это познавательная деятельность (работа) учащегося, которая выполняется без непосредственного участия учителя (преподавателя), но опосредованно управляемая им;

— в самостоятельной работе проявляются такие качества личности, как самостоятельность, активность, инициативность, позволяющие формировать такие новые качества личности, как самоорганизованность, саморегуляция, самоконтроль, способность к саморазвитию (самосовершенствованию);

— самостоятельная работа целенаправленна и зависит от мотивации деятельности обучаемого.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить сущность понятия «самостоятельная работа», которое рассматривается нами, как целенаправленная специально организованная учебно-творческая деятельность преподавателя и учащегося, направленная на *самоорганизацию, самообразование и самоконтроль*.

Самоорганизацию учащегося мы понимаем как организационный процесс, способствующий успешному обучению в учебных заведениях. В него включены, во-первых, общеинтеллектуальные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагированное моделирование и др.); во-вторых, педагогические умения и навыки по самостоятельной работе с различными средствами обучения; в-третьих, методы организации самостоятельной деятельности (планирование, прогнозирование, организация рабочего места, регламентация времени, выбор форм и методов самообразования).

Формирование умений и навыков по самоорганизации, как правило, на первых порах происходит на основе заданного алгоритма. В результате у учащихся накапливается опыт алгоритмической деятельности, позволяющий успешно адаптироваться в новых условиях профессиональной подготовки. Знание различных алгоритмических путей ставит перед учащимися проблему их выбора, т. е. учащийся приобретает опыт творческой деятельности. В процессе самоорганизации формируются базовые (интеллектуально-обеспечивающие) компоненты социально-профессиональной компетентности (по И. А. Зимней).

Обратимся к сущности самообразования. В. Окинский под самообразованием понимает «самостоятельное, поддающееся самоконтролю преобразование личности с целью приобретения более или менее определенного образца индивидуальности» [6]. Согласно этому определению, в центре внимания автора находятся три момента: индивидуальность, преобразование и контроль. При этом В. Окинский в своих исследованиях отвергал обучение другими людьми, а также преобразование без особых намерений.

Другое определение самообразования мы встречаем в работах В. Окуня: самообразование — «такой вид обучения, цели, содержания, условия и средства которого зависят от самого субъекта» [7, с. 165]. В этом определении важны три момента: цель, содержание и средства обучения, которые зависят от самостоятельной деятельности субъекта.

Рассматривая проблему самообразования молодых учителей, А. П. Пшебельский и М. И. Заборщикова отмечают, что самообразование — «целенаправленный, планомерный и непрерывный процесс самостоятельной работы педагога по повышению своего профессионального мастерства на всем протяжении его практической деятельности в школе» [8, с. 11]. Самообразование в работах М. Н. Скаткина, И. Ф. Райского определяется как «процесс овладения знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий (чем заниматься), объема и источников познаний, установления продолжительности проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения потребностей и интересов».

Ограничимся рассмотрением этих работ, так как в других работах, изученных нами, рассматривается приблизительно такое же определение самообразования и пути его формирования. Результатом самообразования должны стать такие личностные свойства, как ответственность, целеустремленность.

Следующим важным для нас понятием является «самоконтроль». Анализ психолого-педагогической литературы, специально посвященной самоконтролю (М. Г. Казалина, А. И. Липкина, А. С. Лында, Р. И. Иванова, А. И. Кочетов и др.) позволяет определить самоконтроль как качество личности, связанное с проявлением ею активности и самостоятельности. Основными функциями самоконтроля являются: регистрация состояния выполняемой работы, оценка своей деятельности, коррекция выполняемой работы, соотнесение цели с достигнутым результатом. Иными словами, умение правильно оценивать результат. В. В. Чебышева считает, что самоконтроль является составной частью всех видов учебной деятельности субъекта и включает в себя чувственные, умственные и двигательные ком-

поненты деятельности, позволяющие учащемуся на основе поставленной цели, намеченного плана и усвоенного образца следить за своими действиями, результатами этих действий и сознательно регулировать их [9, с. 45].

Проанализировав приведенные выше определения, мы пришли к выводу, что самоконтроль предполагает сформированность у учащегося умения выбирать способ решения поставленной перед ним задачи, решать эту задачу и правильно оценивать результат решения.

От анализа сущности понятия «самостоятельная работа» перейдем к рассмотрению самостоятельной работы как педагогической системы. Под системой мы понимаем совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность. Каждая система имеет свое назначение (цель) и, следовательно, свой набор компонентов. Знание компонентов при проектировании любых педагогических систем обязательно, хотя их полный набор не всегда обеспечивается деятельностью педагогов. Поэтому определению сущности самостоятельной работы как системы должно предшествовать выявление ее компонентов, а затем определение их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Системное изучение исследуемой проблемы позволяет не только вскрыть параметры модели самостоятельной работы, но и описать педагогический инструментарий, т. е. управление познавательной деятельностью учащихся (формулировка цели, программно-целевое планирование, организация педагогической деятельности, промежуточная корректировка результатов деятельности, определение эффективности учебной деятельности учащихся).

По окончании теоретического вступления перейдем к построению структурно-функциональной модели самостоятельной работы учащихся. При этом мы будем руководствоваться принципами педагогического моделирования: целостности, вариативности и дополнительности.

Принцип целостности педагогического процесса означает достижение единства и хотя бы относительной завершенности всех входящих в него компонентов и факторов, т. е. условий, обеспечивающих его эффективность. Реализация принципа целостности способствует упорядочению педагогического процесса, помогает определению конечного числа компонентов системы, устраняет противоречия связей и зависимостей всех компонентов системы.

Вариативность системы, определяется выбором индивидуальной профессионально-образовательной программы для каждого учащегося. Этот выбор влияет на темп, стиль организации самостоятельной работы. Ва-

риативность системы означает и создание ее динамичной, гибкой, способной по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Принцип дополнительности связан с самостоятельной оценкой знаний, умений и навыков обучаемого, с необходимостью корректировки процесса обучения, который достигается выбором дополнительных методов и средств обучения.

Структурно-функциональная модель самостоятельной работы включает в себя следующие компоненты: целевой, структурно-содержательный, оценочный, корректирующий и предметно-рефлексивный. Данные компоненты выполняют объяснительно-иллюстративную ориентирующую, контрольно-диагностическую и корректирующую функции.

Целевой компонент. Цель обучения определяется Федеральным государственным образовательным стандартом соответствующего уровня образования и по соответствующей специальности. Это стратегическая цель. Наряду с ней существуют и тактические цели, которые определяются в каждый конкретный момент и в конкретной ситуации. Вектор стратегической цели относительно постоянный. Тактические же цели могут претерпевать изменения в зависимости от изменяющихся внешних условий среды и меняющихся внутренних возможностей системы. Целеполагание и планирование самостоятельной работы должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций.

Новой формой самостоятельной учебной деятельности учащихся, повышающей их собственную ответственность за получение образования, должно стать проектирование собственного образовательного маршрута, что предполагает самостоятельность учащегося в постановке собственных тактических целей.

Структурно-содержательный компонент определяется содержанием учебной дисциплины, предметно-деятельностных модулей, основной образовательной программой. Преподаватель выделяет ведущие идеи курса, делит учебный материал на аудиторские занятия и самостоятельную работу, включает самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента. Целевой и структурно-содержательный компоненты выполняют *объяснительно-иллюстративную функцию*.

Следующий компонент модели — *технологический*. Он помогает учащемуся овладеть алгоритмом самостоятельной работы и выбрать различные дидактические средства для выполнения самостоятельной учеб-

ной работы. Этот компонент состоит из двух взаимосвязанных элементов: алгоритма учебной деятельности и развивающих дидактических средств.

Алгоритм учебной деятельности включает: алгоритм изучения теоретического материала, содержащий рекомендации по усвоению сведений на разных уровнях деятельности (репродуктивном, частично-поисковом, поисковом, творческом) алгоритм составления граф-конспекта, который представляет собой совокупность схем, таблиц, графиков и текстовых сведений, позволяющих создать полное представление об изучаемой теме; алгоритм решения задач; алгоритм выполнения домашней контрольной работы и. т. д.

К развивающим дидактическим средствам мы относим формы, методы организации самостоятельной работы, систему заданий для учащихся. Задания для самостоятельной работы должны быть направлены формирования компетенций и иметь проблемный характер. Также необходимо использовать задания, строящиеся на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания), необходимой для интеграции отдельных компонентов компетенций в опыт. С целью придания самостоятельной работе дифференцированного и вариативного характера, более полного учета индивидуальных возможностей и интересов необходимо разнообразить формы и методы организации самостоятельной работы. Ведущей формой должна стать самостоятельная учебно-профессиональная деятельность студента.

Основная функция, которую выполняет данный компонент, — *ориентирующая*, т. е. он ориентирует, направляет учащегося на рациональный путь деятельности.

Следующий компонент — *оценочный*. Он включает два элемента: оперативный контроль преподавателя и самоконтроль учащегося. В него входит набор средств контроля и самоконтроля, графики выполнения самостоятельной работы. Функция этого компонента — *контрольно-диагностическая*.

Если оценка результатов выполненной работы учащегося соответствует целям данного этапа обучения, то он переходит к следующему этапу. Если обнаруживается, что у учащегося недостаточно сформированы компетенции, то реализуется *предметно-рефлексивный компонент*; который позволяет своевременно вносить необходимые изменения в структурно-логические блоки содержания, в алгоритмы учебной деятельности, изменять дидактические средства, чтобы все учащиеся смогли достичь поставленной цели обучения и выполнить требования федерального го-

сударственного образовательного стандарта. Этот компонент выполняет *корректирующую функцию*.

Выстраивание системы самостоятельной работы должно осуществляться по принципу возрастания ее значения, объема, сложности и творческого характера заданий на каждой ступени образования. Постепенно должны повышаться требования к качеству выполнения самостоятельной работы, степени ее самостоятельности, творчества, исследовательской направленности. Методы и формы организации самостоятельной работы должны быть такими, чтобы они способствовали ее активизации.

Результатом правильно организованной самостоятельной работы учащихся должна стать социально-профессиональная компетентность учащегося и сформированная потребность в самосовершенствовании.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика [Текст] : учеб. курс для творческого саморазвития. — Казань : ЦИТ, 2000. — 608 с.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.

3. Педагогика высшей школы [Текст] : учеб.-метод. пособие. — Казань, 1985. — 192 с.

4. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1995. — 638 с.

5. Лушников, А. М. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. высших учебных заведений. — 2-е изд., перераб., доп. — Екатеринбург, 1994. — 368 с.

6. Саранцев, Г. И. Познавательная самостоятельность будущего учителя [Текст] // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 63—66.

7. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст]. — М. : Высшая школа, 1990. — 382 с.

8. Заборщикова, Н. М. Самообразование молодого учителя как условие совершенствования его профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л. : НИИ ООБ АПН СССР, 1989. — 29 с.

9. Чебышева, В. В. Самоконтроль в процессе труда и обучения [Текст] / под ред. А. А. Смирнова. — М., 1992. — 130 с.