

в пределах основного рабочего времени. Студенты участвуют в этой работе на общественных началах (без оплаты).

Наиболее способные студенты могут также привлекаться к участию в различных научно-исследовательских проектах на условиях оплаты их труда по договору о выполнении НИР. Возможна работа студентов во временных творческих коллективах. При этом студенты наиболее полно осваивают методы и специфику НИР, приобретают навыки работы в научных коллективах, а их научные руководители отбирают для себя потенциальных аспирантов и научных сотрудников.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность формирует у студентов навыки выступления перед большой аудиторией, привлечения внимания и интереса к своей работе, способности к организаторской и творческой деятельности.

### **Библиографический список**

1. *Информационное общество*: сборник / сост. А. Лактионов. Москва: АСТ, 2004.

2. *О состоянии и развитии научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений*: решение коллегии Министерства образования РФ № 9/1 от 10 июня 2003 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://depart.ed.gov.ru/ministry/struk/kolleg/resh/03/rk9\\_1.html](http://depart.ed.gov.ru/ministry/struk/kolleg/resh/03/rk9_1.html).

**М. В. Горшенина,  
Е. Ю. Фирсова**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В последние годы в обществе наметилась тенденция к увеличению востребованности заочной формы обучения. По данным Росгосстата, в 2009 г. более 50 % потенциальных студентов предпочли заочную форму обучения. Данные приемной комиссии филиала ГОУ ВПО «Самарский государственный технический университет» в Сызрани также подтверждают привлекательность заочного обучения: за период с 2005 по 2009 г. число студентов, поступивших на данную форму обучения, увеличилось на 17,8 % и по количеству стало сравнимо с числом студентов-очников.

Однако традиционная система заочного обучения в современных условиях работает недостаточно хорошо и требует усовершенствования. Это объясняется рядом причин. Во-первых, согласно учебному плану продолжительность сессии составляет 50–60 дней в году, а далеко не все работодатели готовы отпускать своих сотрудников на такой срок. Во-вторых, отсутствие постоянной обратной связи, прерывистость учебного процесса, затрудненный доступ к библиотечным фондам и учебно-методическим ресурсам снижают эффективность и качество заочного обучения.

Современная производственная деятельность требует от человека не столько обладания профессиональным набором знаний, умений и навыков, сколько высокого уровня всесторонней подготовки, способности к анализу и синтезу, умения быстро осознать сложившуюся ситуацию и отбирать из имеющегося объема информации необходимую для решения поставленной задачи.

Складывавшаяся десятилетиями традиционная схема образования «описание – предписание – действие» привела к системной и функциональной безграмотности выпускников. Полученные ими в период обучения знания и сформированные профессиональные компетенции и личностные качества не могут обеспечить эффективную профессиональную деятельность на протяжении всей жизни.

Развитие инфокоммуникационных технологий и сетей значительно упрощает доступ к требуемой информации и делает излишним обучение конкретным деталям конкретных процессов. «Центр тяжести» смещается в область принципов, методов и подходов. Тем самым обеспечивается переход к новой педагогической схеме «замысел – проект – реализация». Данная схема повышает шансы включения человека в современные социокультурные процессы, учитывает его личные мотивы и потребности и позволяет ему «строить» собственное продуктивное действие [1].

Благодаря развитию инфокоммуникационных и компьютерных технологий стала возможна модернизация традиционного заочного обучения за счет внедрения системы дистанционного обучения. Переход на дистанционное обучение сопровождается рядом трудностей:

- недостаточность знаний в области информационно-компьютерных технологий (ИКТ) и интернет-технологий, социально-психологическая неподготовленность к таким методам обучения;

- отсутствие качественного методического и педагогического сопровождения учебного процесса.

Кроме того, при дистанционном обучении принципиально меняется соотношение самостоятельной и организованной работы студентов в учебном процессе. Доля самостоятельной работы при дистанционном обучении составляет 70–90 % в общем объеме дисциплины, тогда как при очном обучении – только около 50 %.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволяет выделить требующие своего разрешения противоречия:

- между возросшими требованиями к уровню самоорганизации учебной деятельности студентов и фактическим состоянием их умений самообучения и саморазвития;

- между активным внедрением новых образовательных технологий и практической неготовностью преподавателей обеспечить эффективную педагогическую поддержку студентов при дистанционном обучении.

Студенты дистанционной формы обучения имеют максимум свободы выбора (количества курсов, времени и места обучения, интенсивности обучения и т. п.), однако они не всегда правильно реализуют этот выбор. Так, среднестатистические данные показывают, что до 70 % начинающих курс обучения не заканчивают его.

Выявленные трудности и противоречия делают актуальной проблему формирования у студентов готовности к самостоятельной учебной деятельности и саморазвитию в рамках дистанционного обучения.

Президент французской группы «Новое образование» О. Бассис отмечает, что размышлять и конструировать знание самому возможно, потому что и опыт, и знание образуются в ходе реальных процессов, продуцирующих мысль и действие [3].

Для формирования готовности к самостоятельной учебной деятельности предлагается ввести для первокурсников факультативный курс «Учись обучаться», задачей которого является оказание обучающимся помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. После изучения курса студент будет уметь:

- выявлять свой предпочитаемый стиль обучения и выстраивать под него индивидуальную траекторию обучения;

- определять последовательность и содержание операций выполнения основных видов учебной деятельности;

- анализировать и оценивать свою учебную работу.

Курс включает в себя следующие модули:

1. Информационный, в котором приводится информация о структуре вуза, особенностях организации дистанционной формы обучения, графике учебной работы, преподаваемых курсах и тьюторах, об основных видах учебной деятельности и т. п.

2. Обучающе-тренировочный, который знакомит студентов со структурой учебной деятельности и приемами ее проектирования, навыками работы с ИКТ и интернет-технологиями и т. д.

3. Диагностический, включающий в себя тесты, опросники, анкеты для комплексной диагностики личностных качеств, особенностей стиля обучения, уровня подготовленности студентов и пр. Результаты этого модуля учитываются студентом и тьютором при разработке индивидуальной траектории обучения.

4. Проектировочный, направленный на формирование способностей к самоорганизации, т. е. организации студентом своей учебной деятельности, и выстраивание им индивидуальной траектории профессионального становления.

Степень сформированности готовности к самостоятельной учебной деятельности оценивается по следующим компонентам: когнитивному, мотивационно-ценностному, оценочно-рефлексивному, каждый из которых включает в себя определенные группы компетенций.

Особое внимание уделяется построению индивидуальных траекторий обучения. Большинство имеющихся педагогических исследований связывают индивидуализацию обучения со способностями, возможностями, мотивацией, целями обучающегося и не учитывают особенности стиля обучения.

Под индивидуальной траекторией обучения будем понимать программу обучающей деятельности студента, разработанную им совместно с преподавателем и учитывающую не только способности и имеющийся профессиональный и жизненный опыт обучающегося, но и предпочитаемый им стиль обучения.

В связи с этим можно выделить следующие этапы построения индивидуальной траектории обучения по дисциплине:

1. Диагностика стиля обучения, уровня развития и степени выраженности личностных качеств, необходимых для осуществления учебной деятельности.

2. Формирование студентом совместно с преподавателем на основе утвержденной рабочей программы дисциплины своей индивидуальной рабочей программы.

3. Проектирование индивидуального маршрута обучения с указанием основных этапов, характеризующих продвижение студента при изучении дисциплины.

4. Подготовка преподавателем соответствующего организационно-методического обеспечения для реализации индивидуализации обучения.

Считается, что люди на основе каких-либо предпочтений в процессе обучения вырабатывают свой стиль обучения. П. Хони и А. Мамфорд предлагают следующую типологию обучающихся: деятели, рефлекслирующие, теоретики, прагматики [2].

*Деятели* полностью погружаются в новый опыт, охотно участвуют в эксперименте. Они склонны вначале действовать, а потом анализировать последствия. Деятели с большим энтузиазмом будут пытаться решать новую задачу, но проявляет мало интереса к практической реализации тех или иных идей. Предпочтительными методами обучения для них являются деловые игры, которые предполагают обязательное взаимодействие с другими обучаемыми, поэтому для такой категории обучаемых важно наладить постоянное интерактивное сопровождение учебного процесса не только на уровне «студент – преподаватель», но и на уровне «студент – студент».

Учебные ситуации для деятелей не должны предполагать «теоретических» рассуждений об истории проблемы, содержать больших объемов данных для анализа, требовать многократного повторения одних и тех же действий или тщательной проработки деталей, сопровождаться сложными и точными инструкциями.

*Рефлекслирующие* тщательно продумывают и анализируют свой собственный и чужой опыт, рассматривая проблему с разных точек зрения. Основное значение для них имеет подбор и анализ опытных данных, а не принятие окончательного вывода. Могут многократно повторять и пересматривать изученное. Требуют большего времени на подготовку и осмысление учебной ситуации, не могут быстро переключаться с одного вида деятельности на другой. В рамках интерактивного взаимодействия выбирают позицию стороннего наблюдателя. Учебные ситуации для рефлекслирующих должны сопровождаться четкими инструкциями, предписывающими определенный способ действий.

*Теоретики* предпочитают процесс анализа и синтеза. На основе наблюдений и рефлексии опыта они способны формировать сложные, но корректные теории. Объект изучения для них должен даваться в контексте систем, моделей и теорий, отвечающих условиям рациональности и логики. Учебные ситуации и задания для теоретиков должны быть хорошо структурированы, рассчитаны на высокий интеллектуальный уровень и не должны затрагивать чувственно-эмоциональную сферу обучаемого. Методические указания к учебным ситуациям должны содержать ясные цели, основные теоретические положения и модели и предусматривать логическое поэтапное разрешение проблемы. Для теоретика важно иметь возможность интерактивного контакта с преподавателем, поскольку в процессе разрешения учебной ситуации он часто задает вопросы с целью сведения к минимуму субъективизма и неопределенности.

*Прагматики* лучше всего обучаются, когда существует очевидная связь между изучаемой дисциплиной и их практической деятельностью. Они учатся в процессе деятельности, поэтому основное внимание уделяют не изучению теории, а ее применению на практике. Эффективность интерактивного взаимодействия с преподавателем будет определяться тем, насколько его советы будут приближены к реальности и позволят получить конкретные практические результаты.

Естественно, в чистом виде не существуют ни деятели, ни теоретики, ни рефлексиирующие, ни прагматики. Как показывает практика, один обучающийся может отдавать предпочтение нескольким стилям обучения (порядка 63 % опрошенных студентов 1-го курса Самарского государственного технического университета отдали предпочтение двум стилям обучения). Зная сильные и слабые стороны каждого типа обучающихся, а также их возможность развиваться, можно подобрать именно такой процесс обучения, который позволит максимально повысить эффективность обучения. Это вызывает необходимость проектирования содержания учебных курсов, методического обеспечения и технологий их реализации, ориентированных на специфические особенности стиля обучения.

Таким образом, реализация принципа индивидуализации в рамках дистанционного обучения требует смещения акцента в учебной деятельности на самостоятельную работу. В связи с этим формирование у человека готовности к самостоятельной деятельности и самообразованию становится одним из основных механизмов освоения им социально-экономического

опыта на основе собственных интересов и индивидуальных особенностей и обеспечения его конкурентоспособности на рынке труда.

### **Библиографический список**

1. *Генисаретский О. И.* Навигатор: методологические расширения и продолжения / О. И. Генисаретский. Москва: Путь, 2001.
2. *Основы* деятельности тьютора в системе дистанционного образования / С. А. Щенников [и др.]. Москва, 2006.
3. *Bassis O.* Se construire dans le savoir, a l'ecole, en formation d'adultes / O. Bassis. Paris: ESF, 1998.

**А. А. Дробязько**

## **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ НА ОСНОВЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

С 2006 г. по заказам Минобрнауки России и Рособразования на базе ряда ведущих вузов и научных учреждений научно-педагогической общественностью высшей школы ведутся поисковые исследования в области реализации компетентностного подхода и разработки на его основе ФГОС ВПО.

С 2007 по 2008 г. в ходе реализации инновационного проекта в Российском государственном аграрном университете (РГАУ) МСХА им. К. А. Тимирязева мы имели возможность освоить новые подходы к формированию основных образовательных программ (ООП) подготовки магистров еще на этапе разработки проектов ФГОС ВПО. К середине 2008 г. по проектам ФГОС ВПО шести направлений были разработаны основные образовательные программы подготовки бакалавров и магистров, учебно-методические комплексы ООП ВПО. На основе этих материалов (доработанных с учетом утвержденных стандартов) вот уже второй год университет осуществляет набор и подготовку магистров по этим направлениям (табл. 1).

Опыт работы со стандартами третьего поколения показал, что ФГОС ВПО действительно расширил возможности вуза в определении объемов и направлений подготовки магистров. Поскольку основополагающие показатели