

УДК 378.14.014.13

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ  
С УЧЁТОМ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ**

© 2013 г.

**В.В. Булкин, Л.П. Соловьёв**

Муромский институт Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

vbulkin@mail.ru

*Поступила в редакцию 27.02.2013*

Рассмотрены особенности организации самостоятельной работы студентов в условиях перехода отечественных вузов к так называемой субъект-субъектной образовательной парадигме. Проанализированы факторы объективного и субъективного характера. Предложены меры, позволяющие преодолеть выявленные факторы на основе учёта отечественной социокультурной среды.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов; объективные факторы; субъективные факторы.

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса. Именно в рамках самостоятельной работы и происходит сначала формирование знаний, навыков и умений, а в дальнейшем – обеспечивается освоение студентом приёмов познавательной деятельности, возникает интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать учебные и научные задачи.

За последние 20 лет произошла существенная эволюция составляющих недельной нагрузки студента. Объём обязательной аудиторной нагрузки уменьшился с 36–40 до 27 часов в неделю. В настоящее время актуальным является вопрос снижения аудиторной нагрузки до 18–21 часа на старших курсах. С учётом того, что общее количество учебных часов должно быть неизменным и составлять 54 часа, очевидно, что существенно увеличивается объём самостоятельной работы студента (СРС).

Целью статьи является определение перечня основных проблем обеспечения полноценной возможности самостоятельной работы студентов и выявление возможных трудностей, в том числе объективного и субъективного характера.

Традиционно самостоятельная работа трактовалась как весь спектр деятельности студента (аудиторной и внеаудиторной), выполняемой по указанию преподавателя, но без преподавателя. Однако новые условия, такие как переход к компетентностным принципам, обусловленный заменой действовавшей до сих пор образовательной парадигмы на новую (т.н. субъект-субъектную), требуют пересмотра самой сути понятия СРС и смены отношения к ней. В настоящее время СРС считается наиболее эффективным видом обучения, основанным на самостоятельном формировании базы знаний и их систематизации, умении самому воспринимать

знания, успевать за переменами и тем самым способствовать приобретению компетенций по направлению профессиональной подготовки.

Анализ основных публикаций по данной теме показывает, что в целом предлагаемые или уже внедряемые положения трансформации старой методологии СРС в новую формулируются достаточно одинаково. Различия в перечне основных проблем или путей решения несущественны и связаны либо с особенностями вуза, либо с субъективным восприятием преподавателя. Можно сказать, что практически всегда перечисляются следующие вопросы (см., например, [1–4] и др.):

- а) обеспечение рационального сочетания объёма аудиторной и самостоятельной работы;
- б) обеспеченность студента необходимыми методическими материалами с целью превращения самостоятельной работы в творческий процесс;
- в) решение организационных вопросов, включая проведение необходимых консультаций и постоянный контроль за ходом самостоятельной работы;
- г) разработка мер, поощряющих студента за качественное выполнение самостоятельной работы.

При реализации первого условия часто встречаются ошибки при определении трудоёмкости различных видов самостоятельных работ, в силу чего студент выполняет только часть работ, в остальном отделяясь формальными отписками. Для преодоления этого недостатка требуется изучение бюджета времени студента, определение уровня оснащённости методической литературой, разработка соответствующих методик и т.д.

Второе условие – обеспечение студента соответствующей методической литературой. Си-

туация с изданием необходимых учебных материалов (особенно для технических специальностей) не позволяет обеспечить каждого студента книжной литературой, изданной в центральных издательствах. В современных условиях преодоление этого пробела возможно использованием дистанционного доступа к фондам публичных библиотек или созданием внутриинститутских, в том числе электронных, изданий. Подготовка конспектов расширенных лекций позволит сократить объём читаемого материала в часах, решив актуальную сегодня задачу трансформации лекций в некоторую форму коллективных консультаций, когда студент приходит с подготовленными вопросами и занятия переходят на уровень дискуссии по спорным или неясным вопросам.

Очень важную роль играет методически правильная организация самостоятельной работы. Не секрет, что современные первокурсники не ориентированы на самостоятельные виды работ и в основном предпочитают репродуктивную деятельность, более привычную в школе. Любой вид работы, требующий самостоятельных поисков знания, вызывает у них тревогу и отказ от неё. С учётом этих особенностей очень важной составляющей самостоятельной работы является участие студента в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, поскольку именно здесь процесс самостоятельной работы постепенно превращается в творческий.

Перечисленные выше направления совершенствования СРС носят, в целом, объективный характер. Но даже при идеальной организации процесса со стороны вуза имеет место и субъективное отношение со стороны студентов, что, естественно, вносит свои, далеко не всегда положительные, коррективы. Рассмотрим некоторые из них.

Первейший из вопросов, от которых зависит успех самостоятельной работы студентов, – в какой степени сами студенты заинтересованы в систематических внеаудиторных занятиях.

По результатам некоторых исследований только четверть студентов осознаёт необходимость дальнейшего увеличения количества времени на самостоятельную подготовку: 52% студентов самостоятельно занимаются только во время подготовки к семинарам или практическим занятиям, 19% опрошенных занимаются в основном во время подготовки к сессии, ежедневно самостоятельной работой занимаются порядка 12% студентов [5].

Как оценить полученный результат – только 12% регулярно занимающихся самостоятельно – с точки зрения соответствия субъективному

настрою большей части студентов на индивидуальную или коллективную работу? Является ли представленный результат исключением или он отражает настроение большинства студентов? В какой степени остальные 88% готовы изменить своё отношение к внеаудиторным занятиям и начать работать самостоятельно?

Рассмотрим данные вопросы с точки зрения внешних и внутренних побудительных мотивов.

Важное значение в этом плане имеют внешние стимулы. В странах Европы и США реальное состояние экономики позволяет предполагать, что, заплатив за обучение, молодой человек действительно повысит свой статус и это обеспечит ему получение хорошо оплачиваемой работы. Следовательно, у него есть стимул стараться постигнуть азы наук. Положение же с обучением молодого человека в России иное, поскольку нет уверенности, что найдётся работа по специальности, тем более достойно оплачиваемая.

Другой аспект – то, что называют национальной системой ценностей, менталитетом, социокультурными традициями народа. Многочисленные исследования, осуществляемые специалистами различных психолого-социальных направлений, подтверждают, что между народами России, Европы и США существует принципиальное различие в распределении психотипов, определяющих поведенческую мотивацию. Для анализа некоторых особенностей этих различий обратимся к исследованию психологических особенностей российских студентов и студентов США, откуда и заимствована образовательная парадигма, положенная в основу Болонской системы.

Рассмотрим эти различия на примере одной из модификаций теории К. Юнга – 16-элементной классификации Майерс–Бриггс [6], выделяющей четыре основные группы (типа темперамента): *SP*, *SJ*, *NF* и *NT*.

Особенность данной классификации заключается в том, что к трём парам основных противоположных факторов, определяющих поведенческую мотивацию, описанным К. Юнгом, – *экстраверсия/интроверсия (Extraversion/Introversion)*, *здравомыслие/интуиция (Sensation/Intuition)*, *логичность/чувствование (Thinking/Feeling)* – исследователи из США И. Майерс и К. Бриггс добавили ещё одну пару – *рассудительность/импульсивность (Judging/Perceiving)*, завершив, таким образом, формирование 16-элементной системы типологии темпераментов, включающей четыре указанных выше типа (*SP*, *SJ*, *NF* и *NT*). При этом каждый тип образуется группой из четырёх «портретов», составленных из соответствующих вариантов набора характеристик перечисленных выше дуальностей.

Таблица 1

Тип	Характеристика
<i>SP</i>	Свобода, спонтанность реакций, стремление следовать собственным импульсам, что и определяет собственный путь, жизнь «здесь и сейчас»
<i>SJ</i>	Чувство долга, иерархичность, поддержание традиций и обеспечение связи времён, стремление занять достойное место в определённой социальной структуре
<i>NF</i>	Стремление быть самим собой и иметь ценность в собственных глазах, искать смысл жизни, осуществлять передачу знаний
<i>NT</i>	Дух научного поиска, стремление к власти над законами природы с целью обретения компетентности, новаторство, вера только в свои силы и идеи

Таблица 2

Тип	Отношение к учебному процессу
<i>SP</i>	Не видит необходимости в преподавателе (самостоятелен), предпочитает изменять последовательность предметов под влиянием собственных импульсов, склонен к игровым методам, не признаёт необходимости жёсткого контроля
<i>SJ</i>	Признаёт авторитет и значимость преподавателя, предпочитает работу в связке «учитель–ученик» по чётко выстроенным инструкциям с повторением изученного материала
<i>NF</i>	Преподавателя уважает как личность, считает обязательным обсуждение учебного материала, предпочитает работу в малых группах в сочетании с индивидуальными заданиями
<i>NT</i>	Критически относится к преподавателю (через оценку компетентности) и накопленному человечеством знанию, предпочитает самостоятельную работу в плане поиска принципов и структуры, не нуждается в повторе изученного и его обсуждении

Таблица 3

Психотип	«Гуманитарии» (юристы и социальные работники) – 104 человека, %	«Технари» (радиоаппаратостроительные и машиностроительное направления) – 429 человек, %	Общий результат – 533 человека, %
<i>SP</i>	14	8	9,5
<i>SJ</i>	45	55	53,5
<i>NF</i>	37	31	32
<i>NT</i>	4	6	5

Условные обозначения типов и их краткая характеристика представлены в таблице 1, отношение к учебному процессу – в таблице 2.

Анализируя представленную информацию, можно сделать вывод: представители типов *SP* и *NT* могут быть условно названы «индивидуалистами» (предпочитают работать самостоятельно), а *SJ* и *NF* – «коллективистами» (предпочитают работать в коллективе и с преподавателем).

Представители «индивидуалистских» психотипов *SP* и *NT* составляют, соответственно, 40 и 10% населения США [6], что в совокупности даёт 50%. С учётом того, что данные психотипы, кроме прочего, и социально проявляются более ярко, очевидно, что в этой стране субъект-субъектная система и сопутствующий ей асинхронный режим учебного процесса оправданы и актуальны. Однако для России характерно другое распределение. Результаты тестирования студентов технических (429 человек) и гуманитарных (104 человека) специальностей в Муромском институте Владимирского государственного университета [7] более чем за десятилетний период представлены таблице 3.

Подавляющее большинство студентов технических (преимущественно радиотехнических и приборостроительных) специальностей – 86% – составляют представители типов *SJ* (55%) и *NF* (31%). Доля представителей типов *SP* и *NT* составляет 8 и 6% (в совокупности – 14%).

Среди представителей гуманитарного направления представители типов *SJ* (45%) и *NF* (37%) составляют чуть меньшую группу – 82%. Доля представителей типов *SP* и *NT* составляет 14 и 4% (в совокупности – 18%).

Таким образом, среди «технарей» несколько больше процент тех, кто тяготеет к работе по установленным правилам (*SJ*), а у гуманитариев несколько больше тех, кого называют коммуникаторами (*NF*), и несколько больше стремящихся к внутренней свободе (*SP*). Однако общее количество тех, кого можно условно назвать «коллективистами» (*SJ* и *NF*), и в том, и в другом случае примерно одинаково (86 и 82%), т.е., в целом, принципиальных различий не выявлено.

Проведённый анализ показывает, что подавляющее большинство студентов (85%) относит-

ся к группе «коллективистов», иначе говоря – ориентировано на традиционную систему обучения, которая в значительной степени была характерна для учебных заведений как Российской империи, так и СССР и подразумевала структурирование материала и последовательное изучение его, работу по принципу «учитель–ученик», коллективную деятельность студентов в группах.

Доля представителей «индивидуалистских» психотипов, требующих иных подходов к организации учебного процесса, составляет, в среднем, не более (а в большинстве случаев – менее) 15% состава студенческого сообщества.

Разумеется, возникает вопрос, а не являются ли полученные результаты характерными только для Муромского института или для вузов малых городов. Да, провинция в меньшей степени подвержена расслоению, и дифференциация общества тут не так заметна, как в крупных городах. Однако, по данным [6], в конце 80-х гг. среди школьников Ленинграда не менее 80% составляли представители психотипов *SJ* и *NF* (примерно по 40%). Среди ленинградских студентов-психологов в тот же период также доминировали *SJ* (38%) и *NF* (54%).

Таким образом, подавляющее количество студентов на подсознательном уровне априорно не ориентированы на самостоятельность изучения чего-либо: им для хорошего усвоения материала необходима связка «учитель–ученик» или коллектив (группа). Иначе говоря, принципы т.н. субъект-субъектной парадигмы не являются оптимальными (с точки зрения организации учебного процесса) для подавляющего большинства студентов России, хотя бы в части, относящейся к малым (провинциальным) городам.

А если при этом учесть, что именно *SJ* и *NF* обычно составляют большинство среди преподавателей начального уровня образования (т.е. среди школьных учителей), то становится понятно, что простым переносом иной образовательной парадигмы в российскую среду решить назревшие проблемы не удастся ни при каких обстоятельствах.

Для понимания такого принципиального различия в распределении психотипов (а именно это различие и определяет в значительной степени поведенческую мотивацию) среди граждан России и США следует вспомнить особенности формирования наций этих стран.

Развитие общества в США шло своим, отличным от Европы, путём. Не вдаваясь подробно в особенности колонизации североамериканского континента, можно вспомнить только то, что основу колонизационного контингента изначально составляли те, кто привык жить не за

счёт труда, а в основном за счёт добычи, что и сформировало в конечном итоге совокупность людей, для которых принцип личной свободы является главным принципом их функционирования, безусловно доминирующим над всеми остальными. Как результат, сформировалась особая политико-социальная культура, существенным образом отличающаяся от европейской, поскольку основана она на априорном преимуществе принципов личной независимости и приоритете принципов реального неравенства людей.

Путь России также не случайно называют особым. Причина проста: российское общество было изолировано от общеевропейских процессов фактически с момента формирования принципов единой государственности. Объяснялось такое отделение и географическими различиями, и различиями в идеологической основе построения государства (тут и религия, и взаимоотношение государственной и религиозной ветвей власти), и, что немаловажно, необходимостью отражать постоянные военные угрозы именно со стороны Европы (что, впрочем, зачастую определялось теми же религиозными различиями). Такое многовековое отделение привело к тому, что выработались существенные различия в психологии поведения как общества, так и отдельных его членов. А необходимость быть в постоянной готовности к отражению внешней угрозы или к обеспечению выживания в условиях более сурового климата привела к потребности объединения сил. В результате жизнеобустройство на Руси, в Российской империи стало общинным.

Ввиду того, что капитализм так и не пришёл в Россию, общинножитийность осталась главным принципом социума и в СССР, и в результате даже то, что мы называем заводским трудовым коллективом, было изначально построено по принципу артели, так хорошо знакомому бывшим крестьянам. Положительные черты такого построения – распределение обязанностей и взаимовыручка, отрицательные – привычка крестьянину штурмовщина, обусловленная сезонным режимом работы. Крестьянин привык, что периоды исключительно интенсивной работы (на посевной и, особенно, на уборке урожая, когда «один день год кормит») перемежаются с длительными периодами хронического безделья (например, зимой). В результате, добросовестное планирование СРС столкнётся с тем, что трудовой учебный цикл начнётся с длительного периода раскочки, за которым следует постепенно набирающая «обороты» нормальная работа, сменяющаяся авралом (или, как говорят преподаватели, «навалом»), в ходе

которого могут быть как прекрасно выполнены задания на дипломные и курсовые проекты, контрольные работы и т.д., так и совершена масса ошибок, на исправление которых просто не останется времени. При этом о перегрузках, которые выдерживает в периоды «навала» преподаватель, работая буквально «на износ», обычно не вспоминают.

Побочные эффекты такого «навала» общеизвестны: несистематичность занятий приводит к тому, что студенты старших курсов не обладают должными навыками обсуждения, анализа, обобщения полученной информации, не имеют систематических профессиональных навыков работы с технической, нормативной литературой. Не последнюю роль играет и то, что многие студенты параллельно с учёбой ещё и работают, обеспечивая содержание не только себя, но и своей семьи. В этих условиях СРС гарантированно уходит на второй план...

Какие же реальные возможности имеет вуз для повышения мотивационного настроения студента, для переноса учебного процесса преимущественно в СРС?

Во-первых, при организации СРС можно более широко использовать понятный для подавляющего большинства студентов коллективный принцип работы (например, в специально образуемых малых группах, существующих как в постоянном – на весь период обучения, так и во временном – для решения конкретной задачи – вариантах) с обязательным обсуждением усвоенного материала, как в группе, так и в связке «учитель–ученик». Поскольку в современном мире значительная часть деятельности становится именно коллективной, такая форма в гораздо большей степени будет способствовать формированию компетенций, чем индивидуальная [8]. Отрицательный эффект такого подхода – сложность контроля.

Во-вторых, при организации контроля самостоятельной работы студентов оптимальным вариантом было бы установление жёсткого графика СРС, вплоть до еженедельного отчёта о выполненной работе. Разумеется, речь в первую очередь идёт о младших курсах. И очевидно, что тут необходимы усилия не отдельных преподавателей, а работа системы, которая была бы для студентов тем самым жёстким внешним управлением. Доступная литература показывает, что ситуацию в целом удалось переломить в Санкт-Петербургском национальном исследовательском университете информационных технологий, механики и оптики, где в рамках единой системы рейтинг-контроля студенты в жёстком режиме один раз в две недели само-

стоятельно решают проблему проверки остаточных знаний [9].

В-третьих, должна быть решена проблема оптимизации формы СРС для тех студентов, которых можно отнести к психотипу индивидуалистов, поскольку именно для них возможность самостоятельного изучения является насущной необходимостью. Возможным компромиссом между свободой и контролем может быть индивидуализация СРС, в рамках которой направление, объёмы и формы самостоятельной работы определяются для каждого студента индивидуально.

Кроме учёта особенностей студентов-индивидуалистов у такого подхода есть и ещё одно достоинство, которое может проявиться при работе со студентами 3-х–4-х курсов. При переходе от специалитета к бакалавриату углубляется теоретическая общепрофессиональная подготовка и резко снижаются возможности узкой специализации. Индивидуализация самостоятельной работы может помочь будущим бакалаврам (хотя бы тем из них, кто действительно заинтересован в получении знаний) более чётко определить свою нишу в рамках профессии.

Разумеется, данный подход требует кропотливой работы со студентами на младших курсах на предмет определения их потенциальной готовности к такой форме СРС.

\* \* \*

Переход к существенному повышению значимости самостоятельной работы студентов не будет простым. Кроме объективных причин есть ещё и совокупность субъективных, организационных, технических и т.д. Очевидно, что каждому вузу придётся постоянно искать новые формы, методы, используя имеющийся у него опыт и корректируя их каждый раз по фактическому состоянию учебных групп и собственных возможностей.

#### Список литературы

1. Тишков К.Н., Кошелев О.С., Мерзляков И.Н. Роль и методы самостоятельной работы студента в современных условиях // Самостоятельная работа студентов в условиях современной информационной среды: Тезисы докладов Всероссийской научно-методической конференции (Н. Новгород, 19–22 мая 1998 г.). НГТУ, 1998. Режим доступа: [http://www.nntu.ru/rus/news/archiv\\_n2.htm](http://www.nntu.ru/rus/news/archiv_n2.htm).
2. Шехонин А.А., Тарлыков В.А. Самостоятельная работа студента как механизм подготовки компетентных специалистов в вузе // Учебно-методический сборник. УМО по приборостроению и оптотехнике. Вып. 1. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2005. С. 22–33.

3. Соловьев Л.П. О содержании и планировании самостоятельной работы студентов // Наука и образование в развитии промышленной, социальной и экономической сфер регионов России [Электронный ресурс]: II Всероссийские научные Зворыкинские чтения. Сб. тез. докладов II Всероссийской межвузовской научной конференции (Муром, 5 февраля 2010 г.). Муром: ИПЦ МИ ВлГУ, 2010. № гос. регистрации 0321000182. С. 329–331.

4. Булкин В.В. Самостоятельная работа студентов в условиях перехода к «субъект-субъектной» образовательной парадигме // Наука и образование в развитии промышленной, социальной и экономической сфер регионов России [Электронный ресурс]: II Всероссийские научные Зворыкинские чтения. Сб. тез. докладов II Всероссийской межвузовской научной конференции (Муром, 5 февраля 2010 г.). Муром: ИПЦ МИ ВлГУ, 2010. № гос. регистрации 0321000182. С. 299–301.

5. Чекушина Ю.Н., Колесник Л.А. Особенности самостоятельной работы студентов в условиях реформирования высшего образования Украины // Организация самостоятельной работы студентов на

факультете вуза: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 16–17 ноября 2006 г. Мн.: БГУ, 2006. С. 66–68.

6. Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. СПб.: Андреев и сыновья, 1994. 235 с.

7. Булкин В.В. Социокультурная российская образовательная среда и её совместимость с асинхронным учебным процессом // Alma mater. Вестник высшей школы. 2010. № 5. С. 33–38.

8. Тестов В.А. Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4 (1). С. 50–56.

9. Васильев В.Н., Шехонин А.А., Тарлыков В.А. Комплексное оценивание результатов обучения в среде электронного учебно-методического комплекса // Роль современного технического университета в формировании экономики знания: Тезисы докл. Всеросс. науч.-практ. конф. «XIII Академические чтения». (18–20 сентября 2007 г.). Новочеркасск, 2007. С. 50–53.

#### ANALYSIS OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK WITH THE ACCOUNT OF OBJECTIVE AND SUBJECTIVE FACTORS

*V.V. Bulkin, L.P. Solovyev*

Some features of the organization of students' independent work in the conditions of transition of Russian higher education institutions to the so-called subject-to-subject educational paradigm are considered. Factors of objective and subjective nature are analysed. A number of measures are proposed that will help to overcome the revealed shortcomings taking into account the domestic socio-cultural environment.

*Keywords:* independent work of students, objective factors, subjective factors.