



УДК 377

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО

Зайцева Екатерина Сергеевна

студент

Курский государственный университет, г. Курск

Аннотация. В статье рассмотрена проблема организации самостоятельной работы при дифференцированном подходе к обучающимся в системе СПО.

Ключевые слова: самостоятельная работа, ФГОС, обучающийся, дифференцированный подход.

Самостоятельная работа обучающихся – это планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [2].

ФГОС последнего поколения требует обеспечить обучающихся такой формой учебной деятельности как самостоятельная работа, которая проводится в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей [5].

И. Д. Бутузова и Ростовская Е. Г. отмечают, что: «ставится задача создания системы профильного обучения, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и интеграции средней ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [1].

Государственные образовательные стандарты диктуют преподавателю, что необходимо так организовать самостоятельную работу, что бы обучающиеся в полной мере приобрели общие и профессиональные компетенции, которые позволят сформировать у них способности к самообразованию и саморазвитию, а так же инновационной деятельности.

Во время самостоятельной работы роль обучающегося заключается в том, что бы при помощи преподавателя научиться самостоятельно приобретать необходимые навыки и знания, а так же находить оптимальные пути решения при различных проблемных ситуациях.

Рассмотрим процесс планирования самостоятельной работы. Первым этапом планирования самостоятельной работы является определение ее цели. Рассмотрим возможные цели:

- закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний и практических умений, полученных во время аудиторных занятий;



- самостоятельное овладение учебным материалом;
- формирование умений использовать справочную и специальную литературу;
- развитие познавательных способностей и активности, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- развитие исследовательских умений [3].

Для правильного и эффективного планирования и организации самостоятельной работы обучающихся необходимо:

- обеспечить учебно-методическую поддержку;
- дифференцировать задания самостоятельной работы;
- выдать задания;
- установить время консультаций по самостоятельной работе.

Однако, организация самостоятельной работы студентов является не легкой задачей, при организации такой формы работы перед преподавателем встаёт ряд проблем. Одна из важнейших – различный уровень базовой подготовленности студентов к самостоятельному изучению материала. Так, содержание самостоятельной работы напрямую должно быть эквивалентно частным возможностям каждого из обучающихся, уровню их подготовки. Подход с учётом частных возможностей каждого обучающегося принято называть дифференцированным.

По мнению Е.А. Юниной, включение дифференцированного подхода в образовательный процесс представляет собой определенную последовательность действий:

- преподаватель наблюдает за группой обучающихся и изучает особенности каждого студента отдельно;
- мысленно производит объединение учащихся в подгруппы по определенным признакам (например, по психосоматическим типам, уровням понимания и пр.);
- преподаватель преподносит новую информацию и организует работу с ней на уроке с учетом определенных признаков дифференциации [6].

Согласно Капиносову А. Н., в качестве основного пути осуществления дифференциации обучения принято подразделять студентов на три группы:

- первую группу составляют студенты, которые могут сводить сложное задание к цепочке простых действий, самостоятельно освоить новый материал, находить несколько способов для выполнения задания;
- студенты второй группы имеют достаточные знания учебного материала, могут применить их при решении стандартных заданий. Затрудняются при переходе к выполнению заданий нового типа; не справляются самостоятельно с решением сложных (нетиповых) заданий;



- студенты третьей группы имеют пробелы в знаниях учебного материала, самостоятельно могут сделать задания в один - два шага, выполнение более сложных заданий начинают со слепых проб, не умеют вести целенаправленный поиск пути выполнения задания. В этой группе могут быть обучающиеся, имеющие пробелы в знаниях и отставание в развитии вследствие частых пропусков по болезни, в силу систематической плохой подготовки [2].

Исходя из приведённой выше классификации подгрупп, можно сделать вывод, что для успешной организации самостоятельной работы обучающихся в рамках дифференцированного подхода к обучению для большей части студентов (подгруппа два и три) формировать навыки самостоятельной работы следует начинать ещё во время учебного занятия с коротких самостоятельных заданий, при этом процесс формирования навыка проходит несколько стадий. Успешность таких работ напрямую зависит от методических приёмов, которые будут использованы и смогут в полной мере активизировать мыслительную деятельность обучающихся.

Таковыми приемами могут быть: составление конспекта в соответствии с утвержденным планом, восстановление деформированного текста, поиск ошибок, которые специально были допущены педагогом, заполнение таблиц, создание логических цепочек.

В системе дифференцированного подхода при самостоятельной работе обучающихся мы можем выделить следующие компоненты:

- повышение объема и интенсивности работы с более подготовленными обучающимися;
- разделение занятий на обязательную и творческую;
- проведение регулярных консультаций обучающихся;
- исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов [1].

Самостоятельная работа во время учебного процесса подразделяется на аудиторную и внеаудиторную. Процесс аудиторной самостоятельной работы проходит под непосредственным руководством (контролем) преподавателя по его поручению.

Для получения желаемого результата контрольно-диагностические материалы аудиторных самостоятельных работ должны охватывать все уже изученные темы, а так же давать возможность качественно оценить уровень усвоения учебной программы.

Соответственно, должны состоять из:

- практических работ;
- тестов;
- контрольных работ.



В системе среднего профессионального образования большее внимание следует уделять именно практической самостоятельной работе обучающихся, так как именно она позволит сформировать у обучаемых дополнительные компетенции, необходимые для профессиональной конкурентоспособности.

В соответствии со всем вышесказанным, определим вариации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся с использованием дифференциации. И. Э. Унт определяет следующие варианты:

- при письменном опросе по карточкам обучающиеся разных подгрупп выполняют разное количество заданий;
- содержание задания одинаково для всей группы, но для подгруппы сильных обучающихся время на выполнение работы уменьшается;
- содержание задания одинаково для всей группы, но для сильных обучающихся предлагаются задания большего объема или более сложные;
- задание общее для всей группы, а для слабых обучающихся предлагается вспомогательный материал, который может облегчить выполнение задания (пример решения задачи, методика решения задачи).

При выполнении практических работ изначально решаются более лёгкие задачи обучающимися 2 и 3 подгрупп, а далее более сложные первой подгруппой.

Если на практических работах всем предлагаются задания одинаковой сложности, то для каждой группы обучающихся следует дифференцировать количество информации, указывающей, как выполнять самостоятельную работу: для 3 подгруппы – подробная инструкция выполнения задания, для 2 подгруппы – некоторые пункты на которые следует обратить внимание, для 1 подгруппы – только цель задания.

Для внеаудиторной самостоятельной работы третьей подгруппе предлагаются задания, точно соответствующие обязательным результатам. Вторая подгруппе получает аналогичные задания и в дополнение более сложные задачи. Для первой подгруппы предлагается решить комплексные задачи. При определении объема работы следует исходить из средней нормы времени, затрачиваемого на приготовление задания, дня недели, загруженность обучающихся другими предметами [4].

Стоит отметить, что обучающихся 3 подгруппы, крайне важно обучить самостоятельно работать с дополнительной литературой, самостоятельному выполнению дополнительных заданий творческого характера, если это возможно, поручать им лично проводить небольшие исследовательские проекты.



Подводя итоги, определим положительные стороны использования дифференцированного подхода к обучению в системе среднего профессионального образования:

- повышение уровня мотивации к обучению у всех подгрупп обучающихся, так как каждая подгруппа способна получать желаемые оценки;
- обучающиеся с высоким уровнем знаний не теряют время на решение простейших задач, для обучающихся слабого уровня создаются условия для выполнения обязательного минимума;
- объединение обучающихся в подгруппы равных по способностям облегчает преподавание каждой подгруппе.

Список литературы:

1. Бутузов, И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке Текст. : учеб. пособие /И. Д. Бутузов. — Новгород, 1972— 72 с.
2. Капиносов, А. Н. Уровневая дифференциация при обучении математике / А. Н. Капиносов. - Петрозаводск, 1989. - 175 с.
3. Ростовская Е. Г. Дифференцированное обучение как условие подготовки конкурентоспособного специалиста в системе среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005.
4. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. - Москва : Педагогика, 1990. - 192 с.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности «Технология машиностроения» от 18.04.2014 г. № 350.
6. Юнина Е. А. Педагогическая психология: социально-личностное образование". Пермь: ПРИ ПИТ, 2004. - 92 с.