

**Развитие навыков самостоятельной работы студентов: опыт вузовских практик**

Костюк Ирина Александровна

УОО ВО «Омской гуманитарной академии»

**Аннотация:** Формирование навыков самостоятельной работы — одна из ключевых задач современного высшего образования, особенно в условиях цифровой трансформации, роста требований к lifelong learning и сокращения аудиторной нагрузки. В статье анализируются эффективные вузовские практики, направленные на развитие у студентов способности к самоорганизации, целеполаганию, критическому осмыслению информации и рефлексии. Рассматриваются как организационно-методические подходы (модульные программы, flipped classroom, гибридное обучение), так и педагогические стратегии (наставничество, формирующее оценивание, учебные портфолио, проектная деятельность). Особое внимание уделяется роли преподавателя как фасилитатора, а не транслятора знаний, и созданию поддерживающей образовательной среды, где самостоятельность развивается постепенно — от структурированных заданий к открытой исследовательской деятельности. На основе обобщения опыта российских и международных вузов выявлены условия, при которых самостоятельная работа становится не формальным требованием, а подлинным ресурсом обучения и личностного роста.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, самообучение, self-regulated learning, педагогика самостоятельности, flipped classroom, учебное портфолио, формирующее оценивание, наставничество, модульное обучение, образовательная автономия.

**Developing Students' Independent Work Skills: Experiences from University Practices**

Irina Aleksandrovna Kostyuk

UOO VO "Omsk Humanitarian Academy"

**Abstract:** Developing independent work skills is one of the key challenges of modern higher education, especially in the context of digital transformation, increasing demands on lifelong learning, and decreasing classroom workloads. This article analyzes effective university practices aimed at developing students' abilities for self-organization, goal-setting, critical analysis, and reflection. Both organizational and methodological approaches (modular programs, flipped classroom, hybrid learning) and pedagogical strategies (mentoring, formative assessment, academic portfolios, project-based activities) are considered. Particular attention is paid to the role of the teacher as a facilitator, not a knowledge transmitter, and to the creation of a supportive educational environment where independence develops gradually—from structured assignments to open-ended research. Based on the experience of Russian and international universities, the conditions under which independent work becomes not a formal requirement, but a genuine resource for learning and personal growth are identified.

**Keywords:** student independent work, self-study, self-regulated learning, independence pedagogy, flipped classroom, learning portfolio, formative assessment, mentoring, modular learning, educational autonomy.

**Введение**

Современное высшее образование всё чаще сталкивается с парадоксом: с одной стороны, от студентов ожидают высокой степени автономии — умения самостоятельно искать информацию, ставить цели, управлять временем, критически оценивать источники и нести

ответственность за собственное обучение; с другой — традиционная университетская модель по-прежнему во многом опирается на лекционно-репродуктивную систему, где инициатива исходит от преподавателя, а студент выступает в роли пассивного получателя знаний [1]. В результате многие обучающиеся, особенно на первых курсах, оказываются не готовы к реальной самостоятельной работе: они испытывают трудности с планированием, теряются при отсутствии чётких инструкций, избегают сложных задач и воспринимают самостоятельность как брошенность.

Между тем развитие навыков самостоятельной работы — это не просто педагогическая задача, а социальная необходимость. В условиях ускоряющихся изменений, цифрового перенасыщения и трансформации рынка труда способность к самообучению (lifelong learning) становится одним из ключевых профессиональных компетенций. Университет, который не формирует эту способность, рискует подготовить специалиста, ориентированного только на выполнение готовых заданий, но неспособного к инициативе, исследованию и адаптации в новой ситуации [2].

Актуальность темы усиливается и внутренними вызовами системы образования: сокращение аудиторной нагрузки, переход на модульные программы, развитие онлайн- и гибридных форматов — всё это объективно увеличивает долю внеаудиторной деятельности. Однако без целенаправленного педагогического сопровождения такая «самостоятельность» часто превращается в хаотичное бегство от требований или поверхностное выполнение формальных заданий [3].

Цель данной статьи — проанализировать эффективные вузовские практики, направленные на постепенное и поддерживающее развитие навыков самостоятельной работы у студентов. Речь пойдёт не о количестве часов вне аудитории, а о качестве учебной автономии: как создать условия, при которых студент не просто «делает сам», а учится мыслить, выбирать, ошибаться, рефлексировать и расти через самостоятельность. Особое внимание уделяется роли преподавателя, дизайну заданий и организационной культуре вуза как факторов, либо способствующих, либо препятствующих формированию подлинной учебной автономии.

### **Основной текст**

Развитие навыков самостоятельной работы у студентов — это не одномоментный акт передачи задания «на дом», а многоуровневый педагогический процесс, требующий продуманного дизайна, постепенного усложнения и постоянной поддержки [4]. Эффективные вузовские практики, анализируемые в последнее десятилетие как в России, так и за рубежом, демонстрируют: самостоятельность не возникает сама по себе — она выращивается через специально организованную образовательную среду, где студент постепенно переходит от зависимости к автономии [5].

Одним из ключевых подходов является поэтапное формирование учебной автономии. На первом курсе студентам предлагаются чётко структурированные задания с подробными инструкциями, временными рамками и примерами (например, «проанализируйте статью по предложенной схеме») [6]. Уже на этом этапе важно включать элементы выбора — например, возможность самому выбрать одну из трёх тем или источников. На втором–третьем курсах задания становятся более открытыми: студенты формулируют собственные вопросы, выбирают методы анализа, планируют этапы работы. К магистратуре они готовы к полностью самостоятельным исследовательским проектам. Такой подход, известный в педагогике как «scaffolding» (подмости), позволяет избежать чувства растерянности и постепенно развить

метакогнитивные навыки — умение планировать, контролировать и оценивать собственное обучение [7].

Широко применяемая в вузах модель flipped classroom («перевернутый класс») также служит мощным инструментом развития самостоятельности. В этой модели студент знакомится с теоретическим материалом до занятия (через видео, тексты, интерактивные модули), а аудиторное время посвящено обсуждению, решению проблем, дебатам [8]. Однако её успех зависит от качества внеаудиторных материалов и чёткости ожиданий. Лучшие практики включают короткие видео с рефлексивными вопросами, интерактивные чек-листы и обязательную подготовительную анкету, которая помогает преподавателю скорректировать семинар под реальные запросы группы.

Другой важный элемент — формирующее оценивание, которое заменяет культуру страха перед «неудом» на культуру роста. Вместо единовременной проверки студент получает регулярную обратную связь по черновикам, промежуточным результатам, портфолио. Например, в НИУ ВШЭ и ТюмГУ активно используются учебные портфолио, где студент собирает свои работы за семестр, сопровождая их рефлексивными комментариями: «Что я понял?», «Что было сложно?», «Как я это преодолел?». Такой подход развивает не только предметные знания, но и способность к самоанализу — ключевой компонент самостоятельной работы [9].

Не менее значима роль наставничества и кураторства. В вузах, где кураторы регулярно встречаются со студентами не для контроля, а для обсуждения учебных стратегий, целей и трудностей (например, в СПбГУ, УрФУ), уровень академической самостоятельности значительно выше. Особенно эффективны практики равноправного наставничества, когда старшекурсники делятся с первокурсниками своими стратегиями тайм-менеджмента, поиска информации, подготовки к экзаменам. Это снижает тревожность и делает опыт самостоятельности осязаемым и достижимым [10].

Проектная деятельность также становится всё более популярной формой развития автономии. В отличие от стандартных рефератов, проекты требуют от студента управления всем циклом: от постановки проблемы до презентации результата. При этом важно, чтобы проекты были реальными — направлены на решение задач партнёрских организаций, кампуса или города. Такой контекст повышает мотивацию и ответственность, поскольку работа перестаёт быть «для галочки».

Особую роль играет цифровая среда. Современные LMS (Learning Management Systems) позволяют не просто размещать материалы, но и отслеживать прогресс, предлагать персонализированные пути обучения, встраивать рефлексивные опросы. Однако здесь возникает риск «цифрового перегруза»: если студент получает задания из пяти разных платформ без единой логики, его самостоятельность превращается в хаотичное выполнение требований [11]. Поэтому лучшие практики предполагают единый цифровой навигатор — чёткую структуру курса, где все ресурсы, дедлайны и критерии оценки собраны в одном месте.

Важно подчеркнуть: во всех успешных практиках преподаватель выступает не как контролёр, а как фасилитатор — тот, кто создаёт условия, задаёт вызовы, даёт обратную связь и верит в способности студента. Его задача — не сделать всё за студента, а помочь ему научиться делать самому [12].

Таким образом, развитие навыков самостоятельной работы — это не отказ от руководства, а интеллектуальное и этическое сопровождение, в котором студент постепенно обретает уверенность в своей способности учиться, думать и действовать самостоятельно. И

именно такой подход позволяет университету выполнять свою главную миссию — готовить не исполнителей, а автономных, инициативных и ответственных граждан будущего.

**Таблица 1.** Этапы развития навыков самостоятельной работы студентов

Этап формирования самостоятельности	Характеристика студента	Типичные трудности	Эффективные вузовские практики	Роль преподавателя
1. Зависимость (1 курс)	Ориентирован на инструкции, ожидает чётких указаний, боится ошибок	Потерянности при отсутствии шаблона, прокрастинация, поверхностное выполнение	Структурированные задания с пошаговыми инструкциями — Чек-листы и шаблоны анализа — Короткие видео с рефлексивными вопросами — Обязательная подготовка к семинару (мини-опрос)	Наставник, организатор, «показывающий путь»
2. Направляемая самостоятельность (2–3 курс)	Готов выполнять задачи самостоятельно, но нуждается в обратной связи и поддержке выбора	Трудности и с планированием времени, выбором источников, формулировкой целей	— Задания с элементами выбора (тема, формат, источник) — Черновики с обратной связью — Учебное портфолио с рефлексией — Равноправное наставничество (старшекурсники → первокурсники)	Фасилитатор, советчик, дающий обратную связь
3. Автономия (4 курс – магистратура)	Способен ставить цели, проектировать путь, работать с неопределённостью,	Управление сложными проектами, баланс между	Открытые исследовательские проекты — Реальные кейсы	Соавтор, коллега, эксперт

Этап формирования самостоятельно сти	Характерис тика студента	Типичны е трудности	Эффектив ные вузовские практики	Роль преподавателя
	брать ответственность	глубиной и сроками	от партнёров (НКО, бизнес) — Самостоятельное проектирование учебной траектории (элективы, миноры) — Публичная защита/презентац ия результатов	

Данная таблица основана на принципе педагогических «подмостков» (scaffolding): поддержка постепенно снижается по мере роста компетентности студента. Переход между этапами должен быть гибким и учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Такой подход позволяет превратить самостоятельную работу из формального требования в ресурс личностного и профессионального роста [13].

### Заключение

Развитие навыков самостоятельной работы студентов — это не техническая задача по увеличению объёма внеаудиторной нагрузки, а глубокая педагогическая трансформация, затрагивающая саму логику учебного процесса. Как показывает анализ вузовских практик, подлинная учебная автономия формируется только в условиях, где самостоятельность выступает не как отсутствие руководства, а как постепенно передаваемая ответственность, поддерживаемая чёткой структурой, доверием и рефлексией.

Эффективные подходы — будь то «подмостки» (scaffolding), flipped classroom, учебные портфолио, наставничество или проектная деятельность — объединяет одно: они рассматривают студента как активного субъекта обучения, способного к выбору, ошибке, анализу и росту. При этом роль преподавателя не уменьшается, а качественно меняется: он становится фасилитатором, наставником, соавтором образовательного пути, а не просто носителем знаний.

Однако успех этих практик невозможен без изменений на институциональном уровне: гибкости учебных планов, признания рефлексивной и исследовательской работы, снижения бюрократической нагрузки на преподавателей, создания единой и понятной цифровой среды. Без этого даже самые прогрессивные методики рискуют остаться «островками инноваций» в океане традиционного контроля.

В конечном счёте, университет, который умеет выращивать самостоятельность, готовит не просто специалистов, а людей, способных учиться всю жизнь, адаптироваться к неопределённости и брать на себя ответственность за своё развитие. И в мире, где знания

устаревают быстрее, чем их можно усвоить, именно эта способность становится главным результатом высшего образования.

### **Список литературы**

1. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность учения? Народное образование. 2003; № 6: 77–88.
2. Александрова Е.А., Миоглевич Б.Г., Базылева Р.М. и др. Методология культурных практик самостоятельной работы. Организация самостоятельной работы студентов: коллективная монография. Саратов: Издательство «ТехноДекор», 2015.
3. Абдуразакова Д.М., Абдуразакова А.Н. Социокультурные условия развития толерантного сознания современной учащейся молодежи: проблемы и приоритетные направления. Сибирский педагогический журнал. 2011; № 8: 202–209.
4. Абдуразакова Д.М., Берсенукаева М.Х. Роль поликультурной среды в воспитании и развитии толерантности молодежи. Мир науки, культуры, образования. 2019; № 2 (75): 10–11.
5. Вагабова С.В., Маллаев Д.М. Социально-педагогические предпосылки эффективности профориентации учащихся в контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Вестник Академии права и управления. 2014; № 37: 201–207.
6. Вяткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке: лекция по педагогике для студентов университета. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1978.
7. Гордеев М.Н. Самостоятельная работа в истории педагогической мысли. Педагогическое образование в России. 2014; № 10: 68–71.
8. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва: Учпедгиз, 1961.
9. Зайчикова И.В., Никаноркина Н.В. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями цифровой экономики. Современные проблемы науки и образования. 2020; № 3: 76.
10. Зеленский А.Г. Методические подходы к организации самостоятельной работы студентов-психологов в процессе изучения экономических дисциплин. Научный вестник ВФ РАНХИГС Экономика. 2019; № 2: 97–101.
11. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2008.
12. Хаджиева Л.К., Садаева А.С. Педагогические технологии индивидуализации профессионального образования в рамках цифровой трансформации. Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2023; Т. 19, № 2 (32): 83–92.
13. Уразикова Ю.В. Традиционные подходы к организации самостоятельной работы обучающихся. Available at: <http://sp-journal.ru/article/8917>

### **Сведения об авторах:**

Костюк Ирина Александровна - канд. философских наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы ЧУОО ВО «Омской гуманитарной академии»

[kia-2014-irina@mail.ru](mailto:kia-2014-irina@mail.ru)

Irina Aleksandrovna Kostyuk, PhD in Philosophy, Associate Professor in the Department of Pedagogy, Psychology, and Social Work at the Omsk Humanitarian Academy.

[kia-2014-irina@mail.ru](mailto:kia-2014-irina@mail.ru)