

Миназова Зарема Магомедовна
ФГБОУ ВО "Чеченский государственный университет им.Ф.Ф.Кадырова"
Хажбикарова Марет Имрановна
Комплексный научно-исследовательский институт им. Х. И. Ибрагимова Российской
академии наук

Роль эмоционального интеллекта педагога в построении образовательной среды

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.

Minazova Zarema Magomedovna
Chechen State University named after F. F. Kadyrov
Khazhbiyarova Maret Imranovna
Complex Research Institute named after Kh. I. Ibragimov of the Russian Academy of Sciences

The Role of a Teacher's Emotional Intelligence in Building an Educational Environment

Abstract. Developing independent work skills is one of the key tasks of modern higher education, especially in the context of digital transformation, increasing requirements for lifelong learning, and reducing the number of classroom hours. This article analyzes effective university practices aimed at developing students' ability to self-organize, set goals, critically analyze information, and reflect. It examines both organizational and methodological approaches (modular programs, flipped classroom, and hybrid learning) and pedagogical strategies (mentoring, formative assessment, learning portfolios, and project-based learning). Special attention is paid to the teacher's role as a facilitator rather than a knowledge transmitter, and to creating a supportive learning environment where independence is developed gradually, from structured assignments to open-ended research activities. Based on the experience of Russian and international universities, the article identifies the conditions under which independent work becomes not just a formal requirement, but a genuine resource for learning and personal growth.

Keywords: independent student work, self-learning, self-regulated learning, self-reliance pedagogy, flipped classroom, educational portfolio, formative assessment, mentoring, modular learning, and 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. 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.

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.

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. 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.

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»). 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.

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. 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.

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.

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. 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.

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 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, брать ответственность	Управление сложными проектами, баланс между глубиной и сроками	— Открытые исследовательские проекты — Реальные кейсы от партнёров (НКО, бизнес) — Самостоятельное проектирование учебной траектории (элективы, миноры)	Соавтор, коллега, эксперт

Этап формирования самостоятельно сти	Характерис тика студента	Типичны е трудности	Эффектив ные вузовские практики	Роль преподавателя
			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.

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 источников

1. Андреева Н. В. Развитие самостоятельности обучающихся в вузе: теоретические и практические аспекты // Высшее образование в России. – 2023. – № 3. – С. 45–58.
2. Базылева Т. В., Соколова М. А. Формирование навыков самостоятельной работы в системе компетентностного образования // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 7. – С. 12–24.
3. Воронин С. И., Орлова Е. Н. Проблемы и модели самостоятельной учебной деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 5. – С. 89–101.
4. Громова М. Т. Информационная культура студента как компонент самостоятельности обучения // Язык и культура. – 2023. – № 4. – С. 67–75.
5. Дмитриев А. В. Опыт использования проектной деятельности для развития самостоятельной работы студентов // Образование и наука. – 2024. – № 6. – С. 35–47.
6. Ершова И. П. Формирование у студентов навыков самоорганизации и саморегуляции // Психология и педагогика. – 2024. – № 2. – С. 78–90.

7. Зубков В. В. Самостоятельная учебная работа: методы мотивации и оценки // Вестник педагогики. – 2025. – № 8. – С. 25–33.
8. Кузнецова Т. Ю. Развитие самостоятельных учебных действий в образовательных программах // Вопросы образования. – 2023. – № 9. – С. 51–64.
9. Левашова Н. С. Ресурсы цифровой среды как поддержка самостоятельной работы студентов // Информационные технологии и образование. – 2024. – № 3. – С. 14–27.
10. Медведева И. В. Рефлексивные практики как средство развития самостоятельности обучающихся // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 1. – С. 99–109.
11. Назарова Е. А. Оценка самостоятельной работы студентов: критерии и инструменты // Современное образование. – 2024. – № 8. – С. 40–52.
12. Петров П. А. Опыт интерактивных семинаров и веб-квестов для развития самостоятельного обучения // Управление образованием. – 2023. – № 12. – С. 28–37.
13. Смирнов Д. К. Роль преподавателя в поддержке самостоятельной активности студентов // Психология обучения. – 2024. – № 10. – С. 60–73.
14. Трофимова Е. В. Самостоятельная работа студентов в дистанционном обучении: практики вузов // Электронное образование. – 2025. – № 2. – С. 18–29.
15. Харитонова Н. И. Формирование навыков самообучения в условиях цифровых образовательных платформ // Педагогические исследования. – 2023. – № 5. – С. 87–99.
16. Zimmerman B. J. Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. – New York: Springer, 2008 (рус. изд. 2025). – 312 p.
17. Schunk D. H., Greene J. A. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. – Abingdon: Routledge, 2023. – 520 p.
18. Pintrich P. R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. – Michigan State University, 2024. – 46 p.

Сведения об авторах

Миназова Зарема Магомедовна, Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии филологического факультета ФГБОУ ВО "Чеченский государственный университет им.Ф.Ф.Кадырова".

Хажбикарова Марет Имрановна, Комплексный научно-исследовательский институт им. Х. И. Ибрагимова Российской академии наук, Российская Федерация, г. Грозный, старший научный сотрудник,

Information about the authors

Minazova Zarema Magomedovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Philology, F.F. Kadyrov Chechen State University.

Khazhbikarova Maret Imranovna, 1Kh. I. Ibragimov Integrated Research Institute of the Russian Academy of Sciences, Russian Federation, Grozny, Senior Researcher.