

arranged and purpose and types of the educational programs offered, forms and methods of training and education, participation of the third agers in their facilitation and functioning, relationship with traditional universities, etc. The authors determined the models of the University of the Third Age all over the world: French model, which is based on the concept of expediency of close relationship of the Universities of the Third Age with the established traditional universities; British model, which is the dominant concept of organization and functioning of the Universities of the Third Age by self-arrangement, self-financing, self-help and shared learning; Chinese model contains preservation and development of the society, cultural consolidation and philosophical reflection, and maintaining and development of natural harmony; French-speaking North American model follows close relationship with established universities, lectures by university professors, but the students facilitate daily management by themselves; and South American model that is close to the French one deals with a variety of educational programs and care for the most disadvantaged and vulnerable social groups and the elderly.

Key words: the University of the Third Age, the third age, models of the University of the Third Age (French, British, Chinese, French-speaking North American and South American), essence, forms and methods of the Universities of the Third Age.

УДК 378.147.87(73)

Симоненко Наталія Олександрівна,
аспірант кафедри педагогіки,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США: ВИТОКИ І СУЧАСНІСТЬ

На основі теоретичного аналізу праць американських дослідників окреслено витоки та сучасний стан організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів США. У статті розкрито еволюцію змісту поняття «самостійна робота», досліджено шляхи впровадження у навчально-виховний процес вищої школи. Виявлено, що зародження ідей організації самостійної роботи в американській системі вищої освіти відбувалося в контексті роботи з обдарованими студентами на початку XX століття і трансформувалося у XXI столітті в основний спосіб підготовки тих, хто навчається, до самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: організація самостійної роботи, почесні програми, вищі навчальні заклади США, програми самостійного навчання, студенти.

Постановка проблеми. Реформування сучасного українського суспільства супроводжується зростанням вимог до професійної компетентності випускників, що обумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи навчання впродовж життя, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, підготовку фахівців, здатних приймати нестандартні рішення та діяти творчо, самостійно. В контексті питання організації самостійної роботи студентів звернемося до досвіду США, оскільки розвиток вищої освіти Сполучених Штатів вже протягом кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних та іноземних науковців, що зумовлено статусом держави як однієї з провідних і високорозвинених країн світу, як країни з глибокими традиціями й високоякісними показниками в галузі вищої освіти та науки, зокрема в організації самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць американських дослідників засвідчує, що проблемі організації самостійної роботи студентів присвячено велику кількість досліджень. Історія розвитку теорії і практики самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів США висвітлена у працях Р. Бонтіуса, Е. Гендерсона, П. Дрессела, С. Кестена, М. Ноулза, М. Томпсон, та ін. Організація самостійної роботи обдарованих студентів розглядалася С. Вайнбреннер, К. Горі, С. Джонсен, Ф. Карнзом, Д. Феттерманом та ін. Теоретичні аспекти організації самостійної роботи у вищих медичних навчальних закладах висвітлено в працях Р. Бандаранаяка, Р. Гардена, Дж. Грізена, К. Людмерера та ін. Особливостям організації СР присвячені дослідження вітчизняних науковців, а саме В. Буринського, Л. Головка, Т. Каушан, О. Кечик, Т. Пашенко, Г. Романової, Є. Танько, І. Хом'юк, О. Шарапової, тощо.

Мета статті – дослідити витоки та сучасний стан організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів США.

Результати дослідження. Аналіз англомовних джерел засвідчує, що зародження ідей самостійної роботи пов'язано з розвитком honors programs (почесних програм) в американській системі вищої освіти. Як зазначає дослідниця почесних програм у вищій освіті США Дж. Часзар (J. Chaszar), найбільший їх розквіт

припав на 1950-ті роки, хоча історія їх розвитку починається ще наприкінці XIX століття. Як констатує науковець, виникнення почесних програм задумувалося саме як можливість для самостійної роботи студентів з поступовою диверсифікацією протягом 1930-х та 1940-х років у формати аудиторного та позааудиторного навчання [1, с. 10].

Як зауважує американська дослідниця Е. Галінова (E. Galinova), виникнення ідеології почесних програм в американській вищій освіті пов'язане із визнанням факту, що обдаровані студенти нарешті повинні отримати можливість впливати на розробку курикулуму та розподіл навчальних груп. [5, с. 32]. Саме стимулювання впровадження змін у курикулумі відповідно до потреб здібних студентів (напр. спеціальні семінари та самостійна проектна робота, в першу чергу, на першому та старшому курсі) стало причиною появи почесних програм у 50-ті та 90-ті рр. XX ст. почесні програми зазнали якісних перетворень і розповсюдилися у великих державних університетах та стали окремими організаційними одиницями, що об'єднали як загальну освіту, так і навчання для обдарованих студентів [5, с. 3-2]. Але семінари та самостійна робота в рамках почесних програм стали основними компонентами навчальних планів саме у 90-ті роки XX ст. [5, с. 31].

Аналізуючи становлення почесних програм у 20-ті роки XX ст., Е. Галінова визначає їх основні ідейні компоненти: 1) навчальні плани ВНЗ, обслуговуючи гетерогенне студентське середовище, повинні бути диференційовані та відповідати особистим здібностям і потребам всіх студентів; 2) почесні програми не повинні бути спрямовані на відвідування лекцій і отримання високих оцінок. Студентам, що беруть участь у почесних програмах, надавалася можливість проводити самостійні дослідження та нести відповідальність за загальний прогрес у навчанні; 3) рекомендованими формами програм вважалися спеціальні семінари, самостійна та дослідницька робота, яка повинна бути не додатковою, а більш складною і творчою; 4) семінари почесних програм повинні налагоджувати зв'язки між двома або більше предметами, таким чином, підкреслюючи широту знань [5, с. 32].

Основним компонентом Програми коледжу Свортмору,

запроваджені у 1922 році, були семінари, які склалися з кількох пов'язаних між собою предметів або «галузей», об'єднаних у курс. Саме ця програма наголошувала на необхідності самостійної роботи в тісній співпраці з членом факультету. Конкретні вимоги були сформульовані в навчальному плані, що отримував студент на початку молодшого курсу та екзаменатори на кінець старшого курсу. Відвідування лекцій було добровільним, а підсумкові іспити проводилися зовнішніми екзаменаторами [5, с. 32-33].

За твердженням американського дослідника, президента коледжу Свортмору Ф. Ейделотта (F. Aydelotte), ідеологія почесних програм відокремлювала студентів із серйозними інтелектуальними інтересами від зацікавлених тільки в отриманні диплому. Як зауважував науковець, основний акцент у досягненні цієї мети був зроблений на самостійну роботу студентів (у співпраці із тьюторами) і проведення підсумкових іспитів. Саме ідея свободи, що досягалася за рахунок самостійної і напруженої роботи стала ключовим моментом почесних програм 1920-х років [5, с. 35]. Зазначимо, що саме почесна програма, розроблена в коледжі Свортмору, за твердженням більшості учених, поклала початок їх поширення серед коледжів та університетів США. Проаналізувавши програми американських вишів, зауважимо, що переважна більшість з них активно використовує почесні програми і на даний час, що, на нашу думку, свідчить про ефективність такого поглибленого студентоспрямованого навчання.

Важлива подія в контексті розвитку ідей самостійної роботи відбулася у 1925 році із впровадженням у дію «Плану самостійної роботи» (Independent Study Plan) у Стенфордському університеті. Спочатку план був необов'язковим для різних факультетів, але до кінця першого навчального року (1924-1925) до нього приєдналися й інші підрозділи [11, с. 93].

До 1920-х років лекція залишалася основною формою проведення навчальних занять у більшості американських університетів: лекції та лабораторні заняття для першого та другого курсів; лекції, семінари та самостійна робота в лабораторіях – для третього та четвертого курсів. 1920-ті роки ознаменувалися великими змінами у навчальних програмах Стенфордського університету, коли адміністрація ініціювала злиття лекційних занять з «дискусійними» секціями. Лекції, як правило, проводилися професорами один раз на тиждень, а «дискусійні» секції – помічниками двічі на тиждень. Крім того, існувала така форма викладання як консультування (advising). Реорганізація навчальних планів 1920-х років поклала відповідальність за консультування здібних студентів на кафедри [3, с. 25-26].

У 1928 році головою Ради Стенфордського університету став Е. Робінсон, який очолював її до 1945 року. Саме із його ім'ям пов'язане впровадження «Плану самостійної роботи». План був розрахований на здібних та амбіційних студентів для надання їм більших можливостей вивчати більше матеріалу самостійно, а не в умовах викладання в аудиторії. Звичайно така робота потребувала більших зусиль як з боку викладачів, так із боку студентів. Студенти звільнялися від обов'язкового відвідування занять і працювали самостійно під керівництвом викладача, зацікавленого в нових методах викладання та вагомійших досягненнях студента [11 с. 93].

План самостійної роботи успішно працював протягом двадцяти років і мав багато переваг: викладачі отримували стимул працювати у невеликих групах і задоволення від роботи зі здібними студентами; запропонована організація навчання сприяла розвитку ширшого кругозору, ініціативності та самостійності мислення студентів і надавала можливість отримання додаткових знань у цікавій для студента галузі. [11, с. 93]. Протягом 1931-1936 років університет отримав кілька грантів на поширення «Плану самостійної роботи» [11, с. 93], що, на нашу думку, доводить ефективність застосування цієї програми і є серйозною віхою у розвитку самостійної роботи.

У 1944 році відбулася визначна подія для розвитку самостійної роботи у вищій освіті США, коли Г. Лоурі (H. Lowry) очолив коледж Вустера в якості президента. Г. Лоурі створив програму самостійного навчання (Independent Study program), розраховану на чотири курси, і яку пізніше у Вустері називали просто «Самостійне навчання» (Independent Study – IS). За цією програмою студенти молодшого курсу обирали спеціалізовану тему, проводили дослідження в лабораторії чи бібліотеці та виконували три або чотири письмові роботи під безпосереднім керівництвом викладача на щотижневій конференції. На старшому курсі студенти виконували дисертаційну роботу старшого курсу (senior thesis), знову ж таки під щотижневим керівництвом викладача. Обидва курси супроводжувалися іспитами по спеціалізованим предметам [14, с. 545].

У 1956 році факультет під тиском Г. Лоурі розпочав обов'язковий двосеместровий курс для першого року навчання. Кількість студентів у групі була зменшена до п'ятнадцяти. Обов'язковий семінар для першого року навчання (пізніше скорочений до одного курсу) проводився паралельно з програмою самостійного навчання і став ознакою коледжу Вустера. [14, с. 546].

Цікаве визначення самостійної роботи надав доцент кафедри освіти дорослих Університету Вісконсину М. Мур (M. Moore), охарактеризувавши її «як освітню систему, в якій студент є автономним, відокремленим від викладача у часі та просторі, а спілкування між ними відбувається за допомогою друкованих, електронних чи інших засобів, не пов'язаних із особистим спілкуванням з викладачем». Система самостійної роботи і викладання, на думку М. Мура, складається з трьох підсистем: студент, викладач та метод спілкування [13, с. 663].

Автор розрізняє два класи навчального оточення – «суміжну та дистанційну ситуації». У «суміжній ситуації» є «соціальна взаємодія», за якої відбувається миттєве, часто емоційно мотивоване безпосереднє спілкування між студентом та викладачем, а також між самими студентами. Така взаємодія стосується традиційного процесу навчання та викладання в контексті лекцій, уроків, групових дискусій, семінарів, коли студенти не відокремлені від викладача ні у просторі, ні у часі. В «дистанційній ситуації», за М. Муром, комунікація між підсистемами «викладач-студент» відбувається за допомогою друкованих, електронних, механічних та інших засобів. Програмовані тексти та інструкції, зроблені за допомогою комп'ютерів, дають можливість студенту вчитися зі швидкістю, на яку він здатен [13, с. 663-665]. Як зазначає М. Мур, робота викладача і студента за допомогою технічних засобів потребує певних навичок, тому поступово витісняється програмами, підготовленими командами викладача та медіа спеціалістів. Один з перших експериментів по впровадженню інтегрованої мультимедійної дистанційної системи викладання відбувся на базі університету Вісконсин, а найбільшого розвитку ця система отримала у Британському Відкритому Університеті [13, с. 666].

Величезний вклад у розвиток самостійної роботи зробив відомий американський учений Ч. Ведемейер (Ch. Wedemeyer), якого вважають «батьком сучасної дистанційної освіти». Великий прихильник використання технологій для самостійної роботи та ідей відкритої освіти Ч. Ведемейер проводив експерименти у 1960-х роках по розвитку дистанційної освіти на базі університету Вісконсин і першим дав визначення та концепції дистанційної освіти як галузі академічного навчання [12, с. 59]. На сьогодні не лише американські фахівці, а й учені й педагоги в усьому світі вважають дистанційне навчання найсучаснішою формою освіти й організації самостійної роботи студентів, тому ідеї Ч. Ведемейера, який передбачив появу електронного навчання, є актуальними.

На початку 30-х років Ч. Ведемейер використав радіостанцію університету Вісконсин для передачі уроків англійської мови для самостійного вивчення. Як директор програми заочного навчання (1954-1964) Ч. Ведемейер та його випускники розробили цілу низку проектів, присвячених

вивченню теорії та соціології студентів, які навчаються самостійно.

70-ті та 80-ті роки ознаменувалися впровадженням так званої Системи Індивідуалізованого Навчання (Personalized System of Instruction – PSI), розробленої американським психологом та педагогом Ф. Келлером (F. Keller) для вищих навчальних закладів, яку пізніше назвали Планом Келлера. У загальному вигляді PSI була запропонована Ф. Келлером у 1968 році як загальнодидактична система навчальної роботи у вищому навчальному закладі.

За твердженням американської дослідниці Х. Ейр (H. Eyr), Ф. Келлер виділив п'ять основних компонентів, важливих для Системи Індивідуалізованого Навчання: 1) орієнтація на повне засвоєння матеріалу курсу; 2) використання прокторів; 3) самостійна робота студентів у власному темпі; 4) використання друкованих навчальних посібників; 5) застосування лекцій та презентацій тільки у мотиваційних цілях [4, с. 317].

У PSI курсі матеріал розбитий на навчальні одиниці (модулі), які можуть відповідати, наприклад, одному розділу підручника). Вивчивши один блок, студенти здають тест і отримують оцінку засвоєння матеріалу (наприклад, 80%, 85%, 90%, або 95% правильних відповідей). При незадовільній оцінці студенти вивчають розділ повторно і перездають тест стільки разів, скільки знадобиться для повного засвоєння матеріалу. Залік отримується тільки після повного засвоєння матеріалу і здачі відповідного тесту [4, с. 317].

Інший компонент Системи Індивідуалізованого Навчання – використання прокторів (менторів, рецензентів, тьюторів). Проктори – це асистенти викладача із числа студентів, що добре засвоїли весь курс та отримали залік за виконання обов'язків проктора (їх назвали зовнішніми прокторами), а також це можуть бути зараховані на курс студенти, що раніше здали потрібний розділ (це внутрішні проктори). Задача прокторів полягає у забезпеченні персоналізованого зворотного зв'язку зі студентами при здачі тесту, а також вони часто надають індивідуалізовану допомогу у галузях, в яких студенти мають слабкі знання [4, с. 317].

Самостійна робота студентів у власному темпі, за Ф. Келлером, означає, що вони вивчають курс з прийнятною для них швидкістю, залишаючи більше часу на незрозумілий для них матеріал. Студенти не обмежені часовими рамками в контексті семестру і мають право працювати над курсом, доки не здадуть тести з усіх розділів [4, с. 317].

В рамках системи Келлера інструктор розглядається в якості посередника (фацілітатора) навчання, а не людини, яка передає знання. Для студентів PSI зустрічі в класі зазвичай використовуються, щоб допомогти прояснити матеріал і мотивувати студентів навчатися. Детальне вивчення матеріалу відбувається за межами класної кімнати засідань шляхом активного читання студентами підручника і додаткового матеріалу [4, с. 318]. Що стосується лекцій та презентацій, то їх кількість – невелика. Лекції проводяться тільки у випадку, коли певний відсоток студентів справився з курсом і у чітко визначений час, але вони не є обов'язковими для відвідування [9, с. 81].

Не можна оминати увагою і погляди відомого американського психолога К. Роджерса (C. Rogers), що мали великий вплив на розвиток ідей самостійної роботи у 70-ті та 80-ті роки ХХ ст. У книжці «Свобода навчатися» (1969) видатний вчений переосмислює роль викладача у навчальному процесі. На думку К. Роджерса, мета освіти полягає у фацілітації навчання (to facilitate від англ. – полегшувати, допомагати), а самого викладача дослідник називає фацілітатором (тобто помічником, посередником). Науковець пояснює, що фацілітація навчання ґрунтується на певних поведінкових якостях, які існують в особистих відносинах між фацілітатором і тим, хто навчається [15, с. 105-06].

Як прихильник ідей гуманістичної педагогіки, в центрі якої знаходиться студент, К. Роджерс розробив свій власний унікальний стиль викладання, що характеризувався недирективною філософією. Науковець визнавав, що метод фацілітації найефективніше проявляється у самостійній роботі студентів [10, с. 299-300]. Термін «фацілітація», на нашу думку, полягає не в допомозі по передачі інформації від викладача до студента, а у стимулюванні та полегшуванні його самостійної діяльності, коли педагог займає позицію помічника, а напрямок учіння обирається та ініціюється студентом самостійно. Саме таке навчання має створювати умови для розвитку творчих здібностей студентів, реалізації їх можливостей, для самостійного і саморегульованого навчання. Отже, викладач-фацілітатор створює умови для самостійної роботи студентів, їх особистісного саморозвитку і виступає в якості організатора їх самостійної діяльності.

Динамічні зміни у системі освіти початку ХХІ ст. примножили значення самостійної роботи студентів. С. Джонсен (S. Johnsen) та К. Горі (K. Goree) у книжці «Самостійна робота для обдарованих студентів» визначають самостійну роботу як запланований дослідницький процес, який характеризується: 1) самоспрямованістю; 2) співвідноситься з предметом, що вивчається, та сферою професійного інтересу; 3) підтримується та контролюється викладачем; 4) фокусується на проблемах реального життя, які виходять за рамки звичайного викладання в класі [8, с. 5-6].

Як зазначає М. Рафот (M. Rafoth) в «Енциклопедії освіти» (за ред. Дж. Гутрі (J. Guthrie)), на початку ХХІ століття багато курсів, що викладаються в рамках традиційного формату, повинні мати компоненти самостійної роботи для вироблення навичок працювати самостійно. Основними компонентами самостійної роботи є такі: 1) індивідуалізоване викладання і навчання відбуваються через діяльність студента; 2) викладач виступає в ролі ментора, консультанта; 3) навчання проводиться зручними для студента методами; 4) студент бере на себе відповідальність за прогрес у навчанні [6, с. 1110].

Навчальні програми для самостійної роботи забезпечують успішну підготовку студентів і керівництво ними впродовж всього навчання:

- 1) студенти отримують знання та навички, які досить важко обговорювати в аудиторії;
- 2) за результатами іспитів незалежні студенти вчаться, принаймні, не гірше, ніж студенти у класах;
- 3) самостійна робота надає корисну практику в процесі навчання;
- 4) самостійна робота використовується у випадку, коли навчальний заклад є недоступним для того, хто навчається;
- 5) самостійна робота задовольняє потреби багатьох студентів;
- 6) самостійна робота розвиває самомотивацію, концентрацію і дисципліну;
- 7) студент вчиться ідентифікувати проблему, збирати дані і брати на себе відповідальність за висновки;
- 8) студент виконує всю роботу і не «губиться» у груповій діяльності [6, с. 1110].

За визначенням сучасного американського електронного словника Фарлекс (Farlex), самостійна робота – це форма освіти, що інколи називається спрямованою роботою. Така освітня діяльність виконується особою практично без нагляду викладача [7].

«Грінвудський словник освіти» (укл. Дж. Коллінз (J. Collins) та Н. О'Браєн (N. O'Brien)) розглядає самостійну роботу як програму навчання студента за обраною темою або проблемою. Така програма схвалюється відповідною кафедрою та проводиться під наглядом інструктора; в першу чергу така робота призначена для студентів, які не відвідують заняття але потребують періодичних порад та рекомендацій від інструкторів [2, с. 176]. За даними словника, самостійна робота

студента також розглядається як курс або тьюторіал (консультація, менторство), метою якого є виконання самостійного дослідження під керівництвом члена факультету [2, с. 84].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що зародження ідей самостійної роботи відбувалося в контексті роботи з обдарованими студентами на початку XX століття і трансформувалося у XXI столітті в основний спосіб підготовки тих, хто навчається, до самоосвітньої діяльності. Проблема

організації самостійної роботи студентів є досить актуальною для вищої школи США. В американській педагогіці ведуться досить інтенсивні дослідження як щодо визначення терміна «самостійна робота», так і щодо застосування ефективних методів для її організації.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні можливостей запровадження американського досвіду у вітчизняну систему підготовки студентів-медиків, а також створенні теоретичної бази задля всебічного розвитку фахівців в умовах вищих медичних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Chaszar J. K. The Reinvention of Honors Programs in American Higher Education, 1955—1965 : diss. for PhD / Julianna K. Chaszar. – Pennsylvania State University, August, 2008. – 232 p.
2. Collins J. The Greenwood Dictionary of Education / John W. Collins, Nancy P. O'Brien, – Westport, Connecticut, London : Greenwood Press, 2003 – 431 p.
3. Cuban L. How Scholars Trump Teachers : Change without Reform in University Curriculum, Teaching and Research, 1890-1990 / Larry Cuban, – New York, London: Teachers College Press, Columbia University, 1999 – p. 280
4. Eyre H. Keller's Personalized System of Instruction: Was It a Fleeting Fancy or Is There a Revival on the Horizon? / Heidi L. Eyre. // *Behavior Analyst Today*. – July, 2007. – Vol. 8, N 3. – 317 – 324 p.
5. Galinova E. V. The Construction of Meritocracy within Mass Higher Education : Organizational Dynamics of Honors Programs at American Colleges and Universities: diss. for PhD / Elena. V. Galinova. – Pennsylvania State University, May, 2005 – 261 p.
6. Guthrie J. W. Encyclopedia of Education / James W. Guthrie // Macmillan Reference : USA, 2002. – 4000 p.
7. Independent Study [Електронний словник] // Free Dictionary by Farlex. – Режим доступу : <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Independent+study>
8. Johnsen S. Independent Study for Gifted Learners / Susan K. Johnsen, Krystal Goree, – Waco, Texas : Prufrock Press, Inc., 2005. – 49 p.
9. Keller F. S. Good-bye, teacher... / Fred S. Keller // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – March, 1968.–Vol. 1,N 1.–79–89 p.
10. Kirschenbaum H. The Carl Rogers Reader / Howard Kirschenbaum, Valerie L. Henderson, – Boston, New York : Houghton Mifflin Company, 1989. – 526 p.
11. Mitchell J. P. Stanford University : 1916-1941 / John Pearce Mitchell, – CA : Stanford University Press, 1958. – 167 p.
12. Moore M. Speaking personally – with Charles Wedemeyer / Michael Moore // *The American Journal of Distance Education*. – 1987. – Vol. 1, N 1, – 59–64 p.
13. Moore M. G. Toward a Theory of Independent Learning and Teaching / Michael G. Moore // *The Journal of Higher Education*. – December, 1973. – Vol. XLIV, N 12 – 661–679 p.
14. Oliver J. W. Jr. Cradles of Conscience / John W. Oliver Jr., James A. Hodges, James H. O'Donnell, – Ohio : The Kent State University Press, 2003 – 588 p.
15. Rogers C. R. Freedom to Learn : View of What Education Might Become / Carl Ransom Rogers // Columbus, OH : Charles E. Merrill, 1969. – 358 p.

На основе теоретического анализа работ американских исследователей обозначены истоки и современное состояние организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений США. В статье раскрыто эволюцию содержания понятия «самостоятельная работа» описаны условия, при которых оно было сформировано, исследованы пути внедрения в учебную деятельность студентов. Выявлено, что зарождение идей организации самостоятельной работы в американской системе высшего образования происходило в контексте работы с одаренными студентами в начале XX века и трансформировалось в XXI веке в основной способ подготовки учащихся, к самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, почетные программы, высшие учебные заведения США, программы самостоятельного обучения, студенты.

Based on the theoretical analysis of the works of American researchers the origins and modernity of organization of students' independent work in higher educational institutions in the USA are outlined. The article deals with the evolution of the meaning of «independent work» in the light of its development, describes the conditions under which it was formed, explores the ways of implementing it into learning activities of students. It is revealed that the origin of the ideas of independent work in American higher education system took place in the context of work with gifted students at the beginning of the XX century with introduction of honors programs in curricula of the universities. In 1950-s and 1960-s honors programs have undergone qualitative changes and spread in large public universities. They became separate organizational units that combined both general education and training for gifted students. The article describes the history of implementing of Independent Study Plan and Keller's Personalized System of Instruction. The introduction of all these curricular innovations led to changes in the ways of organization of independent work of the students. The last few decades have produced a vast expansion in the amount of independent work in American colleges and universities and the curricular have become increasingly intense and demanding. In the XXI century independent work for gifted students was transformed in the main method of preparation of students to self education.

Key words: organization of independent work, honors programs, higher educational institutions of the USA, self-study programs, students.