

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Омский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



**Смагина Ирина Леонидовна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Специальность:

5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
**Дроботенко Юлия Борисовна**

Омск-2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования индивидуального стиля учения студентов современного вуза</b> .....	22
1.1. Образовательный процесс современного вуза как пространство для индивидуализации и персонификации обучения студентов.....	22
1.2. Индивидуальный стиль учения: понятие, структура, концепции развития индивидуального стиля учения.....	47
1.3. Деятельность преподавателя по формированию индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза.....	69
Выводы по главе 1.....	101
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию индивидуального стиля учения студентов современного вуза</b> .....	105
2.1. Организация опытнo-экспериментальной работы по формированию индивидуального стиля учения студентов вуза.....	105
2.2. Апробация технологии формирования индивидуального стиля учения студентов вуза.....	122
2.3. Итоги опытнo-экспериментальной работы по формированию индивидуального стиля учения студентов вуза.....	164
Выводы по главе 2.....	189
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	193
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	197
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	219
Приложение А. Материалы для анализа понятия «Индивидуальный стиль учения».....	219
Приложение Б. Когнитивные и метакогнитивные стратегии учения и описание входящих в их состав техник.....	221
Приложение В. Методика определения уровня сформированности индивидуального стиля учения студентов.....	229

Приложение Г. Эмпирический материал, полученный на основе ответов преподавателей на вопросы интервью, во время рефлексии на семинарах, опроса на образовательном портале ОмГПУ.....	241
Приложение Д. Кейс-стади опыта формирования индивидуального стиля учения студентов в отечественных и зарубежных вузах.....	244
Приложение Е. Структура кейсов по обучению студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам учения.....	245
Приложение Ж. Образцы бланков и листов рефлексии для студентов.....	247
Приложение И. Образец экспертного листа оценки кейсовой методики обучения студентов стратегиям самостоятельного учения.....	248
Приложение К. Методика обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения при аудировании.....	249
Приложение Л. Порядок расчетов эмпирического значения по статистическому критерию хи-квадрат Пирсона.....	251
Приложение М. Монографические характеристики студентов с разными уровнями сформированности индивидуального стиля учения.....	253
Приложение Н. Программа курсов повышения квалификации для слушателей с уровнем образования ВО (и/или получающие ВО) или СПО (и/или получающие СПО) по направлению «Педагогическое образование».....	256

## Введение

**Актуальность исследования.** В современном быстроменяющемся мире общество сталкивается с новыми вызовами, реагировать на которые необходимо незамедлительно. Стремительное развитие новых технологий, цифровизация общества, лавинообразный поток информации и быстрое устаревание уже имеющихся знаний требует от современного специалиста умения качественно и эффективно обрабатывать поступающую информацию. Сегодня, в эпоху нестабильности и неустойчивости, обществу требуются самостоятельные, творческие и нестандартно мыслящие молодые профессионалы.

Данная необходимость обозначена в ряде официальных международных документах ЮНЕСКО (Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, Рекомендация о развитии образования взрослых и др.). «Потребность общества и государства в специалистах с гибким мышлением и индивидуальным стилем деятельности подчеркивается в таких официальных и нормативно-правовых документах нашей страны, как Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальный проект «Образование», «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», в профессиональных стандартах большинства специальностей. При этом основной акцент делается на развитие уникальных личностных ресурсов и потенциал будущих специалистов» [121, С. 35].

В документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» указывается, что «государство и общество должны создать базовые условия для полноценной самореализации молодежи в социально-экономической и общественно-политической сферах жизни России, чтобы молодежь, развивая индивидуальные качества, проявляла высокий уровень социальной активности» [93].

А также отмечается, что одной из ключевых задач в эпоху новых вызовов, связанных с изменениями в глобальном мире, является «воспитание молодежи с

независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи» [93].

Системе образования, в свою очередь, также необходимо подстраиваться под происходящие в современном обществе процессы, создавать условия для формирования гибкой, постоянно совершенствующейся, самостоятельной, конкурентоспособной личности, способной адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям.

Образовательный процесс в современном вузе базируется на личностно-ориентированном, студентоцентрированном и компетентностном подходах, основными принципами которых является направленность на индивидуальное развитие студентов. «Обучение сегодня становится все более индивидуализированным, направленным на учет потребностей и возможностей каждого студента. Будущие специалисты смогут качественно перерабатывать информацию, решать сложные жизненные и профессиональные задачи, если будут понимать и использовать свои индивидуальные способности, качества личности для достижения успеха» [121, С. 36].

В ст. 3, пунктов 7, 8 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. говорится о необходимости «создания условий для самореализации каждого человека, для свободного развития его способностей», а также об «адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [141].

«Принципы индивидуализации должны находить свою реализацию с самого начала обучения в вузе, так как именно с этого момента начинает формироваться, складываться индивидуальный стиль учения. Индивидуализация предполагает не только учет способностей и особенностей каждой личности, но и обучение каждого студента умению учиться, то есть овладение им различными приемами организации и осуществления

собственной учебной деятельности. Так как универсальные и профессиональные компетенции будущих специалистов могут быть сформированы только при осознанном усвоении учебного материала с применением эффективных, удобных и наиболее приемлемых для каждого обучающегося способов деятельности» [121, С. 37].

Выходом из этой ситуации видится целенаправленное обучение студентов различным стратегиям учебной деятельности. Совокупность таких стратегий будет уникальной для каждого студента, и это зависит от его индивидуальных предпочтений и способов переработки учебного материала и информации в целом. Освоение стратегий учения является условием успешного учения и дальнейшего самообразования, а также формирует умение решать нестандартные задачи, постоянно возникающие в профессиональной деятельности. Кроме того, «сложившийся репертуар учебных стратегий у каждого студента будет способствовать повышению его самостоятельности, а также формированию индивидуального стиля учения» [124, С.99].

**Степень научной разработанности проблемы.** Теоретические аспекты, связанные с понятием «индивидуальный стиль учения», достаточно широко представлены и в отечественной, и в зарубежной психолого-педагогической литературе. При этом в каждой конкретной научной области возникают разные частные интерпретации данного понятия.

В психологии особое внимание сосредоточено на «индивидуальном стиле деятельности», подчеркивается взаимосвязь психических свойств личности с различными сторонами стиля деятельности (Б.А. Вяткин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, М.А. Холодная). «Данные взаимосвязи проецируются на результативность, эффективность, качественные и количественные характеристики деятельности (Д.А. Колб (D.A. Kolb), Г. Лефрансуа (G. Lefrancois), П. Хани (P. Honey))» [125].

«Индивидуальный стиль учения определяется как целостное системное образование, многоуровневое и многокомпонентное, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное

разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (Б.А. Вяткин, С.Ю. Жданова, Е.А. Климов, В.С. Мерлин)» [125].

Разработаны классификации стилей учения в зависимости от доминирующего канала восприятия информации. (С. Ефремцев, В.П. Зинченко, К. Кофка (K. Koffka), А.Н. Леонтьев). Зарубежными психологами предложены концептуальные и операциональные модели «стиля учения» (Л. Карри (L. Curry), Д.А. Колб (D.A. Kolb)).

В педагогической литературе «индивидуальный стиль учения» рассматривается в качестве:

- устойчивых навыков самостоятельной работы, которые позволяют обучающимся формулировать свои собственные цели обучения, осознавать их практическую пользу и планировать учебную деятельность, исходя из своих собственных психологических особенностей и предпочтений (Ю.В. Лопухова, И.А. Миронова, Е.В. Оспенникова);

- учебных предпочтений, подхода обучающихся к процессу своего учения (А. Грейша (A. Grasha), С. Ричман (S. Riechmann), Н. Энтвайстл (N. Entwistle));

- системы способов и приемов умственной деятельности (А.А. Кирсанов, У. Рампиллон (U. Rumpillon)).

В работах Н.Ф. Бориско и В.А. Рожиной рассматривается структура и выделяются компоненты индивидуального стиля учебной деятельности.

И.А. Золотухина и Е.А. Калинина в своих диссертационных исследованиях, посвященных развитию индивидуального стиля учебной деятельности студентов, предлагают модели и технологии развития данного личностного образования студентов. В своих работах они определяют критерии и диагностические средства оценки развития индивидуального стиля учебной деятельности студентов вуза.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день существует большой пласт научно-педагогического знания, посвященного проблеме «индивидуального стиля учения». Но он нуждается в переосмыслении и актуализации, исходя из современных реалий

функционирования и развития образовательной системы, а также в связи с новыми вызовами постиндустриального общества.

В частности, анализ психолого-педагогической литературы, связанной с формированием индивидуального стиля учения студентов, и практический опыт преподавания в вузе позволил определить проблемное поле исследуемого явления. Нами было выделено ряд направлений, которые еще не исследованы в полной мере и требуют дальнейшего изучения и разработки:

- установление *совокупности ресурсов*, влияющих на успешное формирование индивидуального стиля учения студентов и определение *содержания деятельности преподавателя* вуза по его формированию;
- нахождение *механизма и средств* формирования индивидуального стиля учения студентов;
- разработка конкретных *технологий и методик*, направленных на формирование индивидуального стиля учения студентов [121].

Все вышесказанное позволило актуализировать **противоречия** между:

- *требованиями* современных федеральных государственных образовательных стандартов по индивидуализации и персонификации образовательного процесса в вузе и реальным состоянием дел на практике, когда формы, методы и средства его организации остаются *регламентированными, инструктивными и формальными*;
- *потребностью* в поиске средств и методов индивидуализации и персонификации образовательного процесса и *недостаточным знанием* о том, как преподавателю использовать эти средства и методы при проектировании своей деятельности;
- *запросом* образовательной практики на формирование индивидуального стиля учения студента и *отсутствием* конкретной технологии по организации этого процесса.

Названные противоречия определяют **научную задачу исследования**: какова технология формирования индивидуального стиля учения студентов в деятельности преподавателя вуза?

**Актуальность проблемы определила выбор темы исследования:**

«Формирование индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза».

**Объект исследования:** образовательный процесс современного вуза в аспекте индивидуализации и персонификации.

**Предмет исследования:** технология формирования индивидуального стиля учения студентов в деятельности преподавателя вуза.

**Цель:** теоретически обосновать и опытным путем проверить результативность технологии формирования индивидуального стиля учения студентов в деятельности преподавателя вуза.

В ходе проводимого исследования была выдвинута следующая **гипотеза:** технология формирования индивидуального стиля учения студентов будет результативной, если преподаватель в своей деятельности:

- использует организационные, содержательные, субъектные ресурсы образовательного процесса для его индивидуализации и персонификации;
- применяет знания о структуре и содержании индивидуального стиля учения студентов для проектирования своей деятельности;
- решает задачи каждого этапа реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов;
- проводит диагностику сформированности индивидуального стиля учения студентов в соответствии с обоснованными критериями и показателями.

**Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:**

- 1) рассмотреть образовательный процесс современного вуза как пространство для индивидуализации и персонификации обучения студентов;
- 2) уточнить понятие «индивидуальный стиль учения» студента и определить подходы к его формированию;
- 3) разработать и в деятельности преподавателя апробировать технологию формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза;

4) оценить уровень сформированности индивидуального стиля учения студентов на основе разработанного критериально-диагностического инструментария.

**Методологическую основу исследования составляют:**

- *системный подход* (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.Г. Кузнецова, Э.Г. Юдин), позволяющий рассматривать современный образовательный процесс как сложную, многокомпонентную систему, обладающую ресурсами для индивидуализации и персонификации обучения студентов;

- *лично-деятельностный* подход (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.М. Митина, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков), направленный на изучение содержательного и технологического компонентов деятельности преподавателя и студента по формированию индивидуального стиля учения.

**Теоретическую основу исследования составляют:**

- *педагогическая концепция синергетического подхода* (Э.Н. Гусинский, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И.В. Меньшиков, О.В. Санникова, Ю.И. Турчанинова, В.А. Харитонов), позволяющая исследовать индивидуальный стиль учения студента как самоорганизующуюся систему личностных качеств и действий субъекта обучения;

- *концепция непрерывного профессионального образования и концепция компетентностного подхода* (Э.В. Балакирева, С.Я. Батышев, А.М. Новиков, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева), обосновывающие необходимость непрерывного самообразования и саморазвития специалиста;

- *исследования по проблеме организации образовательного процесса в вузе* (О.В. Акулова, Н.В. Бордовская, Ю.Б. Дроботенко, Т.О. Дука, Е.Ю. Игнатьева, Н.С. Макарова, Л.О. Маленкова, А.Ю. Уваров), рассматривающие его как единство обучения, воспитания, профессиональной подготовки и организации научно-исследовательской, самообразовательной деятельности студентов;

- *работы, посвященные изучению вопросов индивидуализации, персонализации и персонификации образовательного процесса* (Л.В. Байбородова, М.Б. Есаулова, Т.М. Ковалева, Е.В. Лопанова, Н.С. Макарова, Е.В. Пискунова, М.В. Цыгулева), способствующие осмыслению сущности данных понятий;

- *концепция задачного подхода и теоретические представления о деятельности преподавателя вуза* (И.М. Асмоловская, И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, Н.А. Дука, В.Г. Иванов, С.А. Писарева, С.Д. Резник, Н.М. Таланчук, А.П. Тряпицына), способствующие определению содержания деятельности преподавателя по формированию индивидуального стиля учения студентов;

- *теория учебной деятельности и системогенетическая концепция учебной деятельности* (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, И.И. Ильясков, А.В. Карпов, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин), способствующие изучению деятельностного компонента индивидуального стиля учения;

- *концепции индивидуального стиля деятельности* (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов, В.А. Толочек, М.А. Холодная, Л. Карри (L. Curry), Д.А. Колб (D.A. Kolb), Г. Лефрансуа (G. Lefrancois), П. Хани (P. Honey)), дающие возможность нахождения оптимальной совокупности внешних условий для формирования индивидуального стиля учения;

- *положения аксиологического и акмеологического подходов* (А.А. Деркач, А.В. Кирьякова, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, Г.И. Чижаква), позволяющие определить особенности процесса формирования индивидуального стиля учения студентов вуза, исходя из мотивационно-ценностного отношения к учению и достижения вершин личностного и профессионального развития («акме»);

- *закономерности личностного развития, обозначенные в исследованиях, посвященных современному студенчеству* (В.Д. Васильева, Е.И. Исаев, С.В. Кривых, Е.В. Куканова, Р.М. Петрунева, В.И. Слободчиков), дающие понимание особенностей современного студента, его потребностей и возможностей.

Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и эмпирических **методов исследования**:

- *теоретические*: теоретический анализ и синтез психолого-педагогической литературы (ретроспективный, кластерный, структурно-содержательный анализ, контент-анализ, дискурс-анализ, интерпретация, аргументация, синтез идей, теоретическое обобщение и сравнение);

- *эмпирические*: наблюдение, анкетирование, беседа, интервью, кейс-стади опыта формирования индивидуального стиля учения студентов, анализ продуктов деятельности студентов, экспертная оценка, педагогический эксперимент, монографические характеристики студентов с разными уровнями сформированности индивидуального стиля учения;

- *статистические*: количественная и качественная обработка экспериментальных данных с помощью методов математической статистики и их графическое представление.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

- *определены* организационные, содержательные и субъектные ресурсы образовательного процесса вуза для его индивидуализации и персонификации, способствующие формированию индивидуального стиля учения студентов;

- *конкретизировано* содержание деятельностного компонента индивидуального стиля учения студента, включающего приемы, способы, средства деятельности, оформившиеся в стратегии учения и характеризующие персональное учебное поведение студента при решении различных учебно-профессиональных и творческих задач;

- *уточнена* структура индивидуального стиля учения студента, представленная в виде трехслойной модели, позволяющей преподавателю вуза проектировать свою деятельность по его формированию;

- *раскрыт* механизм формирования индивидуального стиля учения, объясняющий процесс освоения студентом разнообразных стратегий и техник учения при решении учебно-познавательных задач;

- *обоснована* совокупность профессиональных задач преподавателя вуза по формированию индивидуального стиля учения студентов, связанных с проектированием деятельности по реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов; сотрудничеством с другими преподавателями на различных уровнях; анализом и совершенствованием деятельности;

- *содержательно раскрыты* принципы деятельности преподавателя по формированию индивидуального стиля учения студентов, отражающиеся во взаимосвязях преподаватель-студент, преподаватель-преподаватель: принципы «угасающей помощи» и полипозиционности; принципы партисипативности и сотрудничества; принцип саморазвития;

- *обоснована* совокупность навыков непрерывного образования, связанных с управлением информацией, ее анализом, исследовательской деятельностью, эффективным мышлением, которые способствуют формированию индивидуального стиля учения студентов.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в следующем:

- *уточнена* классификация когнитивных и метакогнитивных стратегий учения за счет добавления техник и приемов учения в структуру данных стратегий;

- *разработана* технология формирования индивидуального стиля учения студентов вуза, которая включает ориентационно-поисковый, инструктивно-формирующий, развивающе-рефлексивный этапы;

- *обоснована* совокупность условий (психолого-педагогических, организационно-методических, эргономических) по реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов, обеспечивающих ее результативность;

- *определены* критерии сформированности индивидуального стиля учения студентов (личностно-мотивационный, процессуально-деятельностный, рефлексивно-развивающий) и соответствующие им показатели;

- обоснована и апробирована методика, включающая комплекс диагностик, критериев и показателей, позволяющих определить уровень сформированности индивидуального стиля учения студентов.

**Практическая значимость** исследования заключается в:

- разработке и использовании в деятельности преподавателей учебно-методического пособия «Обучение студентов стратегиям самостоятельной работы (на примере дисциплины «Иностранный язык»), включающего набор кейсов для обучения студентов когнитивным (повторение, элаборация, организация учебного материала) и метакогнитивным (планирование, наблюдение, обратная связь, оценка и регуляция собственной деятельности) стратегиям учения;

- конструировании и апробации учебных материалов и оценочных средств дисциплин (на примере дисциплин «Педагогика», «Иностранный язык», «Введение в межкультурную коммуникацию»), направленных на формирование индивидуального стиля учения студентов;

- подготовке материалов для студенческих хакатонов, олимпиад, конкурсов, мастер-классов, секций на научно-методических семинарах и конференциях, которые были апробированы в ОмГПУ в очном и дистанционном формате;

- разработке модулей для курсов повышения квалификации преподавателей вуза «Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку», а также курса по выбору для студентов «Эффективные стратегии и техники обработки информации при изучении английского языка», которые реализуются на образовательном портале ОмГПУ;

- проектировании и апробации рефлексивных практик преподавателей с использованием матрицы саморефлексии преподавателя вуза по формированию индивидуального стиля учения студентов;

- разработке методических рекомендаций для преподавателей вуза по формированию индивидуального стиля учения студентов в рамках дисциплин,

команд преподавателей, сопровождающих проектную, исследовательскую, конкурсно-творческую деятельность и адаптивную практику студентов.

**Опытно-экспериментальной базой исследования** является Омский государственный педагогический университет. В эксперименте приняли участие 360 студентов, которые проходят обучение по направлениям 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 54.03.02 Дизайн на 4-х факультетах: искусств, психологии и педагогики, истории философии и права и филологическом факультете, а также 46 преподавателей вузов из ОмГПУ, ОмГТУ, СибАДИ, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (г. Омск) и СКУ им. М. Козыбаева (г. Петропавловск).

Исследование осуществлялось в течение 2020-2023 годов в три этапа:

**Первый этап** (февраль 2020 г. – октябрь 2021 г.) - *подготовительный*. Заключался в анализе психолого-педагогических публикаций, нормативно-правовых документов по проблеме исследования; определении замысла экспериментальной работы; разработке технологии формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза; определении совокупности групп условий, способствующих эффективной реализации предложенной технологии; выявлении и обосновании критериально-диагностического инструментария для оценки уровня сформированности индивидуального стиля учения студентов; выборе студенческого контингента для проведения исследования.

**Второй этап** (ноябрь 2021 г. – сентябрь 2022 г.) - *основной*. Посвящен анализу практики формирования индивидуального стиля учения студентов вуза и выявлению дефицитов, связанных с обеспечением готовности преподавателей к созданию условий для его формирования. В рамках констатирующего этапа педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня сформированности индивидуального стиля учения у студентов экспериментальных групп, а далее на формирующем этапе была апробирована

технология формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе ОмГПУ.

**Третий этап** (октябрь 2022 г. – март 2023 г.) – *заключительный*. Содержит анализ и статистическую обработку данных опытно-экспериментальной работы; обобщение и подведение итогов исследования; формулирование выводов и определение направления дальнейших исследований по данной проблеме. На данном этапе был разработан и апробирован модуль курсов повышения квалификации для преподавателей, знакомящий их с технологией формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза, применение которой связано с реализацией совокупности психолого-педагогических, организационно-методических и эргономических условий.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялось в Омском государственном педагогическом университете.

Основные положения диссертационного исследования отражены в 23 публикациях, в том числе в: 5 научных изданиях, рекомендованных перечнем ВАК Минобрнауки РФ («Известия Волгоградского государственного педагогического университета» (Волгоград – 2019), «Вестник Самарского государственного технического университета» (Самара – 2021), «Вестник Омского государственного педагогического университета» (Омск – 2022, 2 статьи); «Проблемы современного педагогического образования» (Ялта – 2023); 10 конференциях международного уровня (Омск – 2019, 2 статьи; Омск - 2020, 2 статьи; Омск – 2021, Омск - 2022; Чебоксары – 2021; Екатеринбург – 2021; Глазов – 2021; Тюмень-Санкт-Петербург – 2022); 1 конференции всероссийского уровня (Омск – 2021); 1 конференции регионального уровня (Омск – 2020); 1 сборнике материалов международного семинара (Петропавловск – 2021); 2 научных журналах (Барнаул – 2019; Омск – 2021, Омск – 2022); 1 монографии (Омск – 2022); 1 учебно-методическое пособие (Омск – 2020).

Кроме того, теоретические положения, материалы и результаты исследования обсуждались на аспирантских и научно-методологических семинарах кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета (Омск, 2020 – 2023), на заседаниях общеуниверситетских кафедр педагогики и межфакультетской кафедры иностранных языков (Омск, 2020 – 2023), во время участия в круглых столах, мастер-классах и международных научно-практических семинарах межфакультетской кафедры иностранных языков (Петропавловск – 2019, Омск, 2020 – 2023). Материалы диссертационного исследования используются и апробируются на курсах повышения квалификации для преподавателей вуза, на курсах по выбору для студентов, которые реализуются на образовательном портале ОмГПУ.

**Достоверность полученных результатов исследования** обеспечиваются теоретической и методологической проработанностью рассматриваемой проблемы, использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных цели и задачам исследования; результативностью апробации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза; использованием в работе педагогического эксперимента, качественным анализом экспериментальных данных, практической апробацией результатов исследования, проверкой на практике выводов, сделанных в процессе исследования. Результаты исследования апробированы и внедрены в образовательный процесс Омского государственного педагогического университета. Учебно-методическое пособие, а также модули курсов повышения квалификации и курса по выбору для студентов, разработанные автором, используются в образовательном процессе Омского государственного педагогического университета.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Образовательный процесс современного вуза является пространством *индивидуализации* и *персонификации* обучения студентов, возможности для которых обеспечиваются наличием следующих *ресурсов*:

- *организационных*, связанных с использованием возможностей инфраструктуры вуза, кадровых ресурсов, финансовой обеспеченности образовательного процесса, политики вуза по поддержке исследовательской, проектной и конкурсно-творческой деятельности студентов;
- *содержательных*, отражающихся в конструировании содержания дисциплин и содержания внеучебной деятельности на основе дифференциации с использованием современных методик, в том числе с учетом особенностей цифровой образовательной среды, направленного на раскрытие личностного потенциала студентов и учета их индивидуальных особенностей;
- *субъектных*, потенциал которых заключается в использовании разнообразных технологий конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, таких как сотрудничество, сотворчество, кооперация, ролевое моделирование.

2. Индивидуальный стиль учения студента – сложноорганизованная, открытая, динамично развивающаяся на протяжении всей жизни система:

- *когнитивно-личностных* характеристик, отражающих индивидуальные поведенческие реакции, особенности мыслительной деятельности, познавательной мотивации и мотивации достижения успеха, а также ценностное отношение студента к процессу учения;
- *способов и действий* по усвоению и обработке информации, самоорганизации процесса учения при решении студентом различных учебно-профессиональных и творческих задач в формальных, неформальных и информальных образовательных контекстах.

Индивидуальный стиль учения, с одной стороны, обусловлен требованиями к образовательным результатам студента, а с другой стороны его целями и индивидуальными предпочтениями в выборе способов учения.

*Средством* формирования индивидуального стиля учения является целенаправленное обучение студентов *когнитивным* (повторение, элаборация, организация учебного материала) и *метакогнитивным* (планирование,

наблюдение, обратная связь, оценка и регуляция собственной деятельности) *стратегиям* учения, позволяющим оперативно работать с учебной информацией, а также управлять собственным процессом учения.

Постоянное пополнение и совершенствование способов учения формирует проактивную позицию студента по отношению к своей учебной деятельности, что проявляется в его более осознанном, ответственном и самостоятельном подходе к учению, а также готовности к рефлексии и изменению учебного поведения.

*Знание* о структуре и содержании индивидуального стиля учения студента способствует проектированию преподавателем деятельности по его формированию.

3. Технология формирования индивидуального стиля учения студентов – это последовательный процесс совместных действий преподавателя и студентов, включающий следующие этапы:

1. *ориентационно-поисковый*, на котором преподаватель, выступая в роли формального лидера и консультанта, мотивирует студентов на осознанное, ответственное и самостоятельное учение, побуждает к нахождению наиболее приемлемых для каждого способов деятельности, способствующих оформлению собственного индивидуального стиля учения. Студенты становятся заинтересованными субъектами учения, проявляют интерес к обучению стратегиям и техникам самостоятельной работы.

2. *инструктивно-формирующий*, задачами которого являются информирование студентов о разнообразии приемов и способов учебной деятельности; организация преподавателем процесса обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам учения, где преподаватель выступает в роли модератора, тьютора и фасилитатора. Студенты, будучи организаторами своего учения, расширяют репертуар способов деятельности за счет ознакомления и применения различных стратегий и техник учения при решении учебно-профессиональных и творческих задач.

3. *развивающе-рефлексивный*, связанный с деятельностью преподавателя, выступающего в роли координатора, эксперта, партнера, которая направлена на сопровождение студентов в учебной, исследовательской, проектной и конкурсно-творческой деятельности, способствующей проявлению и развитию их индивидуального стиля учения, а также на формирование проактивной позиции студентов, проявляющейся в их готовности решать различные задачи, в том числе нестандартные. Студенты, выступая партнерами, ответственными субъектами и активными участниками образовательного процесса, имеют возможность проявить свой индивидуальный стиль учения в различных его контекстах и стремятся к пополнению и совершенствованию способов собственного учения и деятельности.

Особенностью деятельности преподавателя является то, что на всех этапах реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов он *сотрудничает* с другими преподавателями в ходе совместных мероприятий, обмена опытом и осуществляет *анализ* деятельности при помощи саморефлексии, обратной связи от студентов и преподавателей.

Реализация технологии требует создания совокупности условий: *психолого-педагогических, организационно-методических, эргономических*, способствующих формированию у студентов ценностного отношения к собственному учению, стремлению к вершинам своего развития, познанию себя и поиску собственного стиля учения.

4. Методика определения уровня сформированности индивидуального стиля учения студентов предназначена для реализации разработанного критериально-диагностического инструментария, который включает следующие критерии и наполняющие их показатели:

- *личностно-мотивационный* наполнен такими показателями, как *устойчивая внутренняя мотивация к учебной деятельности, стремление к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности, готовность к выбору разнообразных приемов деятельности*. Критерий показывает уровень сформированности у студентов устойчивых внутренних

мотивов учения, что отражается в знании и эффективном использовании своих способностей и возможностей при решении разного рода задач учебной деятельности, в демонстрации высокого уровня самоорганизации и самостоятельности;

- *процессуально-деятельностный* определяется такими показателями, как *владение стратегиями и техниками учебной деятельности, оперативность и продуктивность деятельности, академическая автономность*. Критерий фиксирует степень владения студентами когнитивными и метакогнитивными стратегиями и техниками учения, уровень их самостоятельности при решении учебно-познавательных и учебно-профессиональных задач, позволяет определить уровень продуктивности и оперативности деятельности студентов;

- *рефлексивно-развивающий* проявляется в таких показателях как *потребность в анализе и рефлексии своей деятельности, готовность к непрерывному саморазвитию, стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач*. Критерий характеризует уровень развития рефлексии и осознанности деятельности студентов, наличие у них стремления к саморазвитию, желанию постоянно пополнять используемый набор стратегий и техник учения.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и 12 приложений. В тексте диссертации 38 рисунков, 37 таблиц. Библиографический список включает 184 источника.

## **Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования индивидуального стиля учения студентов современного вуза**

### **1.1. Образовательный процесс современного вуза как пространство для индивидуализации и персонификации обучения студентов**

Во всех образовательных учреждениях, в том числе и в вузах, осуществляется целенаправленный образовательный процесс, ориентированный на личностное и профессиональное развитие студентов. В психолого-педагогической литературе можно встретить разнообразные интерпретации этого понятия. В широком смысле «образовательный процесс» в вузе рассматривается как:

- «специфическая форма общественных процессов, организуемая с целью передачи и усвоения общественно значимого опыта» (Е.Ю. Игнатьева) [44, С. 36];

- «процесс интеллектуального и социального развития личности, усвоения личностью культуры, накопленной старшими поколениями, результатов развития науки и общественной практики в виде системы компетенций, а также опыта использования этих компетенций в различных видах деятельности» (В.В. Лоренц, А.А. Петрусевич) [100, С. 7];

- «двустороннее единство двух процессов – преподавания и учения, находящихся в различном соотношении и ориентированных на развитие обучающегося» (И.А. Зимняя, И.И. Ильясов) [38, С. 79]; [45];

- «совокупность двух, хотя и взаимосвязанных между собой, но самостоятельных деятельностей – деятельности обучающего (преподавание) и деятельности обучаемого (учения)» (Г.А. Атанов) [5, С. 18];

В узком смысле «образовательный процесс» в вузе определяется как:

- «трансляция знаний» (А.И. Субетто) [136, С. 15];
- «организованное взаимодействие преподавателя и студентов для достижения образовательных целей» (Ю.А. Масалова) [82];

- «образовательная деятельность, под которой понимается социокультурная ценностно-ориентированная деятельность человека по постижению универсальных значений и смыслов определенного содержания образования» (Е.А. Савченко) [116];

- «осознание субъектом окружающего мира и взаимодействия с ним, осознание собственных действий, в результате чего в его сознании происходят изменения потребностей, норм, способностей, в целостности и единстве происходят процессы воспитания, обучения, развития» (М.Т. Громкова) [21, С. 201].

Анализируя приведенные выше определения интересующего нас понятия, можно сделать вывод, что образовательный процесс – очень многогранное, многоплановое явление, имеющее внешнюю и внутреннюю стороны, которые выражаются в создании условий и передаче общественно и профессионально значимого опыта с одной стороны (преподавание) и в освоении, изменении, обогащении, саморазвитии с другой стороны (учение).

Сделанный вывод подкрепляют исследования последних лет, в которых образовательный процесс в вузе рассматривается в русле постнеклассической методологии, «основным направлением которой является признание многовариантности как сущностной черты современного образовательного процесса» [103, С. 281].

Н.С. Макарова, осуществляя дидактический анализ изменений в образовательном процессе вуза, отмечает «оформление нелинейной логики организации процесса обучения, когда прежние предметные цели обучения дополняются личностными, содержание образования в нелинейном процессе выступает не в «ставшей», закрытой форме, а в «становящейся», открытой форме, в виде учебно-профессиональных задач, ситуаций, кейсов» [77, С. 8].

Е.Ю. Игнатьева подчеркивает, что «образовательный процесс в современном вузе ориентирован не столько на объем усвоенной информации, сколько на развитие познавательной компетентности студентов» [44, С. 32].

О.В. Акулова акцентирует внимание на том, что переход на уровневое обучение подразумевает «смену форм организации образовательного процесса - переход от линейной к нелинейной организации, что проявляется в ориентации на максимальный учет индивидуальных интересов, способностей и склонностей студентов, в использовании модульных учебных планов, направленности результатов подготовки на компетентностный подход» [3, С.14].

Образовательный процесс при этом может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит, приобретает определенную «траекторию своего движения» согласно ориентирам: ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития.

Совершенно очевидным является тот факт, что «образовательный процесс в современном вузе приобретает черты сложной, нелинейной, открытой системы, способной к самоорганизации» [78, С. 343]. Поэтому сегодня одним из методологических подходов к рассмотрению образовательного процесса в вузе является системно-синергетический подход, позволяющий рассматривать образовательный процесс как сложную систему, состоящую из взаимосвязанных, взаимодействующих элементов. Эта сложная система незамкнута, хотя стремится к самоорганизации и равновесию.

То есть, сочетая в себе системный и синергетический взгляд на образовательный процесс, этот подход позволяет одновременно акцентировать внимание на свойствах системы (системный подход) и на взаимодействии элементов внутри системы (синергетический).

Системный подход позволяет рассматривать образовательный процесс как «целостную систему, компоненты которой находятся в определенных структурных и генетических связях» [149, С. 48].

Как указывает Н.В. Бордовская, «именно в результате применения системного подхода образовательный процесс в вузе ученые стали рассматривать как единство обучения, организации научно-исследовательской

деятельности студентов, самообразования и профессиональной подготовки» [11, С. 61].

С синергетической точки зрения образовательный процесс также рассматривается как система, но сложная, нелинейная, динамичная, открытая, «элементы которой обладают свойствами самоорганизации» [57].

Кроме того синергетический подход позволяет глубже раскрыть внутренние механизмы обучения студентов в образовательном процессе.

Например, когда происходит переход из системы «обучения» в систему «самообучения», при этом, несмотря на внешние резонансные воздействия образовательной среды, очевидно наличие для личности периода неустойчивости, выбора путей развития.

То есть образовательный процесс рассматривается, в том числе, и как самоорганизация личности, обуславливающий состояние нового уровня качественно отличного от предыдущего. Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов подчеркивают, что «длительный процесс обучения или самообразования связан с целой серией событий качественной перестройки аттракторов структуры личности» [58, С. 13].

Самоорганизация и переход личности на другой уровень развития в образовательном процессе вуза невозможны без мотивационно-ценностного отношения к постижению разного вида знаний. Поэтому образовательный процесс в вузе конструируется и с позиций аксиологического подхода, определяющего ценностное отношение к получаемому образованию, к будущей профессии, к развитию ценностных направленностей личности.

В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква утверждают, что «профессионально-личностное развитие студента в образовательном процессе возможно на основе постоянного и последовательного формирования «диалектической триады»: ценностного сознания – ценностного отношения – ценностного поведения. При этом аксиологические ориентиры профессионально-личностного развития студентов формируются на основе функционирующих в обществе универсальных ценностей, преобладающих в профессиональной среде –

специальных ценностей, и, присущих конкретной личности – личностных ценностей. Все эти ценности опредмечиваются в установки, составляют принципы отражения социальной, профессиональной и личностной реальности, становятся регуляторами поведения студентов» [154].

А.В. Кирьякова, рассуждая об аксиологизации современного образовательного процесса в стремительно меняющемся мире, подчеркивает, что «благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит студентов в сферу мировоззренческого осмысления социальной и образовательной реальности» [53, С. 28].

Некоторые исследователи в связи со стремлением личности к вершинам своего личностного и профессионального развития рассматривают образовательный процесс с позиций акмеологического подхода. «Спецификой образовательного процесса подготовки бакалавров и магистров является достижение акме-результата, обеспечивающегося акмеологической направленностью способов развития способностей как свойства акмеологичности» [56, С. 126]. Акмеологичность есть «признак вершинности в реализации творческого потенциала социального субъекта и свойство жизнедеятельности человека, характеризующее его устремленность к вершинам личностного, профессионального развития и самосовершенствования, выражающегося в творческом потенциале и профессиональном мастерстве» [2, С.29].

В центре нелинейного образовательного процесса с аксиологической и акмеологической направленностью – личная деятельность человека, который сам конструирует свое знание. Поэтому в современных исследованиях образовательного процесса особая роль принадлежит личностно-деятельностному подходу, который акцентирует внимание не только на способах деятельности, но и на решении задач, имеющих «мотивационное значение для личности, на общении, понимании, диалоге» [26, С. 17]. То есть это, в какой-то степени, показывает приоритет личностных целей обучения по сравнению с предметными. Но, с другой стороны, деятельность всегда

предметна, таким образом, личностные цели в образовательном процессе могут быть достигнуты лишь при решении предметных задач, в которых в качестве самостоятельной задачи для обучающегося выступают саморегуляция, самооценивание, самопознание.

Личностно-деятельностный подход определяют как единство его личностного и деятельностного компонентов. Как утверждал С.Л. Рубинштейн «в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии, противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [113, С. 102].

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в центре образовательного процесса находится обучающийся, его мотивы, цели, индивидуальные запросы, склонности, неповторимый психологический склад. Поэтому организация образовательного процесса преломляется через призму личности обучающегося — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

В своем личностном компоненте этот подход можно соотнести со студентоцентрированным подходом (*student-centred approach*), который стал активно разрабатываться западными учеными в конце XX века, был обозначен как основа Болонских реформ и как главная концепция компетентностно-ориентированного образования.

Принципы студентоцентрированного подхода в образовательном процессе отечественных вузов стали особенно актуальны после подписания Россией Болонской декларации в 2003 году и присоединения к единому европейскому образовательному пространству. Хотя, ради справедливости, необходимо отметить, что основы студентоцентрированного подхода были заложены отечественными психологами: Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном [18; 38; 70; 113]. Таким образом, наши

ученые еще задолго до Болонских реформ рассматривали личность как субъект деятельности, которая сама определяет характер деятельности.

В студентоцентрированном образовательном процессе акценты смещаются с преподавания (основная роль преподавателя как «транслятора знаний») на учение (активную образовательную позицию студента, ответственного за процесс и результат своей деятельности).

Личностно-деятельностный подход можно соотнести и с концепцией личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), когда образовательный процесс также направлен на развитие личности обучающегося, который «изначально является субъектом познания» [153, С. 26]. Организация образовательного процесса, основанная на принципах личностно-ориентированного образования, способствует созданию условий для развития у студентов способности к самообразованию, самообучению, саморазвитию, самостоятельности и позволяет им в полной мере проявить и реализовать свои возможности в соответствии со способностями и психофизиологическими особенностями.

Анализируя личностный компонент личностно-деятельностного подхода, необходимо отметить, что оба его компонента (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом, так как, личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь определяет его личностное развитие. С.Л. Рубинштейн в этой связи отмечал, «сделать личностный аспект единственным — значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности» [112, С. 248].

Основой деятельностного компонента является деятельность субъектов образовательного процесса. Вышеизложенное позволяет констатировать тот факт, что в образовательном процессе современного вуза деятельность преподавателя как субъекта образовательного процесса должна быть в первую очередь направлена на организацию учения студентов, на становление его активной позиции. Деятельность же студента как субъекта и равноправного

партнера образовательного процесса характеризуется свободой выбора, самостоятельностью и ответственностью.

Методы теоретического анализа, синтеза и обобщения идей системно-синергетического, аксиологического, акмеологического и личностно-деятельностного подходов позволяют сделать вывод, что эти подходы можно считать основой реализации компетентностного подхода в образовательном процессе современного вуза, в котором компетенции определяются как система ценностей, мотивов и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивая его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности.

Перечисленные выше подходы к построению образовательного процесса, главной ценностью которых является личность и ее развитие, отражают также наметившуюся тенденцию, сформулированную В.Г. Будановым как «антропологический переход», связанный с возникновением свободного доступа к знаниям и ответственного отношения к их применению [13].

Эти выводы подтверждают тот факт, что образовательный процесс в современном вузе – это «полисистемный, полиструктурный объект, являющийся сложной динамической системой, изучение которого необходимо вести в разных плоскостях» [29, С. 54]. Исходя из этого, целесообразным видится представление образовательного процесса в виде архитектуры.

По мнению отечественных (Ю.Б. Дроботенко, Т.О. Дука, Л.О. Маленкова, А.Ю. Уваров) и зарубежных (Д. Абернати (D. Abernathy), Д. Буннел (D. Bunnel), Г. Даниэль (G. Daniel)) ученых, рассматривающих образовательный процесс в вузе как архитектуру, это понятие, «помимо трехмерного, объемного измерения, позволяет добавить четвертое измерение (четвертую плоскость), с помощью которого можно зрительно отразить анализируемые аспекты системы и представить взаимосвязи между элементами этой системы в пространственно-временной форме» [29, С. 54]. Преимущество рассмотрения образовательного процесса в виде архитектуры заключается и в том, что это позволяет:

- отразить весь комплексный и многоаспектный характер образовательного процесса;
- ответить на вопросы: кого учить, чему учить, где учить, когда учить, как учить и с какой целью учить;
- рассматривать компоненты образовательного процесса как системы в качестве динамичных и способных модифицироваться в зависимости от конкретных условий, в которых реализуется образовательный процесс;
- позволяет построить различные модели организации образовательного процесса, которые характеризуются многозначностью возможных путей решения, гибко реагируют на изменяющиеся условия внутренней и внешней среды.

То есть «архитектуру образовательного процесса можно представить в виде открытой, мобильной и гибкой конструкции, состоящей из набора различных моделей организации образовательного процесса, проектируемых в разное время и при разных условиях» [29, С. 54].

Рассматривая образовательный процесс как архитектуру, можно выделить следующие его элементы: контекстный, контентно-содержательный и личностно-деятельностный.

В качестве внешнего контекста образовательного процесса выступают социально-общественные факторы: социальный заказ, социально-экономическая ситуация, требования нормативных документов в сфере образования.

Такие процессы как глобализация, переход к постиндустриальному обществу, экономике «знаний», а также быстро меняющаяся ситуация на рынке труда, неопределенность и неустойчивость окружающего мира, безусловно, влияют на организацию образовательного процесса в вузе. Острая необходимость в изменении основного подхода к организации образовательного процесса в высших учебных заведениях, готовящих будущих специалистов для разных сфер деятельности, назрела еще в конце XX века, когда европейскими странами была подписана Болонская декларация, провозглашающая в качестве

основы образовательного процесса компетентностный подход, отличающийся студентоцентрированностью, практико-ориентированностью, нацеленностью на сформированность индивидуальной совокупности компетенций каждого студента (профессиональной компетентности). Россия поддержала идеи Болонской декларации в том, что постиндустриальному обществу требуются специалисты, не только владеющие знаниями, но и умеющие их применять, качественно и творчески решая профессиональные и социальные задачи, а также быть способными быстро реагировать на изменяющиеся условия, осваивая смежные профессии.

Влияние социально-общественных факторов на образовательный процесс вуза – это перманентное явление, ведущее к постоянному поиску оптимальных путей организации образовательного процесса, содержание которого бы наилучшим образом готовило будущих специалистов к различным сценариям современной нестабильной ситуации в сфере труда и в обществе в целом.

Контекстом или своеобразной рамкой для образовательного процесса в вузе являются и нормативно-правовые документы разного уровня, в которых как раз и отражаются запросы современного общества и работодателей к профессиональной подготовке будущих специалистов. Мы попытались отобразить эти требования в Таблице 1 ниже.

Таблица 1 – Документы, регламентирующие организацию образовательного процесса современного вуза

№	Документ	Требования к организации образовательного процесса
1	<i>Конвенция о техническом и профессиональном образовании 1989 10 ноября</i>	«Образовательный процесс должен быть направлен на: <ul style="list-style-type: none"> <li>- индивидуальное самовыражение личности;</li> <li>- расширение интеллектуальных горизонтов обучающихся;</li> <li>- развитие талантов, интересов, мастерства обучающихся;</li> <li>- гармоничное развитие личности и характера, развитие высокие духовных и человеческих</li> </ul>

№	Документ	Требования к организации образовательного процесса
		<p>качеств, способностей понимания, суждения, критического осмысливания и самовыражения;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- подготовку к непрерывному учению путем развития необходимых умственных способностей, практического мастерства и взглядов;</li> <li>- развитие способностей к принятию решений и качеств, необходимых для активного и разумного участия, работы в коллективе;</li> <li>- учет научных достижений и нововведений в области образования с целью внедрения наиболее эффективных методов обучения» [61].</li> </ul>
2	<p><i>Болонская декларация</i> 1999 год</p> <p><i>Пражское коммюнике</i> - 2001 год</p> <p><i>Лёвенское коммюнике</i> - 2009 год</p> <p><i>Римское коммюнике</i> 19 ноября 2020 год</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «внедрение в образовательный процесс системы кредитов, аналогичной ECTS (European Community Course Credit Transfer System), как средства повышения мобильности студентов</li> <li>- включение студентов в образовательный процесс в качестве активных и равноправных партнеров</li> <li>- студентоцентрированное обучение</li> <li>- совершенствование образовательного процесса путем разработки инновационных учебных программ, формирующих навыки, необходимые для решения текущих и будущих проблем общества;</li> <li>- содействие в рамках дисциплинарных курсов развитию в образовательном процессе мягких навыков, а также навыков и компетенций, необходимых для просвещенного гражданина XXI века, с тем чтобы он понимал проблемы сложного мира и уважал других людей и окружающую среду;</li> <li>- подготовку обучающихся к тому, чтобы они стали активными, критически мыслящими и ответственными гражданами, и предоставление возможности для обучения на протяжении всей жизни, для поддержки в выполнении их социальной роли;</li> <li>- повышение качества обучения и преподавания с особым вниманием к активным методам;</li> <li>- введение новшеств в содержание и формы образовательного процесса, для того, чтобы удовлетворять растущие потребности в инновационном и критическом мышлении, эмоциональном интеллекте, лидерстве, умении работать в команде и решать проблемы, а также в</li> </ul>

№	Документ	Требования к организации образовательного процесса
		<p>предпринимательском подходе;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- адаптацию образовательного процесса к потребностям различных обучающихся, создание гибких и открытые траекторий обучения, которые являются важными аспектами студентоцентрированного обучения;</li> <li>- внедрение более мелких учебных модулей, которые позволяют обучающимся развивать или обновлять свои культурные, профессиональные и трансверсальные навыки и компетенции на различных этапах своей жизни;</li> <li>- непрерывное совершенствование преподавания с особым вниманием к активным методам в образовательном процессе;</li> <li>- создание на институциональном и национальном уровнях устойчивой и благоприятной среды для преобразования, особенно цифрового, качественного преподавания и обучения» [147].</li> </ul>
3	<p><i>Федеральный закон от 22.08.1996 N 125-ФЗ (ред. от 03.12.2011) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»</i></p>	<p>Статья 8. «Высшее учебное заведение, его задачи и структура</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии;</li> <li>- развитие наук и искусств посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе;</li> <li>- сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества» [143].</li> </ul>
4	<p><i>Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г.</i></p>	<p>Статья 3. «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности;</li> <li>- свободу выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации,</li> </ul>

№	Документ	Требования к организации образовательного процесса
		<p>осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека.</li> </ul> <p>Статья 11.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вариативность содержания образовательных программ, возможность формирования образовательных программ различного уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся.</li> </ul> <p>Статья 13.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- в образовательном процессе используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, электронное обучение;</li> <li>- может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий» [141].</li> </ul>
5	<p><i>ФГОС ВО (3++) бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с изменениями и дополнениями от 08.02.2021</i></p>	<p>1. Общие положения</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «организация образовательного процесса может осуществляться с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, по индивидуальному учебному плану;</li> <li>- необходимо оформлять требования к результатам освоения программы бакалавриата в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников;</li> <li>- учебные занятия по дисциплинам (модулям), промежуточная аттестация обучающихся и итоговая (государственная итоговая) аттестация обучающихся проводятся в форме контактной работы (максимальный объем 40% от общей трудоемкости</li> </ul>

№	Документ	Требования к организации образовательного процесса
		образовательной программы) и в форме самостоятельной работы обучающихся» [142].

Нормативно-правовые документы разного уровня, определяя контекст организации образовательного процесса, показывают, что в первую очередь, он должен быть направлен на создание всех необходимых условий для самореализации каждого обучающегося, развития универсальных и профессиональных компетенций с опорой на личностный потенциал и способности студентов.

Идеи лично-ориентированного подхода к организации образовательного процесса и необходимости непрерывного самообразования и самосовершенствования прослеживаются в международных документах о высшем образовании еще до подписания Болонской декларации, в частности в «Конвенции о техническом и профессиональном образовании» (1989 г.).

В международных документах Болонского процесса подчеркивается значимость признания студентов равноправными партнерами и субъектами образовательного процесса. При этом студентоцентрированный образовательный процесс – это не только использование активных, дистанционных и других инновационных технологий, но и создание гибких открытых траекторий обучения, разработка учебных модулей, способствующих развитию у студентов мягких навыков, навыков непрерывного образования.

Федеральные законы об «Образовании в РФ» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» также в качестве главной цели образовательного процесса рассматривают личностное и профессиональное развитие студентов и обеспечивают субъектам образовательного процесса право выбора форм и траекторий обучения, вариативность содержания образовательных программ (студенты), свободу выбора форм обучения, методов обучения и воспитания (преподаватели).

ФГОС ВО (3++) рекомендуют использовать наряду с традиционными формами образовательного процесса дистанционные образовательные технологии. В документе подчеркивается необходимость использования активных и интерактивных методов обучения при формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников.

Согласно новым стандартам третьего поколения, вузам предоставляется возможность самим определять соотношение контактной и самостоятельной работы студентов в образовательном процессе, хотя обозначены пороговые значения количества занятий в форме контактной работы - не более 40% и не менее 20% от общей трудоемкости.

Таким образом, анализ нормативно-правовых документов разного уровня, регламентирующих организацию образовательного процесса в вузе, показывает, что в современных условиях образовательный процесс должен быть максимально индивидуализированным, гибким, подстраивающимся и под социально-общественные запросы и под потребности его субъектов, выступающих в качестве равноправных партнеров.

Далее рассмотрим содержательный компонент архитектуры образовательного процесса вуза, который связан с реализацией основной цели профессионального образования, обозначенной в ст. 2 федерального закона «Об образовании в РФ». Цель профессионального образования – «приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессиям или специальностям» [141].

Ориентация образовательного процесса на развитие компетенций, его вариативность, модульность обуславливает отказ от понимания содержания вузовского образования только как «энциклопедической» совокупности предметных знаний в пользу развития прикладных умений, формирование

которых происходит на базе современных научных знаний, рефлексии, опыта, профессиональных проб.

То есть сегодня содержание вузовского образования понимается не как совокупность дидактических однозначно заданных единиц, а как «динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекста реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования» [140, С.52].

С.А. Писарева и А.П. Тряпицына в этой связи отмечают, что чрезвычайно важно включать в содержание образования личностный опыт преподавателя и студента, который является стержнем содержания образования и пронизывает все его компоненты. Кроме того, по мнению ученых, включение личностного опыта в содержание образования «отражает результат его освоения студентом в виде построения индивидуальной модели содержания образования, выражающейся в сформированной индивидуальной совокупности ключевых компетенций конкретного студента (профессиональной компетентности)» [103, С.281].

Единицей содержания образовательного процесса вуза, ориентированного на формирование такой индивидуальной совокупности ключевых компетенций конкретного студента являются профессиональные задачи.

Таким образом, в построении содержания образовательного процесса доминирует логика подготовки студентов к решению задач профессиональной направленности, которые являются аналогом, прообразом, имитацией деятельности специалиста по конкретному направлению или ее частям. То есть при решении таких задач студенты:

- работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями;

- учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении;
- работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;
- учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Умение решать такого рода задачи демонстрирует владение студентами определенными компонентами компетенций, а также отражает результат освоения содержания образования.

Исследования коллектива ученых РГПУ им. А.И. Герцена позволили определить «7 групп задач современного учителя, которые определили задачный контекст построения содержания профессиональной подготовки:

- 1) понимание ученика в образовательном процессе;
- 2) подготовка, планирование, организация образовательного процесса с учетом возможностей образовательной среды и социального партнерства;
- 3) работа с информацией;
- 4) коммуникация;
- 5) самообразование (на основе рефлексии и самооценки);
- 6) профессиональное поведение;
- 7) управление» [140, С. 53].

На наш взгляд, задачный подход к построению содержания вузовского образования больше всего способствует реализации основной цели образовательного процесса, заключающейся в передаче обучающимся дидактически переработанного социокультурного опыта, формировании профессиональной компетентности, развития личностного и социального опыта студентов в ходе взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса при решении профессиональных задач.

В связи с тем, что сегодня в современном вузе возникает необходимость конструирования содержания образовательного процесса, ориентированного на самостоятельное построение студентом индивидуальной траектории обучения,

С.А. Писарева, А.П. Тряпицына считают, что в данной ситуации «необходим переход от понимания содержания образования как системы предметного знания наук к пониманию его как целостной системы различных видов знаний» [103, С. 284].

Важная роль при этом принадлежит «процедурным знаниям, которые направлены на освоение способов познания, умение работать с разного рода информацией, а также необходима актуализация рефлексивных знаний, направленных на познание себя, развитие личностной мотивации, формирование собственных ценностей и критическую интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений» [103, С. 284].

Актуальным в современной компетентностно-ориентированной модели образования является предложенный И.А. Лесковой субъектоцентрированный подход к построению содержания высшего образования, «базисной единицей которого является информационный ресурс, подлежащий преобразованию со стороны субъекта учения (студента) в личное знание посредством «проживания» этой деятельности» [71, С. 10]. Нельзя не согласиться с автором в том, что «одним из признаков профессиональной компетентности современного специалиста и одной из ведущих его характеристик, наряду с целеполаганием, самосознанием, прогнозированием стало умение грамотно и творчески перерабатывать и трансформировать информационные потоки в соответствии с возникающими профессиональными задачами» [71, С. 13]. То есть сегодня информация из инструмента образовательного процесса превратилась в центральный предмет профессиональной деятельности. Именно поэтому, по мнению И.А. Лесковой, образовательному процессу современного вуза необходимы новые варианты организации содержания образования, актуализирующие субъектность студента, когда ему предлагаются не только «линейно структурированные знания и инструктивно-репродуктивные описания чужого опыта, требующие простого воспроизведения, а осуществляется формирование и развитие смысловой ориентации и навыков продуктивной системы поиска, систематизации и самостоятельного создания

информации как инструмента постановки и решения профессионально и социально значимых задач» [71, С. 14].

Суть данного подхода заключается в том, что «студент, взаимодействуя с динамично изменяющейся информационно-коммуникативной средой, генерирует информацию на основе общеизвестного знания и учится применять ее в конкретном контексте, приобретая социально, культурно и профессионально значимый опыт» [71]. Носителем учебного содержания при этом является не преподаватель, а «сеть гипермедиа-текстов с информационными узлами ценностно-смысловых знаний» [71]. Роль преподавателя заключается в сопровождении самостоятельного конструирования, «выращивания» знаний студентами, которые приобретают опыт продуктивной деятельности.

Мы считаем, что предложенная И.А. Лесковой субъектоцентрированная модель содержания образования на основе гипертекстового информационного материала не только способствует становлению субъектной позиции студентов в образовательном процессе, но и соответствует сегодняшней реальности расширения образовательного пространства, которое, безусловно, не ограничивается только университетом. Цифровизация общества, неожиданный массовый переход всей системы образования на дистанционный формат обучения в период пандемии коронавируса актуализировали необходимость в инновационных подходах к конструированию содержания образования, которые бы способствовали не только освоению профессионально значимых знаний, но обучению студентов отбирать и качественно обрабатывать информацию, подвергать ее критическому анализу и осмыслению.

Одним из важнейших элементов архитектуры образовательного процесса является «лично-деятельностный, выражающийся во взаимодействии субъектов образовательного процесса: студентов и преподавателей, когда происходит соприкосновение двух различных деятельностей – преподавания и учения» [122, С. 140].

Студентоцентрированная направленность образовательного процесса в современном вузе в качестве приоритетных характеристик учебной деятельности студентов определяет самостоятельность, ответственность, инициативу, творчество. Студент становится «субъектом деятельности, субъектом образовательного выбора, субъектом собственного саморазвития, ответственным за свою компетентность» [27, С. 52].

В условиях вероятности, множественности выбора, расширяющегося пространства современного образовательного процесса изменяется и роль преподавателя, он становится «дизайнером (архитектором) образовательной среды, организатором самостоятельной работы студентов, консультантом, партнером, помощником, менеджером, тьютором, коучем, признающим право на многообразие позиций, индивидуальных образовательных маршрутов студентов» [29, С. 52].

То есть деятельность преподавателя должна быть в большей степени направлена на «создание условий для осуществления и управления студентом собственным учением» [122]. Так, Ю.Н. Кулюткин определяет деятельность преподавателя в образовательном процессе современного вуза как «метадеятельность, направленную на организацию другой деятельности» [68].

Личностно-деятельностный компонент образовательного процесса характеризуется многообразием взаимодействий его участников: преподаватель – студент, преподаватель – аудитория, преподаватель – группа, студент – студенты, группа – группа, преподаватель – преподавательский коллектив, а также форма взаимодействия, которую выделяет Г.А. Цукерман, «с самим собой» каждого участника процесса обучения [148].

Взаимодействие – это взаимно обогащающий процесс обмена эмоциями, ценностями, знаниями между его субъектами, в результате которого происходят «качественные изменения в самих субъектах за счет активности, осознанности, целенаправленности» [44]. На наш взгляд, деятельность субъектов образовательного процесса, для которой характерно взаимодействие, можно

считать связующим звеном между компонентами образовательного процесса как сложной, динамичной и открытой системы.

К технологиям организации взаимодействия в образовательном процессе современного вуза можно отнести *сотрудничество, сотворчество, кооперацию, ролевое моделирование*.

Большинство исследователей определяют *сотрудничество* как совместную, развивающую, взаимообогащающую деятельность преподавателя и студентов, для которой характерно взаимопонимание, взаимоуважение, доверие, диалоговый характер общения [16; 32; 108]. Л.А. Витвицкая к наиболее важным признакам сотрудничества относит:

- «осознание общей цели, стремление к ее достижению, взаимная заинтересованность, положительная мотивация деятельности;

- высокая организация совместного труда участников образовательного процесса, их общие усилия, взаимная ответственность за результаты деятельности;

- активно-положительный, гуманистический стиль взаимоотношений, взаимное доверие, доброжелательность, взаимопомощь при затруднениях и неудачах;

- методики обучения, стимулирующие интересы обучающихся, их самостоятельность, инициативность, творчество;

- взаимодействие обучающихся друг с другом, их деловое общение и коллективная ответственность за результат общего труда» [16, С.81].

Более высокой степенью сотрудничества субъектов образовательного процесса считается *сотворчество*, которое заключается в совместной творческой деятельности педагога и обучающихся, направленной на решение практических и теоретических задач и предполагающая взаимообусловленность развития субъектов взаимодействия в целостном образовательном процессе [86, С. 22]. По мнению Е.В. Руденского, сотворчество включает «установку на развитие творчества и диалог и предполагает различные схемы взаимодействия субъектов деятельности: преподаватель-студент, студент-студент, студенческий

коллектив-студент, студенческий коллектив-преподаватель. При этом инициатива сотворчества, как правило, принадлежит преподавателю, обладающему определенными качествами, которые позволяют ему сделать шаг навстречу сотворчеству со студентами» [114, С. 27].

На основе разработанного С.В. Ниловой критериального аппарата оценки деятельности субъектов образовательного процесса, подразумевающей такой вид взаимодействия как сотворчество, можно выделить следующие его признаки:

- наличие совместной деятельности и единой цели;
- наличие управления (возможно соуправление и самоуправление);
- креативная направленность совместной деятельности;
- межличностный характер отношений;
- развитие когнитивных, коммуникативных, мыслительных, рефлексивных способностей;
- активизация «самопроцессов» - самоопределения, самообразования (самообучения, самовоспитания, саморазвития), самопознания, самоконтроля, самооценки, самоуправления;
- активизация «взаимопроцессов» - взаимопонимания, взаимопомощи, взаимосогласия, взаимообучения, взаимоконтроля, самооценки» [86, С. 150].

В условиях доминирующей роли интерактивных видов деятельности студентов в современном образовательном процессе вуза особая роль принадлежит такому типу взаимодействия как *кооперация*, которая «выстраивается на основе последовательного перехода от координации при руководящей роли преподавателя к кооперации» [22].

Основными признаками кооперации по мнению А.Ф. Кабирова являются:

- «наличие общих целей взаимодействия;
- совместная деятельность преподавателя и студентов при равенстве активностей;
- распределение и смена ролей
- совместная рефлексия результатов взаимодействия» [48, С. 6]

Одной из современных технологий взаимодействия преподавателей и студентов является технология *ролевого моделирования*, которая, по мнению Е.В. Зориной, Л.А. Мудровой является «одним из наиболее действенных средств передачи студентам: ценностей, установок, паттернов мышления и поведения» [41, С. 10]. Паттерны – это модели (образцы) поведения и деятельности, формирующиеся у человека на основе опыта, полученного при взаимодействии. Вариативность влияния деятельности преподавателя на студентов в процессе взаимодействия отражается в используемых преподавателем ролевых моделях (паттернах). К современным моделям взаимодействия можно отнести такие роли преподавателя, как модератор, фасилитатор, мотиватор, ментор, тренер, советник, консультант, эксперт, тьютор и т. д. Использование преподавателем различных ролей при взаимодействии со студентами, не только способствует развитию активной, самостоятельной, ответственной позиции студентов по отношению к процессу своего учения, но и позволяет студентам осваивать основные паттерны (модели) взаимодействия в будущей профессиональной среде.

Таким образом, методы теоретического анализа и синтеза психолого-педагогической литературы (содержательный анализ, интерпретация, аргументация, синтез идей, теоретическое обобщение и сравнение) позволили нам решить первую задачу исследования и определить сущностные характеристики образовательного процесса современного вуза:

- *нелинейность*, предусматривающая гибкость и ситуативность образовательного процесса, исходя из потребностей, возможностей и способностей каждого студента;

- *открытость и динамичность*, проявляющаяся в постоянно расширяющемся образовательном пространстве, которое характеризуется неограниченным учебным контентом, представляющим из себя не только учебную литературу, но и различные цифровые информационные ресурсы: доступ к электронным библиотекам, образовательным платформам,

дистанционным курсам, возможность консультирования с квалифицированными специалистами по профилю;

- *вариативность*, которая достигается при помощи модульного и дифференцированного построения содержания учебных дисциплин, позволяющего студентам выстраивать индивидуальную образовательную траекторию;

- *практико-ориентированность*, которая присутствует благодаря задачному подходу при проектировании содержания образовательного процесса, что способствует формированию и развитию универсальных и профессиональных компетенций студентов;

- *студентоцентрированность*, подразумевающая активизацию личностной позиции студента и вовлечение его в организацию собственного учения;

- *интерактивность*, выражающаяся в разнообразии взаимодействия субъектов образовательного процесса между собой, выступающего связующим звеном всех его компонентов;

- *непрерывность*, ориентирующая студентов на незавершенность образования, необходимость самосовершенствования и самообразования на протяжении всей жизни.

Перечисленные выше характеристики образовательного процесса современного вуза позволяют определить его главную особенность – направленность на индивидуализацию и персонификацию обучения студентов.

Учитывая особенности архитектуры образовательного процесса, а также его характеристики, обозначенные выше, можно сделать вывод, что образовательный процесс современного вуза обладает ресурсами, которые могут способствовать индивидуализации и персонификации обучения студентов. К таким ресурсам, на наш взгляд, можно отнести *организационные, содержательные и субъектные ресурсы*.

*Организационные ресурсы* связаны с использованием возможностей инфраструктуры вуза, которая представлена пространством образовательного

учреждения: технопарк, кванториум, библиотека, электронная образовательная среда. Сюда также относится пространство вуза, которое позволяет реализовать различные типы взаимодействия: коворкинговые зоны, современные аудитории, цифровые площадки (зум, скайп). К данным ресурсам можно добавить и кадровые ресурсы вуза, финансовую обеспеченность образовательного процесса, политику вуза по поддержке исследовательской, проектной и конкурсно-творческой деятельности студентов. Эти ресурсы позволяют студентам получать доступ к учебным материалам в любое время, выбирать формат обучения, знакомиться с содержанием дисциплин по выбору, университетских проектов, студенческих лабораторий и грантов для определения наиболее подходящих исходя из своих интересов и потребностей. Преподавателю организационные ресурсы дают возможность использовать многообразие инфраструктуры вуза для реализации различных технологий, методик и форм организации образовательного процесса, направленных на индивидуализацию и персонификацию обучения студентов.

*Содержательные ресурсы* отражаются в конструировании содержания дисциплин и содержания внеучебной деятельности на основе дифференциации с использованием современных методик, в том числе с учетом особенностей цифровой образовательной среды, направленного на раскрытие личностного потенциала студентов и учета их индивидуальных особенностей. Эти ресурсы позволяют индивидуализировать и персонифицировать образовательный процесс, так как в этом случае учитываются возможности, способности и личностные качества студентов, что в свою очередь способствует идентификации студентов как субъектов осознанного обучения, способных к самостоятельному управлению и совершенствованию своей деятельности.

*Субъектные ресурсы* связаны с использованием разнообразных технологий конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, таких как сотрудничество, сотворчество, кооперация, ролевое моделирование. Эти ресурсы позволяют индивидуализировать и персонифицировать образовательный процесс, так как предполагают

разнообразные форматы взаимодействия, как студентов и преподавателей, так и студентов между собой, что также способствует удовлетворению индивидуальных потребностей и запросов студентов.

## **1.2. Индивидуальный стиль учения: понятие, структура, концепции развития индивидуального стиля учения**

В первом параграфе нашего исследования мы пришли к выводу, что образовательный процесс современного вуза должен быть направлен на усиление личностных смыслов образования, то есть базироваться на принципах индивидуализации. В таких условиях деятельность студентов становится маршрутизированной, целенаправленной и автономной.

Под индивидуализацией, вслед за Т.М. Ковалевой и О.А. Петрухиной, мы понимаем развитие субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе, которая формируется через активное включение процессов самопознания и самосовершенствования, а также обусловлено логикой компетентностного подхода, основой которого служит активный и деятельностный характер овладения компетенцией [60; 101]. «Субъектная позиция способствует самостоятельности при овладении новыми знаниями, профессиональными умениями на протяжении всей жизни» [102, С. 100].

Коллектив ученых из Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина), исследующий вопросы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе, рассматривают индивидуализацию как «бинарный процесс, имеющий внешнюю и внутреннюю стороны. При этом под внутренней стороной индивидуализации они понимают осознанную активность самого студента, его направленность на развертывание и реализацию индивидуальных целей, выработку жизненных планов, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития» [7, С. 11].

В современной психолого-педагогической литературе появились и новые понятия, связанные с необходимостью становления обучающегося в качестве субъекта образовательного процесса – персонализация и персонификация. Хотя сегодня на различных дискуссионных площадках среди психолого-педагогического сообщества ведутся споры по поводу степени важности и необходимости каждого из этих понятий, нужно отметить, что каждое из них обозначает, в том числе, и потребность обучающихся в проявлении своего личностного потенциала, своих индивидуальных особенностей.

В этой связи полностью солидарны с Т.М. Ковалевой, которая считает, что персонализация – это «частный разворот (редукция) индивидуализации в социум» [36]. Б.А. Бурняшова, В.В. Грачев, Б.А. Кондратенко также рассматривают персонализацию как потребность индивида в проявлении своей индивидуальности в образовательном процессе (своих образовательных возможностей, потребностей, интересов, амбиций, личностных качеств и др.) [14; 20; 62].

Понятие «персонификация» также связано с индивидуализацией и направлено на углубление ее процессов с учетом самобытности и уникальности личности, которые должны проявляться в познании личности «себя» в образовательном процессе и формировании потребности в саморегуляции и самосовершенствовании. Наиболее удачным нам кажется определение этого понятия М.Б. Есауловой, Г.С. Сухобской, Т.В. Шадринной, которые рассматривают персонификацию как «оличноствление» в соответствии с познанием себя, овладением своими высшими ментальными структурами как инструментом для решения любых нестандартных профессиональных задач» [33].

Е.В. Лопанова, Н.В. Савина в своем исследовании при соотнесении понятий «индивидуализация», «персонализация» и «персонификация» пришли к следующим выводам:

1) Индивидуализация – это концептуальная основа «персонализации» и «персонификации», которая позволяет создать оптимальные условия для реализации возможностей каждого обучающегося [74, С. 182].

2) Персонализация - это «принцип построения образовательного процесса, учитывающий удовлетворение различных *потребностей* в обучении, интересов, стремлений каждого обучающегося» [74, С. 182].

При этом принципиально важным является тот факт, что персонализация в образовании всегда осознана, так как студент в такой модели выступает как активный субъект с высокой степенью самостоятельности.

3) Персонификация – это учет *возможностей* обучающихся, максимальная ориентация на их внутреннюю активность [74, С. 182].

Н.С. Макарова и И.В. Феттер, изучая методологические основания персонификации, подчеркивают, что сегодня «дифференциация и индивидуализация рассматриваются, прежде всего, как способы повышения эффективности усвоения знаний и умений, а персонализация и персонификация направлены на развитие всех сфер личности» [79, С. 583]. При этом, по мнению авторов, различие между понятиями «персонализация» и «персонификация» связаны со степенью автономности обучающегося. «Персонализация – подбор педагогом персональных образовательных траекторий на основе учета *интересов и возможностей* обучающихся; персонификация предполагает самостоятельную познавательную деятельность обучающихся на основе внутренней *потребности* каждого «быть собой», проявлять свои личностные характеристики, реализовывать возможности» [79, С. 583].

Систематизация представленных позиций отражена в Таблице 2.

Обозначенные в таблице тезисы позволяют сделать вывод, что индивидуализация – это необходимое условие для персонализации и персонификации образовательного процесса, которое позволяет обучающемуся адаптировать его содержание под свои потребности, способности и возможности, а также способствует постепенному переходу к самообучению

(самопланированию, саморегулированию, самоконтролю и самооценке своей деятельности).

Таблица 2 – Характеристика понятий «индивидуализация», «персонализация» и «персонификация»

<b>Индивидуализация</b>	<b>Персонализация</b>	<b>Персонификация</b>
Процесс, при котором преподаватель в рамках своей программы создает условия, которые позволяют учитывать возможности и особенности каждого обучающегося.	Процесс, при котором преподаватель помогает каждому обучающемуся выбрать персональную образовательную траекторию, исходя из интересов и возможностей обучающегося.	Процесс, при котором обучающийся сам управляет своим обучением, исходя из собственных внутренних потребностей и стремления к раскрытию уникальных качеств личности.
Активная позиция преподавателя, который делает выбор, основываясь на своем видении потребностей, интересов и возможностей обучающихся.	Активная позиция обучающегося, который вовлечен во все компоненты обучения, принимает участие в дизайне обучения, определяя цели и показатели успеха.	Активная позиция обучающегося, направленная на преобразование самого себя, развитие внутренней ответственности, самостоятельности, «авторской позиции» в учении.
Акцент на усвоение содержания материала, на развитие профессиональных компетенций согласно ФГОС.	Акцент на развитие индивидуального набора универсальных и профессиональных компетенций.	Акцент на развитие «умений учиться», навыков непрерывного образования.

Таким образом, в образовательном процессе современного вуза очевидно углубление процессов индивидуализации, и это связано не только с внешним контекстом (социальный заказ, социально-экономическая ситуация, требования нормативных документов в сфере образования), но и с внутренним контекстом: с потребностью в персонализации и персонификации обучения субъектов образовательного процесса, в первую очередь студентов.

Потребность студентов в реализации своих индивидуальных качеств напрямую связана с их психофизиологическими особенностями, свойственными людям 18–22-летнего возраста, который Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков характеризуют как период «становления авторства в собственной жизни» [120, С. 88]. В этот период (второй период юности или первый период зрелости) молодые люди достигают вершин интеллектуального и физического развития. У них, по сравнению со школьным возрастом, заметно укрепляются такие личностные качества как целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, решительность, умение взаимодействовать.

Очевидно, что студенческий возраст связан с самоопределением человека в обществе, в собственной жизни, поэтому для него очень важной становится проблема личного ценностно-смыслового поиска, связанного с осуществляемой учебной и будущей профессиональной деятельностью.

Кроме того, исследования социально-психологических особенностей современных студентов, показывают, что их отличительными чертами являются «рост самосознания и стремление отстаивать свое мнение» [67, С. 88], «эмоциональная отзывчивость и стремление проявить себя» [144].

К негативным характеристикам современных студентов «авторы относят «клиповое (фрагментарное) мышление», которое формируется под влиянием всеобщей цифровизации, и не способствует развитию творческих способностей студентов и умению решать нестандартные задачи» [117]. По мнению В.Д. Васильевой, Р.М. Петруновой, Ю.В. Петруновой неумение студентов обрабатывать огромный поток информации привело к изменению механизма ее запоминания. Этот механизм авторы «образно называют «каталогизацией памяти» или «эффектом Google», когда студенты запоминают не содержание (контент), а «путь», как добраться до нужной информации» [99, С. 154].

Приведенные выше обоснования необходимости индивидуализации и персонализации образовательного процесса современного вуза актуализируют «значимость создания таких условий, которые бы способствовали становлению субъектной позиции студентов, раскрытию их личностного потенциала, учету

потребностей и возможностей каждого обучающегося» [129, С. 397]. Одним из таких условий, на наш взгляд, является формирование индивидуального стиля учения студентов.

Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволил определить, что термин «стиль» впервые появился в работах австрийского психолога Альфреда Адлера (Alfred Adler), который рассматривал это понятие применительно к «индивидуальному своеобразию жизненного пути личности» [1]. Стилевое направление стало активно разрабатываться западными психологическими школами, преимущественно в русле когнитивной проблематики (Дж. Каган (J. Kagan), Г. Олпорт (G. Allport), Р. Стагнер (R Stagner), Г.А. Уиткин (H.A. Witkin) и др.) [49, С. 66].

В 80-х годах прошлого столетия, как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке начали оформляться различные стилевые понятия и параметры. Метод кластерного анализа позволил нам выявить смежные понятия, которые возникли в этом направлении. Кластер таких понятий представлен на Рисунке 1.

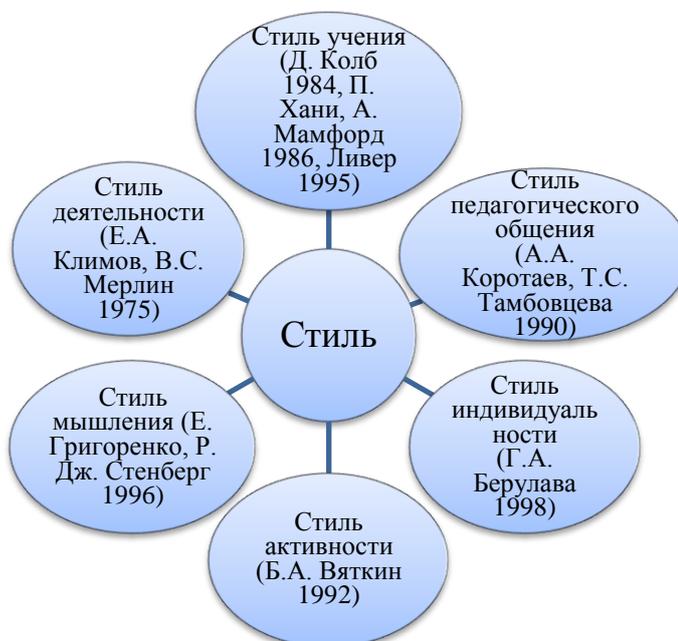


Рисунок 1 – Кластер «Смежные понятия стилевого направления»

Стоит отметить, что зарубежные ученые-психологи, занимаясь исследованием «стиля», в большей степени, сконцентрировали свое внимание

на индивидуальных психических и поведенческих механизмах, в то время как в отечественной психологии прослеживается рассмотрение интересующего нас понятия с точки зрения деятельностного подхода (Б.А. Вяткин, Е.А. Климов, В. С. Мерлин, В. А. Толочек, и др.).

В.А. Толочек в этой связи отмечает, что «индивидуальный стиль формируется не только под влиянием свойств индивидуальности субъекта, но и в зависимости от организационной среды, в которой протекает деятельность» [139, С. 317].

Поэтому, не смотря на то, что понятие «стиль учения» (learning style) впервые появилось в западной психолого-педагогической литературе в 70-е годы прошлого столетия, отечественные ученые, занимаясь стилевой проблематикой, рассматривали индивидуальный стиль применительно к разного рода деятельности, в том числе и к учебной (З.Н. Вяткина, Е.А. Климов, В. С. Мерлин, П.С. Парыгин, М.А. Холодная и др.).

Проанализируем становление сущности понятия «стиль учения», а также подходы к его определению в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе.

В западной психологии понятие «стиль учения» изначально рассматривалось как «учебные предпочтения», подход обучающихся к процессу своего учения (А. Грейша (A. Grasha), С. Ричман (S. Riechmann), Н. Энтвайстл (N. Entwistle)). Так, Н. Энтвайстл (N. Entwistle) выделил «четыре основных подхода к учению: 1) ориентация на понимание; 2) ориентация на воспроизведение; 3) ориентация на достижения; 4) целостная ориентация» [139, С. 249].

По мнению М.А. Холодной наибольшее распространение в западных исследованиях «стиля учения» получили идеи Д.А. Колба (D.A. Kolb), разработавшего циклическую модель учения, согласно которой обучающийся сначала знакомится с определенной ситуацией, накапливая опыт (конкретный опыт), затем идет этап рефлексивного наблюдения за ситуацией (наблюдение и рефлексия), далее следует концептуализация результатов наблюдения

(обобщение и формулирование абстрактных понятий), которые затем проверяются в результате практического экспериментирования (применение понятий в новых ситуациях). Исходя из этой модели были выделены «четыре стиля учения:

1. *Аккомодативный* (учащиеся воспринимают информацию на уровне конкретных впечатлений и учатся на основе предметных действий, любят делать конкретные вещи, не боятся рисковать и экспериментировать, склонны к лидерству и управлению другими людьми с целью получения необходимой информации).

2. *Дивергентный* (обучаются посредством синтезирования и интегрирования информации из разных источников, любят групповые дискуссии, склонны к инновациям и отличаются богатым воображением, с удовольствием включаются в решение проблем, хотя не всегда доводят свою работу до конца).

3. *Ассимилятивный* (воспринимают и перерабатывают информацию в режиме абстрактного обоснования и рефлексии, высоко ценят логику и последовательное мышление, склонны формулировать теории и исследовать факты, учатся посредством изучения идей, ценят мнение экспертов и возможность участвовать в дискуссиях, имеют хорошие способности в планировании собственной деятельности).

4. *Конвергентный* (воспринимают информацию на уровне общих идей, ориентируясь при этом на их практическую реализацию, им важно знать, как устроены и как действуют вещи, предпочитают решать какую-либо одну проблему, стремятся проверять теории, отличаются стратегическим мышлением, толерантны к неопределенности, эффективны в принятии решений)» [170, С. 59].

Используя модель Д.А. Колба (D.A. Kolb), П. Хани (P. Honey) и А. Мамфорд (A. Mumford) описали те же четыре стиля учения в более простых терминах: «деятельностный, рефлексивный, теоретический и прагматический» [167, С. 78].

А. Ф. Грегорк (A. F. Gregorc) определял стили учения в зависимости от того, «опирается ли обучаемый на конкретный опыт либо абстрактные знания, а также от того, имеют ли стратегии его учения последовательный либо случайный характер. В итоге были выделены четыре типа обучающихся с такими стилями учения, как:

1. *конкретно-последовательный* (предпочитают непосредственное, шаг за шагом обучение, базирующееся на четком наглядном опыте),

2. *конкретно-случайный* (учатся на основе проб и ошибок, отличаясь интуитивным и независимым подходом к учебной деятельности),

3. *абстрактно-последовательный* (предпочитают аналитический, логический подход к обучению на основе вербальных инструкций и систематизации знаний),

4. *абстрактно-случайный* (демонстрируют целостный, с опорой на визуальный опыт подход к учению, предпочитая неструктурированную форму предъявления учебной информации)» [165, С. 217].

Г. Рейнерт (H. Reinert) рассматривал стили учения исходя из «индивидуальной перцептивной модальности (визуалы, аудиалы, кинестетики)» [175, С. 162].

Л. Карри (L. Curry) предложила «трехслойную модель» стиля, попытавшись объединить разные подходы в исследованиях стилей учения по аналогии с устройством «луковицы». Внутренний слой такой стилевой «луковицы» образуют «личностные когнитивные стили, оказывающие влияние на своеобразие познавательной деятельности человека, средний слой — стили как способы переработки информации, и внешний, поверхностный слой — учебные предпочтения (стили учения)» [161].

Что касается исследований отечественных ученых, следует отметить, что проблемой стиля учения с середины 60-х годов прошлого века активно занимаются представители пермской психологической научной школы, основателем которой был В.С. Мерлин. Они определяют стиль учения как «целостное системное образование, многоуровневое и многокомпонентное,

направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности» [107, С. 156]. «Эмпирические исследования пермских ученых направлены, в основном, на изучение процессуальной и результативной стороны стиля учения студентов, системы его внутренних условий, а также отражение субъектом особенностей и требований деятельности. В частности, в ходе изучения процессуальной стороны стиля учения исследовались особенности ориентировочных, исполнительных действий, их детальность; создание субъектом удобных условий своей деятельности, предпочтения деятельности и др. В качестве характеристик результативной стороны стиля использовались показатели успеваемости студентов и их академической успешности» [125, С. 22].

С.Ю. Жданова в своем исследовании подчеркивает, что «развитие индивидуального стиля учения происходит при активизации внутренних механизмов саморегуляции студентов и их активности по отношению к использованию своих возможностей» [34, С. 84].

О.С. Самбикина утверждает, что «под индивидуальным стилем деятельности следует понимать не отдельные элементы деятельности, а их определенное сочетание (система приемов и способов деятельности), стиль не фатально детерминирован индивидуально-типологическими особенностями субъекта, а формируется как интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта. При изменении условий деятельности стиль может изменяться. Процесс формирования и развития стиля тесно связан с процессом формирования и развития конкретных индивидуально-типологических особенностей человека» [115, С. 10].

В качестве перспективных направлений «ученые-психологи пермской школы видят исследование структуры индивидуального стиля и механизмов его формирования» [125].

«Изучением стилевой проблематики на протяжении многих лет занимается М.А. Холодная, профессор института психологии РАН и зав.

лабораторией психологии способностей им. В.Н. Дружинина. Она определяет индивидуальный стиль учения или индивидуальный способ учебной деятельности как «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности» [145, С. 248].

При этом автор разводит такие понятия как «когнитивный стиль» и «стиль учения», а также «индивидуальный стиль учения» и «персональный стиль учения». «Когнитивный стиль», как утверждает М.А. Холодная — это «высокоорганизованный механизм регуляции интеллектуальной деятельности, влияние которого обнаруживается в широком спектре ситуаций (в том числе учебных). «Стиль учения» — это, скорее, учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной учебной ситуации» [145, С. 257]. «Другими словами, стиль учения – это характеристика деятельности, а когнитивный стиль – это характеристика личности. Но все же эти два понятия, хотя и являются разноуровневыми, связаны между собой, так как индивидуальный стиль учения формируется под влиянием присущих обучаемому когнитивных стилей (стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру)» [133, С. 103].

Логика нашего исследования нуждается в разграничении таких понятий как «индивидуальный стиль учения» и «персональный стиль учения». Опираясь на рассуждения М.А. Холодной, попытаемся обозначить разницу между этими понятиями. Каждый обучающийся в конкретной ситуации реальной учебной деятельности «демонстрирует персональный стиль учения на определенном этапе его сформированности» [133, С. 103]. Индивидуальный стиль учения – это более широкое понятие, отражающееся в «проявлении персонального познавательного стиля обучающегося на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации, своеобразии которого, в свою очередь, зависит от особенностей организации индивидуального ментального опыта данного обучающегося» [145, С. 258]. Именно поэтому, как утверждает М.А. Холодная, «создание условий для развития и сохранения уникальности ума должно быть

неотрывно связано с обогащением ментального опыта обучающихся» [145, С. 258]. То есть обучение должно максимально расширять репертуар способов учения, чтобы происходило обогащение стилевой сферы обучающихся. «При этом будет нарастать эффект гибкости интеллектуального поведения в самых разных учебных ситуациях» [146, С. 322].

Также необходимо отметить, что в рамках нашего исследования мы изучаем процесс формирования стиля учения, а не развития. А формирование, в отличие от развития, происходящего в большей степени под влиянием внутренних импульсов, – это придание формы внутренним и внешним структурам, которое заключается в создании условий, стимулирующих внутренние силы развития и саморазвития. То есть формирование индивидуального стиля, будет способствовать развитию персонального стиля учения каждого обучающегося.

Некоторые отечественные исследователи изучали структуру индивидуального стиля учения. Например, В.В. Тертычная выделяет его внешнюю и внутреннюю структуру. «Внешняя структура охватывает приемы, способы, средства деятельности (стратегии учения), а внутренняя представляет собой комплекс когнитивно-личностных характеристик: индивидуальные, психофизиологические, мотивационные, поведенческие составляющие личности, а также особенности мыслительной деятельности» [138, С. 103].

В.А. Рожина предлагает «трехкомпонентную структуру индивидуального стиля учебной деятельности:

1. субъективный компонент (особенности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, познавательные интересы, знание своих познавательных возможностей, умения рефлексии и саморегуляции);
2. операциональный компонент (система познавательных приемов, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств, приобретенные познавательные знания, умения и навыки);
3. результативный (индивидуальное своеобразие продуктов познавательной деятельности)» [111].

Н.Ф. Бориско выделяет следующие компоненты «индивидуального стиля:

1. Самоидентификация (осознание и определение собственного учебного типа);
2. Метакогнитивная тактика (организация и планирование учебного процесса, самонаблюдение, самоконтроль, самооценка);
3. Когнитивная тактика;
4. Индивидуальная тактика» [12, С. 14].

Таким образом, можно сделать вывод, что «основное внимание представителей зарубежных и отечественных психологических научных школ при изучении индивидуального стиля учения направлено на исследование его внутренней, когнитивной структуры, на взаимосвязь психических свойств личности с различными сторонами стиля деятельности» [125, С. 23]. «Эти взаимосвязи проецируются на результативность, академическую успешность обучающихся, гибкость интеллектуального поведения. Не смотря на это, многие психологи подчеркивают значимость создания в образовательном процессе внешних, резонансных, стимулирующих воздействий, оказывающих влияние на внутренние психологические, интеллектуальные, поведенческие, когнитивные и метокогнитивные резервы личности, которые способствуют изменению и обогащению спонтанных, неорганизованных структур персональных познавательных стилей учения студентов» [125, С. 23].

В отечественных и зарубежных педагогических исследованиях также наблюдается усиление интереса к сущности понятия «индивидуальный стиль учения». Как совершенно справедливо утверждает О.С. Ионина, этот интерес связан с «глубокой индивидуализацией образовательного процесса, суть которого состоит в становлении самостоятельной активной позиции студента в обучении и развитии» [47, С. 2]. А также с созданием «условий для проявления способностей, склонностей и интересов обучающихся» [135, С. 69].

Для того чтобы проанализировать весь массив определений понятия «индивидуальный стиль учения», встретившийся нам в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе, сгруппируем эти

определения и представим в виде Таблицы 3. Более подробно материалы для анализа представлены в приложении А данного исследования.

Таблица 3 – Определение понятия «Индивидуальный стиль учения» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе

<i>Отечественные и зарубежные ученые-психологи</i>	<b>«Индивидуальный стиль учения»</b> определяется как:
Б.А. Вяткин, С.Ю. Жданова, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, О.С. Самбикина	- «целостное системное образование, многоуровневое и многокомпонентное, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности» [125; 17; 34; 55; 83].
М. А. Холодная	- «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности» [145, С. 248].
А. Грейша (A. Grasha), С. Ричман (S. Riechmann), Н. Энтвайстл (N. Entwistle)	- «учебные предпочтения, подход обучающихся к процессу своего учения» [139, С. 249].
И. Олри-Луис	- «стили поведения там, где объединяются вместе познание и личность» [89, С. 244].
Г. Лефрансуа (G. Lefrancois)	- «характеристика обучающегося, проявляющаяся в особенностях биологических ритмов, в сильных сторонах восприятия, в социальных предпочтениях, в устойчивости внимания, в личностных особенностях» [72, С. 273].
Г. Рейнерт (H. Reinert), Н. Флеминг (N. Fleming)	- «доминирование определенного канала восприятия информации (визуал, аудиал, кинестетик)» [175, С. 162].
<i>Отечественные и зарубежные ученые-педагоги</i>	<b>«Индивидуальный стиль учения»</b> определяется как:
М.В. Алешина	- «проявление процессов самости, порождающее поиск и выбор личностью средств, ведущих к успешному результату» [4, С.11].
И.Е. Бобрышева, А.Б. Збанацкая, И.А. Золотухина	- «устойчивая совокупность приемов и способов учебной работы, обусловленная его индивидуальными особенностями» [9, С. 10]; [37, С. 4]; [40, С. 10].
Ю.В. Лопухова	- «устойчивые навыки самостоятельной работы,

	которые позволяют обучающимся формулировать свои собственные цели обучения, осознавать их практическую пользу и планировать учебную деятельность, исходя из своих собственных психологических особенностей и предпочтений» [75, С. 190].
Т.С. Бурякова, Е.Г. Костенко	- «устойчивое сочетание свойств личности студента и соответствующих им взаимосвязанных действий, выражающих его индивидуальность и обеспечивающих овладение вариативными способами решения профессиональных задач, педагогическими знаниями, навыками и умениями профессиональной деятельности и приемами оценки этой деятельности» [15, С. 11]; [64, С. 10].
С.Б. Пашкин и В.В. Семикин	- «устойчивое функционально-деятельностное образование, влияющее на адаптацию обучающегося к учебной деятельности» [118, С. 43].
И.А. Миронова	- «система, которая складывается из различных техник и приемов ее осуществления под влиянием стремления индивида найти наилучший способ реализации деятельности» [84, С. 38].
Л.А. Дантас (L.A. Dantas), А. Кунха (A. Cunha)	- «сложный комплекс операций, с помощью которых обучающиеся наиболее эффективно воспринимают, обрабатывают, хранят и вспоминают то, что они пытаются изучить» [162].
Е. Батачаря (E. Bhattacharyya), С. Джалиль (S. Jaleel), А.Б. Сарип (A. B. Sarip), А.М. Томас (A. M. Thomas)	- «способы, при помощи которых обучающиеся обрабатывают, усваивают, сохраняют новую, сложную информацию, а также решают учебные задачи» [158, С. 487]; [168, С. 4].
М.М. Стан (M. M. Stan)	- «применение стратегий учения, обусловленное когнитивными, аффективными и личностными особенностями обучающихся» [179, С. 1668].

Данные, приведенные в таблице, позволяют сделать ряд выводов:

1) Сравнительный анализ определений понятия «индивидуальный стиль учения» среди отечественных и зарубежных психологов, как уже отмечалось ранее, показывает, что зарубежные исследователи рассматривают это понятие, в основном, с точки зрения индивидуальных психических и поведенческих свойств личности. В то время как представители отечественных

психологических школ связывают «индивидуальный стиль учения» со способами реализации возможностей личности в деятельности, а также с созданием определенных условий в образовательной среде.

2) Очевидным является тот факт, что отечественные исследователи-педагоги, опираясь на труды своих соотечественников в области психологии, развивают «деятельностную направленность» «индивидуального стиля учения», подчеркивая значимость этого личностного образования при осуществлении студентом планирования и регуляции своей учебной деятельности, которое способствует успешному решению учебных и профессиональных задач.

3) В современных зарубежных исследованиях в области педагогики прослеживается тенденция рассматривать «индивидуальный стиль учения» как совокупность способов (стратегий) (*learning strategies*) обработки, концептуализации и систематизации информации, исходя из личностных особенностей обучающихся.

Анализ и синтез идей, представленных в подходах отечественных и зарубежных исследователей в области психологии и педагогики к сущности интересующего нас понятия, позволили нам его уточнить.

Под **индивидуальным стилем учения студента** мы понимаем сложноорганизованную, открытую, динамично развивающуюся на протяжении всей жизни систему:

- *когнитивно-личностных* характеристик, отражающих индивидуальные поведенческие реакции, особенности мыслительной деятельности, познавательной мотивации и мотивации достижения успеха, а также ценностное отношение студента к процессу учения;

- *способов и действий* по усвоению и обработке информации, самоорганизации процесса учения при решении студентом различных учебно-профессиональных и творческих задач в формальных, неформальных и информальных образовательных контекстах.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы показал, что современные исследователи сосредоточены не только на рассмотрении сущности понятия «индивидуальный стиль учения», но и на вопросах его формирования.

Многие отечественные исследователи «связывают формирование индивидуального стиля учения (далее ИСУ) студентов с развитием их самостоятельности (автономности)» [125].

Так, К.Д. Дятлова, И.А. Колпаков рассматривают формирование ИСУ как «одно из необходимых условий комплексного сопровождения индивидуальной самостоятельной работы студентов младших курсов вуза» [30, С. 14].

К.О. Кузовенкова также подчеркивает, что «активизация самостоятельной работы студентов способствует формированию ИСУ студентов» [66, С. 86].

Ю.В. Лопухова убеждена, что «систематическая организация самостоятельной работы на занятиях в сочетании с различными ее видами в качестве домашней работы способствует тому, что у студентов вырабатываются устойчивые навыки самостоятельной работы и формируется ИСУ» [75, С. 190].

Е.Г. Якушева связывает формирование ИСУ с «обучением студентов стратегиям автономности. По ее мнению, такой подход в обучении способствует приобретению навыков и умений для осуществления самообразования и самосовершенствования в течение всей жизни» [156, С. 70].

Необходимо отметить, что «зарубежные исследователи также рассматривают формирование индивидуального стиля учения как неотъемлемую составляющую концепции непрерывного образования» [125].

По мнению Л.А. Дантас (L. A. Dantas) и А. Кунха (A. Cunha) «необходимость обучения на протяжении всей жизни повлияла на возросший интерес к механизмам, лежащим в основе формирования ИСУ со стороны ученых из различных областей знаний: психологии, педагогики, нейробиологии» [162].

Как следствие, в «некоторых американских вузах, а также на образовательной платформе Coursera слушателям предлагаются курсы,

направленные на обучение навыкам непрерывного образования, например, “Thinking skills”, “Learning how to learn” и др» [125].

С. Джалиль (S. Jaleel) и А.М. Томас (A. M. Thomas) связывают «осознание и обогащение ИСУ обучающихся с развитием у них таких «мягких навыков», как критическое и творческое мышление» [168, С. 4].

Е. Батачаря (E. Bhattacharyya), А.Б. Сарип (A. B. Sarip) также подчеркивают, что «современное общество ожидает от сегодняшних студентов, которых авторы называют драгоценным человеческим капиталом будущего, владения такими «мягкими навыками» как критическое, творческое и конструктивное мышление. Поэтому уже с самого начала обучения в вузе студентов нужно снабдить инструментами, помогающими раскрыть их личностный потенциал и оформить уникальный для каждого ИСУ» [158, С. 485].

Р. Байя (R. Vajaja) и В. Шарма (V. Sharma) указывают на тот факт, что «современному образовательному процессу не хватает конкретных методик формирования ИСУ студентов, внедрение которых позволит адаптировать учебный процесс для студентов с разными способностями и возможностями» [157, С. 842].

Таким образом, становится очевидным тот факт, что формирование ИСУ связано с различными способами организации и сопровождения самостоятельной работы студентов, которые способствуют качественному овладению компетенциями и развитию у студентов навыков непрерывного образования.

Аспекты, связанные с организацией самостоятельной работы, способствующей формированию ИСУ студентов, более детально мы рассмотрим в следующем параграфе первой главы, так как они напрямую связаны с деятельностью преподавателя.

В данном же параграфе целесообразным считаем проследить взаимосвязь между формированием ИСУ, развитием у студентов навыков непрерывного образования и овладением компетенциями. На наш взгляд, это позволит

выявить механизм формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза.

«Навыки непрерывного образования (life-long learning skills), а именно навыки управления информацией, аналитические навыки, исследовательские навыки, навыки эффективного мышления, навыки саморазвития, по нашему мнению, можно отнести к категории методологических «мягких навыков» (soft skills)» [125]. «Методологические «мягкие навыки» обеспечивают успешность, высокую эффективность деятельности (учебной, профессиональной), в том числе в незнакомой, изменчивой среде. Они позволяют ориентироваться в мире информации, мыслить критически, учиться и переучиваться и достигать прорывного уровня профессионализма в любой деятельности» [125, С. 20-21]. То есть можно предположить, что «навыки непрерывного образования или методологические мягкие навыки входят в структуру компетенций, являясь ее методической составляющей» [125].

Рассмотрим, как связаны между собой процесс овладения компетенцией, сформированность ИСУ студентов и развитие навыков непрерывного образования (методологических мягких навыков).

«Овладение компетенциями происходит при взаимодействии студентов с учебной задачей, в ходе решения которой отражается ИСУ, проявляющийся в виде персонального познавательного стиля учения конкретного студента. Для решения предложенной задачи, студенты используют привычные для них способы и средства учебной деятельности. Так как большинство заданий, направленных на овладение компетенцией, носит самостоятельный, проблемный, творческий характер, у некоторых обучающихся возникают трудности при их выполнении» [125]. Эти трудности связаны с недостаточным арсеналом средств и способов учения, с хаотичным, неосознанным, спонтанным характером персональных стилей учения студентов. Поэтому, чтобы обогатить внешний деятельностный слой ИСУ и компенсировать недостатки деятельности, связанные с особенностями когнитивных стилей обучающихся, необходимо обучить студентов этим способам и средствам

самостоятельной учебной деятельности, так называемым стратегиям учения. На Рисунке 2 ниже представлен механизм формирования ИСУ студентов при решении учебной задачи и овладении компетенцией.



Рисунок 2 – Механизм формирования ИСУ

Согласно схеме, представленной на рисунке, «стратегии учения выступают «мостиком» между учебной задачей и овладением компетенцией, а значит, могут служить *средством формирования ИСУ студентов*» [125, С. 26]. Владение студентами «разнообразным набором стратегий учения будет также способствовать развитию «мягких методологических навыков» непрерывного образования, которые можно назвать *основой формирования ИСУ*» [125]. «Так как применение этих навыков в процессе решения учебных задач, не только способствует более качественному освоению компетенций, но и обогащает внешний, деятельностный слой ИСУ студентов» [125].

Неорганизованные, спонтанные структуры этой стороны ИСУ под влиянием внутренних личностных ресурсов, а также внешних воздействий

образовательной среды, в процессе решения учебно-профессиональных задач и овладения компетенциями становятся упорядоченными.

Кроме того, исходя из того, что основой формирования ИСУ являются навыки непрерывного образования, можно считать, что «ИСУ позволяет студентам не только эффективно выстраивать свою индивидуальную траекторию успешного учения в вузе, но и работает на перспективу их дальнейшего личностного и профессионального развития (*perspective life learning skills*), а также способствует развитию способности к обучению в течение всей жизни» [125].

Эти утверждения позволяют предположить, что в структуре ИСУ кроме внутреннего «ядерного» слоя и внешнего «деятельностного слоя» можно выделить поверхностный «проактивный» слой, который является совокупностью таких качеств личности как потребность в анализе и рефлексии своей деятельности, стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности, готовность к непрерывному саморазвитию и самообразованию. Многокомпонентная структура ИСУ, состоящая из нескольких слоев изображена на Рисунке 3 ниже.

Таким образом, подводя итог, можно утверждать, что индивидуальный стиль учения студента – это сложное, многокомпонентное личностное образование, *внутренний «ядерный»* слой которого представляет собой комплекс когнитивно-личностных характеристик, связанных с индивидуальными и поведенческими реакциями личности, особенностями ее мыслительной деятельности, познавательной мотивацией и мотивацией достижения успеха, что проявляется в ценностном отношении студента к процессу учения. *Внешний «деятельностный»* слой содержит приемы, способы, средства деятельности, оформившиеся в стратегии учения и характеризующие персональное учебное поведение студента при решении различных учебно-профессиональных и творческих задач. *Поверхностный «проактивный»* слой отражает готовность студента к рефлексии своей учебной деятельности, стремление к постоянному пополнению и совершенствованию

способов учения и деятельности, которые формируют проактивную позицию студента по отношению к процессу учения.

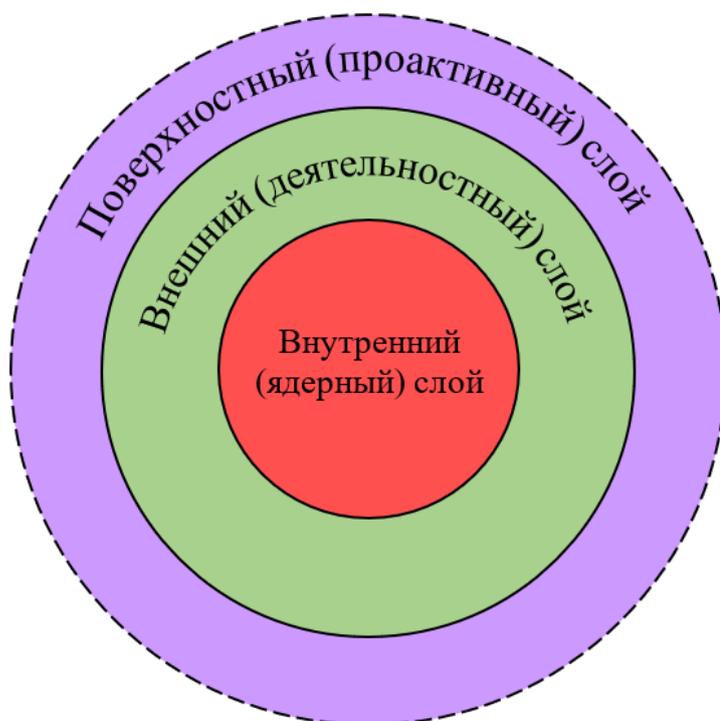


Рисунок 3 – Структура индивидуального стиля учения

Структурно-содержательный анализ понятий «индивидуальный стиль учения» и «навыки непрерывного образования» позволил найти механизм формирования ИСУ студентов, который связан с овладением ими компетенцией в процессе активного решения учебно-профессиональных и творческих задач. При этом средством формирования ИСУ являются когнитивные и метакогнитивные стратегии учения.

Исходя из вышеизложенного, индивидуальный стиль учения студента можно охарактеризовать как сложную, открытую, постоянно развивающуюся систему, направленную на:

- внутреннюю индивидуализацию и персонификацию образовательного процесса;
- становление субъектной позиции студентов (способность формулировать свои собственные цели обучения, осознавать их практическую

пользу и планировать учебную деятельность, исходя из своих собственных психологических особенностей и предпочтений);

- успешную адаптацию студентов к образовательному процессу вуза;
- достижение успеха в учебной деятельности;
- качественное овладение компетенциями;
- развитие навыков непрерывного образования (способности к обучению в течение всей жизни *perspective life learning skills*).

### **1.3. Деятельность преподавателя по формированию индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза**

В данном параграфе нам предстоит решить одну из ключевых задач исследования – определить деятельность преподавателя вуза по формированию индивидуального стиля учения студентов.

Содержание деятельности преподавателя вуза носит задачный характер, определяющийся идеей о том, что задача является детерминантой действия и рассматривается как основной структурный элемент деятельности.

Для того чтобы определить задачи деятельности преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов обратимся к анализу: 1) требований нормативно-правовых документов, предъявляемых к деятельности преподавателя; 2) исследований, посвященных развитию задачного подхода к деятельности преподавателя вуза; 3) результатов, полученных в предыдущих параграфах данного исследования (в частности, связанных с выявлением механизма и средств формирования ИСУ студентов).

К необходимым умениям преподавателя вуза согласно проекту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» относятся:

- оказание помощи каждому студенту в наиболее полном удовлетворении его потребностей в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии,

профессиональном самоопределении; в выборе образовательной траектории, в планировании самостоятельной работы [105, С. 30];

- осуществление педагогической поддержки и сопровождения личностного и профессионального самоопределения студентов [105, С. 31];

- создание возможности для освоения образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания [105, С. 55];

- применение техник и приемов вовлечения студентов в деятельность и поддержания интереса к ней [105, С. 31].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. статьи 48, пункта 4 педагогические работники обязаны «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира...» [141].

Что касается ФГОС 3++, то «заданные стандартом цели-результаты в формате универсальных компетенций ориентируют преподавателей на формирование у выпускников системного мышления, развитие способности создавать новые модели деятельности в изменяющихся условиях, готовности к продуктивному взаимодействию и кооперации с коллегами, способности к саморазвитию и самообразованию и др.» [76, С. 83].

Обозначенные выше требования нормативно-правовых документов к деятельности преподавателя вуза, на наш взгляд, можно использовать в качестве ориентира при обосновании задач его деятельности по формированию ИСУ студентов.

В исследованиях, посвященных развитию задачного подхода к содержанию деятельности преподавателя вуза, эта деятельность рассматривается как непрерывный процесс решения множества взаимосвязанных задач [95, С. 146]; [110, С. 17].

По мнению Ю.С. Панфиловой, в современных условиях организации образовательного процесса задачный подход «эффективен и как теоретическая

база исследования и описания профессиональной деятельности, и как научная, организационно-методическая основа профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавательского состава» [95, С. 146].

На Рисунке 4 ниже представлены основные задачи, которые, по мнению различных ученых-исследователей [8, С. 11]; [43, С. 47]; [110, С. 17]; [137, С. 137] решает преподаватель вуза в процессе своей деятельности.

Метод сравнительного анализа позволяет прийти к выводу, что все ученые в качестве одной из первостепенных задач содержания деятельности преподавателя рассматривают *проектирование процесса обучения*, заключающееся в постановке целей, определении этапов деятельности субъектов образовательного процесса, а также предвидении различных затруднений и рисков, которые могут возникнуть при организации обучения.

С.Д. Резник и Н.М. Таланчук акцентируют внимание также на необходимости подготовки преподавателей к решению стоящих перед ними учебно-воспитательных задач. Это, по их мнению, будет способствовать накоплению преподавателями знаний, необходимых для качественной организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Кроме того, Н.М. Таланчук считает, что студенты в свою очередь тоже нуждаются в психологической и коммуникативной подготовке, связанной с ориентацией на решение тех задач, которые предлагает преподаватель.

Следующей задачей является *конструирование процесса обучения*, включающее: отбор материалов; выбор структуры занятий; разработку системы заданий и задач, в том числе для СРС; формирование фонда оценочных средств.

Логическим продолжением второй задачи является задача, связанная с *организацией учебно-воспитательного процесса*. Решение данной задачи заключается в использовании преподавателем форм, методов и средств, адекватных учебной ситуации. Важную роль при этом играет организация продуктивной СРС.

**Задачи, определяющие содержание  
деятельности преподавателя вуза**

**С.Д. Резник**

**Н.М. Таланчук**

**В.Г. Иванов**

**И.С. Батракова,  
Е.Н. Глубокова,  
С.А. Писарева,  
А.П.Тряпицына**

<p>1) получение и накопление новых знаний, как в области предмета преподавания, так и форм, приемов и методов преподавания;</p> <p>2) проектирование процесса обучения;</p> <p>3) отбор и структурирование содержания учебного занятия;</p> <p>4) организация учебно-воспитательного процесса;</p> <p>5) установление коммуникативных связей;</p> <p>6) воспитательное воздействие на обучающихся.</p>	<p>1) подготовка педагога к решению учебно-воспитательных задач;</p> <p>2) психологическая и коммуникативная подготовка обучающихся к решению поставленных педагогом задач;</p> <p>3) процесс решения учебных или воспитательных задач в совместной деятельности педагога и обучающихся;</p> <p>4) контроль, анализ, оценка и коррекция деятельности;</p> <p>5) совершенствование деятельности на перспективу.</p>	<p>1) проектирование (формирование конкретных целей учебного курса)</p> <p>2) конструирование (отбор материалов, разработка структуры занятий и системы заданий, в том числе для СРС)</p> <p>3) организация (использование форм, методов и средств, адекватных учебной ситуации)</p> <p>4) социально-психологическое регулирование (установление и поддержание конструктивных взаимоотношений с коллегами, студентами, администрацией)</p> <p>5) научное исследование (анализ результатов собственной деятельности, деятельности студентов и коллег).</p>	<p>1) проектирование образовательной программы в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов;</p> <p>2) проектирование учебно-методического обеспечения образовательной программы, включая фонд оценочных средств;</p> <p>3) проектирование и организация в образовательном процессе продуктивной самостоятельной работы студентов;</p> <p>4) сотрудничество с другими преподавателями при проектировании и реализации образовательного процесса;</p> <p>5) проектирование своей профессиональной карьеры и самообразования.</p>
--	--	---	--

Рисунок 4 – Задачи, определяющие содержание деятельности преподавателя вуза.

К одной из ключевых задач содержания деятельности преподавателя большинство исследователей относят *социально-психологическое регулирование деятельности*, которое заключается в сотрудничестве с другими преподавателями при проектировании и реализации образовательного процесса, а также в установлении и поддержании конструктивного взаимодействия со студентами, коллегами, администрацией.

Все ученые сходятся во мнении, что преподавателю необходимо анализировать собственную деятельность, деятельность коллег и студентов. Исходя из этого, они выделяют такую задачу как *совершенствование преподавателем своей деятельности*, связанное с проектированием профессиональной карьеры и самообразованием.

Определяя содержания деятельности преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов, безусловно, необходимо учитывать и результаты, полученные в параграфах 1.1 и 1.2. данного исследования. В частности, результаты, которые были получены при изучении структуры ИСУ студентов, а также механизма его формирования. Так, было определено, что средствами формирования интересующего нас личностного образования являются когнитивные и метакогнитивные стратегии и техники учения. Это означает, что деятельность преподавателя по формированию ИСУ студентов должна быть направлена на обучение студентов стратегиям и техникам учения.

Таким образом, данные полученные нами в результате анализа тех задач, которые стоят перед преподавателем вуза согласно: требованиям нормативно-правовых документов; исследованиям, связанным с задачным подходом к деятельности преподавателя вуза; выводам, обозначенным в предыдущих параграфах первой главы нашего исследования, позволили нам определить деятельность преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов.

Деятельность преподавателя вуза по формированию индивидуального стиля учения студентов заключается в решении следующих задач:

1. *проектирование деятельности по реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов;*
2. *сотрудничество с другими преподавателями на кафедральном, межкафедральном, вузовском, межвузовском уровнях;*
3. *анализ преподавателем деятельности по формированию индивидуального стиля учения студентов.*

Одной из ключевых задач содержания деятельности преподавателя по формированию ИСУ студентов является **проектирование деятельности, связанной с реализацией технологии формирования ИСУ студентов**. Ниже представлены концептуально-методологические основы, цель и этапы, разработанной нами технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза.

Технология была выбрана нами в качестве отражения деятельности преподавателя по формированию ИСУ не случайно, так как именно технологии присуща тиражируемость, т.е. возможность переноса в другие условия, возможность ее повторения другими преподавателями и обучающимися при гарантированном достижении намеченного результата [6, С. 5].

Под педагогической технологией вслед за учеными-исследователями Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского мы понимаем «алгоритм последовательных действий в совместной деятельности педагога и обучающегося, обеспечивающий достижение намеченного результата» [6, С. 5].

Проектирование технологии подразумевает определение ее концептуально-методологической основы. В нашем случае таковой являются идеи синергетического, аксиологического и акмеологического подходов.

«Синергетический подход, в основе которого лежат идеи системности, многовариантности, нелинейности, глубинной взаимосвязи хаоса и порядка, кооперативного взаимодействия отдельных частей какой-либо неупорядоченной

системы позволяет рассматривать деятельность преподавателя как воздействие на субъект с целью раскрытия его индивидуальных возможностей, творческих способностей, саморазвития и самосовершенствования в процессе сотрудничества, как с другими субъектами образовательного процесса, так и с самим собой» [123, С. 215-216]. Отсюда вытекают следующие «принципы организации деятельности преподавателя по формированию ИСУ студентов:

- *принцип открытости*: взаимодействие с другими такими же открытыми системами, осуществление полноценных, взаимообогащающих субъект-субъектных отношений;

- *принцип многовариантности*: сложная динамичная нелинейная система не может жестко следовать внешним «предписаниям», саморазвивающимся системам (личности, субъекту) нельзя навязывать пути их развития, следует понять, как способствовать их собственным тенденциям развития с максимальной эффективностью» [123, С. 216].

Положения аксиологического подхода отражаются в таком аспекте деятельности преподавателя по формированию ИСУ, как формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к учению, которое дает им «возможность осуществлять поиск вариантов субъектной реализации целей и ценностей, мотивации достижения, культуры собственной учебной, а в последствие и профессиональной деятельности» [52]. «При этом формирование у студентов мотивационно-ценностного отношения к учению не означает, что нужно предлагать им готовые мотивы и цели. Возникает необходимость в создании таких условий и ситуаций, а также в применении таких методов и технологий, когда желательные мотивы и цели осваивались и развивались бы с учётом и в контексте индивидуальности, внутренних устремлений самого студента» [123, С. 217]. Поэтому к принципам организации деятельности преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов, исходя из обозначенных выше позиций, можно отнести:

- *принцип ценностной направленности*: деятельность преподавателя создает смысловое пространство ценностей, которое способствует ценностно-

рефлексивному развитию студентов, когда ценности культуры учения и деятельности становятся ориентирами жизненного и профессионального саморазвития и самосовершенствования;

- *принцип индивидуализации*: создание таких условий, при которых студент воспринимает и осмысливает поступающую информацию через систему своих ценностных ориентации, личностных качеств и внутренних потребностей.

Мотивационно-ценностное поле аксиологии дополняют идеи акмеологического подхода, провозглашающие уникальность и ценность личности субъектов образовательного процесса, ведущие их к вершинам («акме») собственного личного и профессионального развития. Поэтому «акмеологическая составляющая является важным звеном содержания деятельности преподавателя по формированию ИСУ студентов, так как она позволяет осмыслить закономерности развития личности, учитывать ее индивидуальное и творческое начало, стимулировать рефлексивное и осознанное выполнение действий, способствовать повышению мотивации к достижению наилучшего результата в деятельности» [123, С. 217].

Основные идеи акмеологического подхода находят свое отражение в следующих «принципах организации деятельности преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов:

- *принцип гуманизма*, применение которого должно быть направлено в первую очередь на интересы человека, его прогрессивное личностное и профессиональное развитие;

- *принцип детерминизма*, связанный с определением внутренних условий, побуждающих личность к развитию;

- *принцип развития*, который ориентирован на самосовершенствование обучаемого, на реализацию индивидуальных качеств личности, интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, ведущих к осознанному и самостоятельному осуществлению любой деятельности» [123, С. 217].

Перечисленные выше принципы организации деятельности преподавателя по формированию ИСУ, основанные на идеях синергетического, аксилогического и акмеологического подходов, выражаются в требованиях к проектированию и реализации технологии по формированию ИСУ студентов: «опора на личностные потребности и возможности студентов; содействие формированию ценностного отношения к учению и деятельности; ориентация на самосовершенствование и саморазвитие; обеспечение возможности индивидуализированного сопровождения и применения различных технологий взаимодействия; приобщение субъектов технологии к современным стратегиям и формам мышления и деятельности» [132, С. 210].

*Целью* предложенной нами технологии является организация процесса формирования ИСУ студентов вуза.

«Реализация технологии осуществляется на протяжении трех последовательных этапов. На каждом этапе раскрыто содержание деятельности преподавателя и студентов, выражающееся в осуществляемых ими действиях, отображены роли участников образовательного процесса (ОП), а также показан результат их взаимодействия (Таблица 4)» [132].

Таблица 4 – Технология формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза

Этапы	Задачи и действия преподавателя на каждом этапе	Роли субъектов ОП		Действия студента на каждом этапе	Результат взаимодействия субъектов ОП
		Преподаватель	Студент		
1. «Ориентационно-поисковый	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивирует студентов на необходимость раскрытия личностного потенциала и нахождения наиболее приемлемых для каждого способов учения;</li> <li>- побуждает студентов к оформлению собственного стиля учения;</li> <li>- ориентирует на осознанное, ответственное и самостоятельное учение.</li> </ul>	<i>Эксперт, формальный лидер, ментор, мотиватор</i>	<i>Заинтересованный субъект ОП</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознает себя субъектом ОП, от действий которого зависит качество и эффективность собственного учения;</li> <li>- выражает готовность использовать в учении индивидуальные, уникальные качества своей личности;</li> <li>- проявляет интерес к овладению различными способами и приемами (стратегиями и техниками) учения.</li> </ul>	<p>Готовность студентов к самостоятельному учению, преобладание внутренних мотивов учения, интерес к обучению стратегиям и техникам учения, владение которыми будет способствовать качественной организации учения, успешному овладению компетенциями и формированию ИСУ.</p>
2. Инструктивно-формирующий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- информирует студентов о разнообразии стратегий и техник</li> </ul>	<i>Модератор, тьютор, фасилитатор</i>	<i>Организатор своего учения</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- расширяет репертуар своего учения за счет ознакомления и</li> </ul>	<p>Умение выбирать и использовать разнообразные стратегии и</p>

	<p>учения;  - организует обучение студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам учения.</p>			<p>применения различных стратегий и техник учения при решении различных учебно-профессиональных и творческих задач.</p>	<p>техники учения, которое позволяет студентам оформлять ИСУ.</p>
<p>3. Развивающе-рефлексивный</p>	<p>- сопровождает студентов в учебной, исследовательской, проектной, конкурсno-творческой деятельности, способствующей проявлению и развитию их ИСУ;  - содействует формированию проактивной позиции студентов, проявляющейся в готовности студентов решать различные задачи, в том числе нестандартные.</p>	<p><i>Координатор, консультант, делегатор, партнер</i></p>	<p><i>Ответственный субъект ОП, активный участник ОП, партнер</i></p>	<p>- проявляет ИСУ и индивидуальный стиль деятельности в различных контекстах образовательного процесса: в учебной, исследовательской, проектной, конкурсno-творческой деятельности;  - стремится к пополнению и совершенствованию способов собственного учения и деятельности.</p>	<p>Понимание своего ИСУ, поиск новых инструментов деятельности для дальнейшего развития и обогащения репертуара учения» [132].</p>

«На 1-ом *ориентационно-поисковом* этапе предложенной технологии преподаватель информирует студентов о важности осознанного обучения, которое подразумевает устойчивую внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, знание своих учебных предпочтений, личностных качеств, владение широким спектром когнитивных и метакогнитивных стратегий и техник учения. Важно показать студентам, что осознанное и ответственное обучение будет способствовать более качественному усвоению информации и овладению компетенциями, а значит, будет положительно влиять на академическую успешность и дальнейшее личностное и профессиональное развитие. Решению этих задач могут способствовать различные формы и методы организации образовательного процесса:

- дискуссии, беседы, круглые столы, кейсы во время контактных аудиторных занятий;
- интерактивные лекции, презентации, кейсы, размещенные на образовательном портале в содержании модуля дисциплины;
- презентации, коуч-сессии с экспертами во время массовых тематических внеаудиторных мероприятий.

Большое значение на этом этапе имеет умение преподавателя использовать различные технологии взаимодействия со студентами как с субъектами образовательного процесса. Технологии сотрудничества, сотворчества, кооперации, ролевого моделирования демонстрируют студентам заинтересованность и поддержку со стороны преподавателя, являются дополнительным стимулом повышения их мотивации и ценностного отношения к учению.

На наш взгляд, результатами взаимодействия преподавателей и студентов на данном этапе будут:

- ориентированность студентов на самостоятельное, осознанное и ответственное обучение;
- повышение внутренней устойчивой мотивации к процессу учения;

- снятие психологических барьеров при взаимодействии с преподавателями» [132, С. 212].

«На 2-м *инструктивно-формирующем* этапе технологии происходит реализация преподавателем кейсовой методики по обучению студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам учения» [132, С. 212].

Основные позиции вышеназванной методики будут описаны нами в ходе опытно-экспериментальной работы во второй главе исследования. В данном же параграфе теоретической главы обратимся к определению понятий стратегии и техники учения.

Существует достаточно большое количество определений понятия «стратегии учения». Некоторые из них представлены в Таблице 5 ниже.

Таблица 5 – Определение понятия «стратегии учения» отечественными и зарубежными исследователями

А.Л. Венден (A.L. Wenden)	«Действия и операции, которые используют обучающиеся для оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти» [184, С. 10].
П. Биммель (P. Bimmel), У. Рампиллон (U. Rampillon)	«Сознательно разработанный план умственных действий и операций, включающий все этапы процесса учения от подготовки до контроля достижения учебной цели» [159, С. 33].
В. Тёншоф (W. Tönshoff)	«Приемы, с помощью которых обучающийся контролирует получение, накопление, извлечение и применение информации и управляет этими процессами» [180, С. 333].
Р. Оксфорд R. Oxford	«Особое поведение, конкретные действия, шаги и техники, которые используют студенты, чтобы улучшить свое обучение» [172, С. 2].
Н.В. Щепилова	«Набор операций и ресурсов, планируемый обучаемым в целях достижения поставленных образовательных задач» [152, С. 33].
Е.А. Дворникова, С.Н. Костромина	«Устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованный субъектом для решения различных типовых задач» [24, С. 280].

Проанализировав определения разных авторов можно сделать вывод, что раскрывая понятие *стратегии учения* (learning strategies), большинство авторов, как отечественных, так и зарубежных, определяют его как комплекс запланированных действий, организованный обучающимися для успешного достижения учебной цели [126, С. 13-14].

Необходимо отметить, что в дидактической литературе наряду с понятием *стратегии учения* применяется также понятие *техники учения* (learning techniques). Некоторые исследователи их отождествляют, то есть учебные стратегии называют по-другому техниками учения. Однако метод структурно-содержательного анализа позволил нам определить, что *техника учения* является одним из основных компонентов *стратегий учения*.

Основываясь на работах Т.А. Дворниковой и С.Н. Костроминой, можно выделить следующие основные компоненты стратегий учения:

- целевой, включающий учебные цели (образ результата) и определяющий условия для организации учебной деятельности;
- технологический, включающий способы, приемы, техники, методы и формы, с помощью которых реализуется достижение учебных целей;
- ресурсный, предполагающий подбор и предоставление ресурсов для достижения учебных целей и управления учебной деятельностью [127, С. 76-77].

Совокупность способов и приемов и является техникой, которая применяется субъектом для решения учебных задач и достижения поставленных целей.

То есть стратегии учения – это план действий, в который входит и постановка цели, и выбор техник, форм, ресурсов, а также поведение субъекта для решения определенной учебной задачи.

А техники учения – это конкретные приемы и шаги, то каким образом на практике происходит реализация поставленных целей. Например, для запоминания учебного материала студент выбирает когнитивную стратегию повторения (repetition), при этом, на этапе реализации поставленной цели он может воспользоваться различными техниками, такими как: заучивание

(rehearsal), переписывание (rewriting), выделение (highlighting) и так далее [131, С. 107].

В соответствии с процессуальными характеристиками учебной деятельности (получение и обработка информации, планирование учебной работы, контроль и оценка) стратегии учения студентов могут быть разделены на две группы:

1. *Когнитивные* стратегии, под которыми понимается «поведение и мыслительные операции, осуществляемые обучаемым для обработки информации. Это его манера отбирать, приобретать, организовывать и интегрировать новые знания» [152, С. 33].

2. *Метакогнитивные* стратегии - стратегии, организующие и управляющие учебной деятельностью. Это стратегии более высокого уровня, требующие осознанного применения [182, С. 316].

К *когнитивным* стратегиям учения относятся:

- «повторение (эта стратегия необходима для удержания информации в оперативной памяти и не требуют глубинной переработки изученного);

- элаборация (от англ. elaboration – детализация, разработка, совершенствование) - направлена на уточнение, разработку, совершенствование, переработку учебного содержания;

- организация (предполагает трансформацию содержания в различные формы — схемы, таблицы, графики)» [24, С. 281].

*Метакогнитивные* стратегии учения включают следующие:

- «планирование (составление плана, логика построения содержания, постановка цели, реализация цели и др.);

- наблюдение (помогает отслеживать качество усвоения учебного материала);

- обратная связь (учет мнений преподавателей, студентов по поводу осуществления учебной деятельности);

- оценивание и регуляция (связана с управлением учебной деятельностью)» [126, С. 14-21].

Как было отмечено ранее, в состав каждой стратегии учения входят техники учения. При работе над учебно-методическим пособием по обучению студентов стратегиям учения на занятиях по иностранному языку нами был осуществлен подбор техник для каждой стратегии [126]. Подробно с техниками, входящими в состав каждой стратегии учения, можно также ознакомиться в приложении Б диссертации.

Что касается способов и форм реализации кейсовой методики по обучению студентов стратегиям и техникам учения, то этот процесс можно осуществлять на практических занятиях параллельно с изучением любой дисциплины, сконструировав содержание дисциплины таким образом, чтобы оно включало обучение студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения. Представляется возможной и дистанционная организация этого процесса, например, при помощи образовательного портала. Данная методика также может быть реализована и в рамках нулевого модуля, предшествующего изучению дисциплины. Предложенная методика может быть и частью спецкурса по формированию ИСУ студентов [126, С. 82].

На наш взгляд, идеи представленной методики можно использовать на каждом занятии при освоении любой дисциплины, дополняя «содержание учебного материала заданиями, направленными на обучение и применение студентами различных стратегий и входящих в них техник учения» [133, С. 108].

В качестве «ожидаемых результатов взаимодействия студентов и преподавателей на данном *инструктивно-формирующем* этапе технологии предполагается, что овладение студентами стратегиями и техниками учения будет способствовать формированию их ИСУ, а также поможет студентам:

- снять трудности, возникающие при освоении учебного материала, что приведет к более качественной его обработке;
- овладеть методической составляющей учебной деятельности, в том числе умениям самостоятельной ее организации, что в свою очередь позволит студентам успешно формировать индивидуальный набор компетенций;

- развить рефлексивные и метакогнитивные способности, которые будут способствовать повышению академической успешности;
- укрепить уверенность в собственных способностях и возможностях, что будет стимулировать повышение мотивации к учению и осознание значимости индивидуальных, личностных качеств;
- стать ответственными за процесс и результат своего учения, что приведет к становлению субъектной позиции в образовательном процессе» [132, С. 212].

3-й *развивающе-рефлексивный* этап «технологии формирования ИСУ студентов заключается в максимальном использовании пространства, которое позволяет студентам проявить, закрепить и развить свой ИСУ. При этом необходимо задействовать все ресурсы вуза, для того, чтобы студенты имели возможность получить разнообразный опыт применения ИСУ и индивидуального стиля деятельности.

Поэтому важно, чтобы преподаватели не ограничивались только контекстом преподаваемой ими дисциплины, а способствовали активному участию студентов в массовых тематических внеаудиторных мероприятиях: олимпиадах, фестивалях, конференциях, студенческих хакатонах, квестах и т.п. Положительный опыт участия в такого рода мероприятиях будет, на наш взгляд, способствовать формированию у студентов проактивной позиции, связанной с желанием дальнейшего саморазвития и готовностью решать любые возникающие перед ними задачи, в том числе нестандартные.

В качестве результатов *развивающе-рефлексивного* этапа предложенной технологии мы видим:

- возможность приобретения студентами опыта применения ИСУ в различных ситуациях;
- обогащение деятельностного слоя ИСУ и дальнейшее его развитие;
- формирование проактивной позиции студентов, выражающейся в повышении мотивации студентов к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию» [132, С. 212].

Реализации предложенной технологии способствует создание совокупности групп условий: *психолого-педагогических, организационно-методических и эргономических*, выступающих в качестве резонансных воздействий внешней среды и способствующих более эффективному формированию ИСУ студентов. Основанием для нахождения данных условий стали, выделенные в параграфе 1.1. диссертации, *организационные, содержательные и субъектные ресурсы образовательного процесса, способствующие его индивидуализации и персонификации.*

Первая группа условий, *психолого-педагогические условия*, направлена на развитие таких личностных качеств студентов, как ценностное отношение к собственному учению и стремление к вершинам своего развития. Безусловно, формирование ценностных составляющих личности зависит от внутренних механизмов, таких как активность, волевая регуляция, внутренние установки и мотивы [129, С. 397]. Но нельзя недооценивать и роль преподавателя в развитии ценностного отношения студентов к учению, который «при помощи различных форм и методов организации учебного процесса, технологий взаимодействия, а также трансляции своего собственного стиля педагогической деятельности создает смысловое пространство ценностей культуры учения» [128]. То есть взаимодействие двух субъектов образовательного процесса преподавателя и студента оказывает большое влияние, как на характер, так и на качество обучения студентов. В связи с этим в некоторых исследованиях поднимается вопрос о «конфликте стилей», т. е. о несовпадении познавательного стиля обучающегося с различными аспектами образовательной среды: технологией обучения, стилем преподавателя и другими. По словам Б.Л. Ливер (B.L. Leaver), «...все обучающиеся, без какого-либо исключения, могут учиться. Единственное, на что они могут оказаться неспособными, — это учиться так, как предписывается конкретной программой, учебником или преподавателем» [73]. Согласно исследованиям Дж.Л. Шоен (J.L. Schoen), А.П. Гилакьяни (A. P. Gilakjani) такие проблемы, как непосещение студентами занятий, неуспеваемость и даже агрессивное поведение связаны с несоответствием стилей учения и преподавания.

При этом ученые рассматривают стили учения и преподавания как изменения, которые происходят в поведении и действиях, как студентов, так и их преподавателей в процессе обучения [178; 163]. А.Ф. Грегорк (A. F. Gregorc) также считает, что «стиль преподавания состоит из моделей поведения преподавателя, проявляющихся в процессе обучения» [165]. «Однако это понятие относится не к личностным характеристикам преподавателя, а к наблюдаемым формам поведения, таким как голос преподавателя, задающего вопросы в аудитории, его манера обращения к студентам и то, как он доносит новые идеи до своих студентов» [122, С. 141]. Импонирует точка зрения американского исследователя Т. Хиллигос (T. Hilligoss), которая под «стилем преподавания или обучения подразумевает взаимодействие преподавателя со студентами, демонстрирующее заинтересованность преподавателя и оказание поддержки студентам» [166].

Т.В. Ланцева в своем исследовании попыталась ответить на вопрос: «имеется ли взаимосвязь между академической успешностью студентов и совпадением стилей учения и преподавания?» [69, С. 49-50] «В данном исследовании использовался опросник стилей обучения Грейша-Ричмана, который включает в себя инструменты оценки, как стилей учения, так и стилей преподавания [176] (Таблица 6).

Таблица 6 – Модель стилей учения и преподавания Грейша-Ричмана

Стили учения	Стили преподавания
1) «Соревновательный тип» - стремится получать оценки выше, чем его сверстники, с желанием выделиться на основе своих академических достижений.	1) «Эксперт» - обладает знаниями в предметной области и стремится передать необходимую информацию и знания своим ученикам. Однако взаимодействие с менее опытными студентами может быть сложным для эксперта.
2) «Сотрудничающий тип» - сотрудничает со сверстниками и преподавателями и успешен в групповых проектах.	2) «Формальный авторитет» - обладает статусом, считается высококвалифицированным специалистом, умеет давать обратную связь своим студентам, выполняет необходимые требования, устанавливает правила поведения и

Стили учения	Стили преподавания
	стандарты. Эти типы инструкторов четко придерживаются своих стандартов, поэтому могут восприниматься учениками как сложные из-за отсутствия гибкости.
3) « <i>Избегающий тип</i> » - без энтузиазма относится к лекциям и учебному материалу, предпочитая тратить время на более увлекательные задания.	3) « <i>Личная модель</i> » - умеют донести свой подход до студентов, приводят примеры из повседневной жизни и направляют своих студентов, устанавливая прототип мышления и поведения. Такие преподаватели могут заставить студентов, которые не смогли соответствовать ожиданиям, несмотря на руководство, почувствовать себя несколько неадекватными.
4) « <i>Тип участника</i> » - противоположен «избегающему типу» и с энтузиазмом относится к лекциям и учебному материалу.	4) « <i>Фасилитатор</i> » - ведет себя как консультант по проекту, предлагая студентам альтернативные пути, воспитывая смелость и поддерживая их в стремлении задавать вопросы, исследовать различные варианты, действовать самостоятельно, брать на себя инициативу и разделять ответственность. Но предоставление таких возможностей требует опыта и времени.
5) « <i>Зависимый тип</i> » - получает только необходимую информацию и ищет поддержки у авторитетных источников, таких как их преподаватели и сверстники, и испытывает трудности с преодолением неопределенности.	5) « <i>Делегатор</i> » - предоставляет студентам возможность работать автономно и рассматривает свою роль как роль ресурса.
6) « <i>Независимый тип</i> » - склонен получать информацию по собственному выбору и предпочитает работать в одиночку, чувствуя трудности в ситуациях, требующих сотрудничества или взаимодействия» [122].	

При этом А.Ф. Грейша (A. F. Grasha) подчеркивает, что и у студентов, и у преподавателей может быть более одного доминирующего стиля учения и преподавания соответственно. Поэтому он предложил «4 кластера, которые показывают соответствие стилей учения и преподавания. В каждый кластер входит несколько возможных сочетающихся между собой стилей учения и стилей преподавания.

Кластер 1 DTS (доминирующие стили преподавания): Эксперт/формальный авторитет = DLS (доминирующие стили учения): Зависимый/участник/конкурентоспособный;

Кластер 2 DTS: личная модель/эксперт/формальный авторитет = DLS: участник/зависимый/коллаборативный;

Кластер 3 DTS: фасилитатор/личная модель/эксперт = DLS: сотрудничество/участие/независимость;

Кластер 4 DTS: делегатор/фасилитатор/эксперт = DLS: независимый/коллаборативный/участник» [176].

«Проведенное исследование позволило Т.В. Ланцевой получить следующие результаты:

- у большинства студентов не сформирован доминирующий стиль учения;
- не удалось зафиксировать существенную разницу между академической успеваемостью студентов и соответствием между стилем преподавания и стилем учения;
- академические достижения тех студентов, чьи стили обучения не соответствовали стилям преподавания их преподавателей, оказались немного выше, чем у тех, чьи стили обучения соответствовали стилям преподавания их преподавателей;
- обнаружена взаимосвязь между владением преподавателем разнообразными стилями преподавания и успеваемостью студентов, при этом не существует «плохого» или «хорошего» стиля преподавания» [69, С. 53].

Таким образом, можно сделать вывод, что «совпадение стилей учения и преподавания не всегда является гарантией академической успешности студентов,

напротив, в современной ситуации многовариантности, нелинейности «противоречие стилей» преподавания и учения может способствовать обогащению стилевой сферы обучающихся, повышению их мотивации к учению» [122]. Кроме того, «преподавателю необходимо владеть разными стилями деятельности, основанной на *принципе полипозиционности*, предусматривающем широкий спектр ролей преподавателя: от формального авторитета и эксперта до фасилитатора и консультанта [122]. «В данном случае можно сравнить преподавателя с художником, который может, как брать разные цвета из своей палитры, так и смешивать их в зависимости от контекста, образовательной ситуации, потребностей конкретных студентов» [122, С. 142-143].

Поэтому именно грамотное взаимодействие преподавателя со студентами, его осведомленность о различных стилях преподавания и учения, желание поддержать студентов помогут им преодолеть академические неудачи, будут способствовать лучшей адаптации к особенностям образовательного процесса вуза, повысят мотивацию и ценностное отношение к учению.

Ко второй группе условий относятся *организационно-методические условия*, создание которых направлено на эксплицитное целенаправленное обучение студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам учения. Формирование ИСУ студентов, сопряженное с обучением студентов стратегиям и техникам учения, напрямую связано с организацией и сопровождением СРС.

Эта связь была выявлена нами в параграфе 1.2 исследования при определении сущности понятия ИСУ. Некоторые исследователи (К.Д. Дятлова, И.А. Колпаков, К.О. Кузовенкова, Е.Г. Якушева и др.) отмечали, что успешное формирование ИСУ зависит от деятельности преподавателя по организации СРС.

Обучая студентов стратегиям и техникам учения и формируя тем самым ИСУ, преподаватель создает основу для дальнейшей эффективной СРС. Но процесс обучения студентов стратегиям и техникам учения также требует от преподавателя качественной организации и сопровождения СРС.

Кейсовая технология, которая лежит в основе разработанной нами методики по обучению студентов стратегиям и техникам учения, подразумевает задания,

направленные на самостоятельное закрепление и присвоение изученных стратегий и техник учения. Содержание отдельного модуля по обучению стратегиям и техникам учения может быть освоено студентами самостоятельно при помощи образовательного портала в рамках изучаемой дисциплины или курса по выбору. Задания, направленные на обучение студентов стратегиям учения могут быть включены в содержание каждого модуля тематического плана дисциплины, а также могут применяться преподавателем в качестве предваряющих (подготовительных) заданий на каждом занятии.

Необходимо отметить, что в каждом из предложенных вариантов организации СРС по овладению стратегиями и техниками учения, преподавателем может быть также реализован и дифференцированный подход, когда для освоения той или иной стратегии учения студентам предлагаются соответствующие задания разного уровня сложности [128]. При этом сопровождение студентов с позиции дифференцированного подхода осуществляется в соответствии с потребностями студентов, «порциями» помощи со стороны преподавателя. Такой вид помощи или сопровождения СРС называется «скэффолдинг» (scaffolding). Термин «скэффолдинг» используется в качестве метафоры, описывая «помощь преподавателя или взаимопомощь студентов в процессе обучения, что в переводе с английского означает «обстраивание лесами здания, которое только начали строить и которое еще нуждается во временной опоре» [181]. «По мере того, как возводимое строение становится крепким и более надежным, леса постепенно убираются. Такой вид помощи предполагает вмешательство преподавателя только в случае, когда студент совсем не может справиться с заданием» [181]. Основным показателем «скэффолдинга» считается *«угасающая помощь»* (fading help) со стороны преподавателя, то есть уменьшение степени интенсивности оказания помощи до момента, когда обучаемый становится совершенно самостоятельным и автономным, а к завершению обучения значительно уменьшается или вообще отсутствует. В зависимости от степени помощи, преподаватель может выступать в роли: помощника, наставника, советника или консультанта, координатора, тьютора, ментора, тренера или коуча.

Балльно-рейтинговая система оценивания учебных достижений студентов также поддерживает идеи дифференцированного подхода и стимулирует студентов к самостоятельной работе, так как позволяет им продвигаться в освоении учебных стратегий по индивидуальной траектории, мотивируя при этом работать систематически.

Таким образом, можно сделать вывод, что от компетентности преподавателя по организации и сопровождению СРС зависит эффективность и результативность формирования ИСУ студентов.

На формирование ИСУ студентов, по нашему мнению, оказывает влияние и третья группа условий, *эргономические условия*, связанная с инфраструктурой образовательного процесса. На уровне образовательной организации можно выделить «кадровые, материально-технические и финансовые ресурсы, при помощи которых создаётся пространство, способствующее закреплению и развитию ИСУ студентов» [128]. «Это пространство позволяет студентам принимать участие в управлении образовательным процессом вуза, иметь доступ к учебно-информационным и цифровым ресурсам» [128]. Кроме того важным условием развития ИСУ является организация на уровне университета и факультета разнообразных форм внеучебной, культурной, волонтерской, управленческой, научно-исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, создание совокупности перечисленных условий, способствующих развитию внутреннего потенциала личности студента, его самостоятельности, становлению субъектной позиции будет способствовать эффективному внедрению *технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза*.

Содержание деятельности преподавателя по формированию ИСУ студентов включает и такую важную задачу как **сотрудничество с другими преподавателями на кафедральном, межкафедральном, вузовском, межвузовском уровнях**.

Очевидно, что успешность педагогической деятельности во многом определяется тем, насколько эффективно осуществляется сотрудничество

преподавателей внутри образовательной организации. А.Г. Ковалев в этой связи утверждает, что «действие тогда эффективно во всех отношениях, когда оно осуществляется в форме сотрудничества членов коллектива» [59, С. 22].

Многие известные ученые (А.И. Донцов, Е.В. Коротаева, А.К. Маркова) определяют сотрудничество как совместные действия нескольких субъектов, направленные на получение общего результата, при этом выполняются не только совместные воздействия на общий предмет труда, но и происходит воздействие участников друг на друга [28; 63; 80].

То есть сотрудничество предполагает активную помощь друг другу, активное содействие в достижении целей каждого и общих целей совместной деятельности, а значит, обладает высоким потенциалом для развития педагогической деятельности.

Важнейшим элементом сотрудничества сегодня является его партисипативная направленность, реализующаяся в совместном планировании, выявлении проблем и вариантов их решения, делегировании прав, создании благоприятного для сотрудничества психологического климата. Партисипативность предполагает отношения между коллегами, основанные на соуправлении и диалогичности, наличии общих ценностей и эмпатии, творческом взаимодействии и свободе выбора.

Взаимодействие, основанное на *принципах сотрудничества и партисипативности*, позволяет преподавателям совместно решать возникающие проблемы, создавать учебно-методические, оценочные и диагностические ресурсы, корректировать свою деятельность, обмениваться опытом.

В Таблице 7 ниже представлены уровни и формы сотрудничества преподавателей по формированию ИСУ студентов в вузе.

В процессе формирования ИСУ студентов не менее важным является также и активное сотрудничество преподавателей со студентами, которое выражается в поддержании конструктивного взаимодействия. Диалоговый характер конструктивного взаимодействия позволяет совместными усилиями оперативно решать возникающие учебные, организационные, психологические проблемы.

Таблица 7 – Различные формы и уровни сотрудничества преподавателей по формированию ИСУ студентов

Уровень сотрудничества	Форма сотрудничества
Внутрикафедральный уровень	Совместная деятельность по: обогащению содержания модулей преподаваемой дисциплины заданиями, направленными на обучение студентов стратегиям и техникам учения; изучению различных аспектов формирования ИСУ студентов при реализации университетских грантов; разработке модулей курсов по выбору для студентов и КПК для преподавателей.
Межкафедральный уровень	Организация совместных мероприятий: олимпиад, конференций, хакатонов, коуч-сессий, способствующих развитию и закреплению ИСУ студентов.
Уровень вуза	Сотрудничество в рамках университетских проектных и междисциплинарных команд, творческих коллективов, деятельность которых направлена на углубление процессов индивидуализации и персонификации в вузе.
Межвузовский уровень	Обмен опытом и обсуждение вопросов, связанных с индивидуализацией и персонификацией образовательного процесса, на всероссийских и международных семинарах, мастер-классах, дискуссионных площадках и т.д.

Е.Н. Ермишкина считает, что конструктивное педагогическое взаимодействие - «это такая организационная система, при которой в образовательном процессе наиболее успешно достигаются поставленные цели и задачи» [32, С. 59]. При этом конструктивное педагогическое взаимодействие проявляется как «творческий процесс, включающий три взаимосвязанных и взаимообусловленных стороны: обмен информацией; личностное взаимодействие; эмоциональный фон учебно-воспитательного процесса» [32, С. 59].

Особенностью конструктивного взаимодействия является опора на доверие и взаимопонимание, что позволяет согласованно достигать целей совместной

деятельности по формированию ИСУ студентов, учитывая интересы всех субъектов, предоставляя возможность для раскрытия способностей каждого.

Любая деятельность и особенно педагогическая нуждается в совершенствовании. Не случайно одной из важнейших компетенций современного преподавателя является рефлексивная компетенция, предусматривающая самоанализ и оценивание педагогом собственной профессионально-педагогической деятельности с целью фиксации достигнутых результатов и дальнейшего ее совершенствования. Поэтому одной из задач содержания деятельности преподавателя по формированию ИСУ студентов мы обозначили **анализ преподавателем деятельности по формированию индивидуального стиля учения студентов.**

Анализ деятельности, исследование педагогического опыта напрямую связано с педагогической рефлексией, основной целью которой является конструктивное преобразование своей деятельности и дальнейшее самосовершенствование.

На сегодняшний день существует несколько моделей для рефлексии профессиональной деятельности педагогов. Модель Дж.М. Петерса (J.M. Peters) связана с «размышлением субъекта рефлексии о конкретной ситуации, после чего он отступает назад для того, чтобы мысленно внести изменения в эту ситуацию» [174]. С. Брукфильд (S.D. Brookfield) предлагает «посмотреть на ситуацию под разными углами зрения: с нашей собственной, с точки зрения коллег, с точки зрения обучающихся и с позиции «теоретической литературы» [160]. Достаточно известной является ALACT-модель рефлексивной деятельности голландского ученого Ф. Кортхагена (F. Korthagen), которая состоит из пяти этапов: 1) действие; 2) взгляд назад на произведенное действие; 3) осознание существенных аспектов; 4) создание альтернативных методов действия; 5) апробация нового действия.

П. Пэппас (P. Pappas) разработал матрицу рефлексивной деятельности педагога, структурировав ее в соответствии с таксономией Б. Блума (B. Bloom) [173]. Отечественные исследователи Н.В. Ваганова, М.В. Золотова оформили предложенную матрицу в виде таблицы, выделив в рефлексии педагога два

компонента: профессиональный компонент и компонент педагогического общения [39, С. 167].

Основываясь на матрице П. Пэппаса (P. Pappas) и таблице отечественных ученых, мы предлагаем матрицу саморефлексии преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов, которая представлена в Таблице 8.

Таблица 8 – Матрица саморефлексии преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов

Таксономия Блума	Рефлексия преподавателя	
	Рефлексия профессиональной деятельности	Рефлексия взаимодействия со студентами
<i>Воспоминания по Блуму: Что я сделал (а)?</i>	Каким было занятие? Соответствовало ли его содержание заявленной цели?	Какова была реакция студентов на каждый этап занятия/задание? Как студенты реагировали на оценивание?
<i>Понимание по Блуму: Что было важным в том, что я сделал (а)? Достиг(ла) ли я своих целей?</i>	Могу ли я объяснить каждый компонент занятия? Понимаю ли я, каким образом они связаны с предыдущими или будущими занятиями/разделами? Какое место занимает это занятие в курсе? Какие инновационные стратегии я использовал(а)?	Какая реакция студентов на задания оказалась самой ценной для хода занятия?
<i>Применение по Блуму: Когда я делал(а) это раньше? Где я смогу это снова использовать?</i>	Встроил(а) ли я в новое занятие содержание, процесс или продукт из предыдущего занятия? Каким образом это занятие помогает будущему занятию? Необходимо ли применить дифференцированный подход на следующем занятии?	Была ли видна преемственность знаний студентов, полученных ими на предыдущем занятии?
<i>Анализ по Блуму: Вижу ли я какие-либо закономерности или взаимосвязи</i>	Были ли учебные стратегии, которые я предлагал(а) использовать студентам подходящими для этого задания? Вижу ли я какие-	Какими стратегиями и техникам учения овладели студенты на занятии? Помогли ли они решить им учебную задачу?

Таксономия Блума	Рефлексия преподавателя	
	Рефлексия профессиональной деятельности	Рефлексия взаимодействия со студентами
В том, что я делал(а)?	либо шаблоны в том, как я подходил(а) к занятию, например, темп, формы работы? Вижу ли я закономерности в своем стиле преподавания – например, комментирую ли я ответ каждого студента? Каковы результаты подхода, который я использовал(а) — был ли он эффективным, или я мог(ла) исключить или реорганизовать свои шаги?	
<i>Оценивание по Блуму:</i> Насколько хорошо я проделал(а) работу? Что сработало? Что мне необходимо улучшить?	Что мы изучаем в данный момент и насколько это важно? Были ли мои предположения насчет знаний студентов и их навыков точными? Были ли какие- нибудь элементы занятия более эффективными, чем другие? Нужно ли усовершенствовать какие- либо аспекты? Что я узнал(а) о своих преимуществах и тех областях, которые нуждаются в усовершенствовании? Какого прогресса я достиг(ла) как преподаватель?	Были ли оправданы ожидания студентов? Какие уровни в знании студентов были достигнуты ими в процессе обучения? Какова была реакция студентов на собственный прогресс?
<i>Творчество по Блуму:</i> Что мне нужно делать дальше? Каков мой план/ намерение?	Каким образом я могу использовать лучшие аспекты этого занятия в будущем? Какие изменения я бы сделал(а), чтобы скорректировать те области, которые нуждаются в доработке? Как я могу наилучшим образом использовать свои	Каким образом отклик студентов может повлиять на последующие занятия? Как можно использовать эмоциональный настрой студентов на следующих занятиях?

Таксономия Блума	Рефлексия преподавателя	
	Рефлексия профессиональной деятельности	Рефлексия взаимодействия со студентами
	<p>преимущества? Какие шаги мне нужно предпринять или какие ресурсы нужно использовать, чтобы достичь требуемых целей? Существуют ли технологии или приемы, помогающие мне достичь моих профессиональных целей? Какие предложения у меня есть для моего руководства или моих коллег для улучшения профессиональной среды?</p>	

Таким образом, предложенная матрица может выступать одним из инструментов рефлексии собственной деятельности преподавателя в процессе формирования ИСУ студентов. В качестве дополнительных инструментов рефлексии, на наш взгляд, могут применяться практики «обратной связи» и «ретриты», которые позволят взглянуть на процесс формирования ИСУ студентов с разных сторон. Далее опишем каждый из этих инструментов.

С.Ф. Касаткин определяет обратную связь как «продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности. Обратная связь представляет собой форму межличностного взаимодействия, наши поведенческие и эмоциональные реакции» [54].

Так как речь идет о рефлексии деятельности преподавателя, то обратная связь может учитываться по следующим направлениям: преподаватель-преподаватель, студент-преподаватель.

На образовательной платформе Lifelong Learning Lab (лаборатория для создания и тестирования непрерывного образования) авторы предлагают ряд методик для осуществления обратной связи по различным направлениям [171].

Например, для направления обучающийся - преподаватель студентам предлагается форма для сбора обратной связи с вопросами, которые формулирует преподаватель (Н: Что я могу улучшить в моей работе, чтобы вам было комфортнее \ интереснее \ приятнее учиться?).

Для направления преподаватель - преподаватель авторы рекомендуют использовать методику «Чрезвычайный совет», которая поможет организовать качественную обратную связь, основанную на конструктивном взаимодействии и сотрудничестве. При этом встреча проходит в заранее назначенное время, и ее участники придерживаются определенной последовательности шагов. Количество участников до 10 человек, среди которых есть презентующий, выступающий на собрании с дилеммой. Дилемма должна касаться его практики, действий, поведения и т.д. Презентующий письменно формулирует свою дилемму, ориентируясь на следующие пункты: краткое описание вопроса, почему он сложный, что уже пытались сделать для решения.

За таймингом и соблюдением правил следит фасилитатор, который в самом начале выбирается группой. Далее подробно описана последовательность работы группы:

1 шаг: Презентующий дает коллегам время прочитать описание (3 мин).

2 шаг: Группа задает презентующему вопросы на понимание (5-10 мин).

3 шаг: Презентующий письменно фиксирует свои идеи, а участники группы письменно формулируют обратную связь по его дилемме и ее возможному решению (5 мин).

4 шаг: Группа озвучивает обратную связь (15 мин). Участники говорят, презентующий делает пометки (не реагирует словесно).

5 Шаг: Рефлексия. Презентующий озвучивает впечатления\выводы\идеи.

Что касается ретрита, этот термин имеет англоязычные корни и переводится как уединение, удаление, отступление (от англ. retreat). В настоящее время ретрит рассматривается не только как форма духовной практики, зародившаяся в лоне мировых религий, но и как форма уединения, предполагающая интенсивную работу над собой, которая не может быть реализована в ситуации повседневности.

Поэтому часто местом проведения ретритов выступают уединённые, живописные места [97, С. 86]. По мнению Р.В. Пеннера «ретрит – это глубокая духовная работа человека с самим собой; это погружение во внутрь ради разрешения чего-то внешнего; это пробуждение вопросов внутри себя и реализация практики вопрошания» [97, С. 87].

Ретриты могут быть как индивидуальными, так и коллективными. В зарубежной педагогической практике очень распространены коллективные выездные ретриты, которые организуются с целью разрешения конкретных проблем его участников. Ретрит, как альтернативный формат симпозиумам и конференциям, проник и в отечественное образовательное пространство. Образовательный центр «Орион» города Сочи с 2020 года регулярно организует педагогические ретриты для учителей и студентов педагогических вузов, программа и атмосфера которых способствует размышлению и поиску ответов на актуальные вопросы [96].

Таким образом, можно заключить, что саморефлексия, на основе предложенной матрицы, использование методов обратной связи и формата ретритов являются инструментами рефлексии преподавателя, которые позволяют ему анализировать, регулировать и совершенствовать свою деятельность, направленную на формирование ИСУ студентов.

Кроме того результаты такого анализа и рефлексии могут выражаться в подготовке выступлений на конференциях, семинарах, круглых столах, методических заседаниях кафедры, в подготовке публикаций.

Совершенствованию деятельности преподавателя по формированию ИСУ студентов, основой которой является *принцип саморазвития*, может также способствовать повышение квалификации и самообразование, направленные на углубление знаний и умений, связанных с реализацией технологии по формированию ИСУ студентов.

Подводя итог данного параграфа, необходимо отметить, что такие методы как анализ нормативно-правовых документов, сравнительный анализ исследований, посвященных применению задачного подхода к деятельности

преподавателя, позволили нам определить содержание деятельности преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов, которое заключается в решении следующих задач: 1. проектирование деятельности по реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов; 2. сотрудничество с другими преподавателями на кафедральном, межкафедральном, вузовском, межвузовском уровнях; 3. анализ преподавателем деятельности по формированию индивидуального стиля учения студентов.

### **Выводы по главе 1:**

1. Методы теоретического анализа и синтеза психолого-педагогической литературы позволили определить сущностные характеристики образовательного процесса современного вуза:

- *нелинейность*, предусматривающая гибкость и ситуативность образовательного процесса, исходя из потребностей, возможностей и способностей каждого студента;

- *открытость и динамичность*, проявляющаяся в постоянно расширяющемся образовательном пространстве, которое характеризуется неограниченным учебным контентом;

- *вариативность*, которая достигается при помощи модульного и дифференцированного построения содержания учебных дисциплин, позволяющего студентам выстраивать индивидуальную образовательную траекторию;

- *практико-ориентированность*, которая присутствует благодаря задачному подходу при проектировании содержания образовательного процесса, что способствует формированию и развитию универсальных и профессиональных компетенций студентов;

- *студентоцентрированность*, подразумевающая активизацию личностной позиции студента и вовлечение его в организацию собственного учения;

- *интерактивность*, выражающаяся в разнообразии взаимодействия субъектов образовательного процесса между собой, выступающего связующим звеном всех его компонентов;

- *непрерывность*, ориентирующая студентов на незавершенность образования, необходимость самосовершенствования и самообразования на протяжении всей жизни.

Сделан вывод о том, что образовательный процесс современного вуза является пространством *индивидуализации* и *персонификации* обучения студентов, возможности для которых обеспечиваются наличием следующих *ресурсов*:

- организационных*, связанных с использованием возможностей инфраструктуры вуза, кадровых ресурсов, финансовой обеспеченности образовательного процесса, политики вуза по поддержке исследовательской, проектной и конкурсно-творческой деятельности студентов;

- содержательных*, отражающихся в конструировании содержания дисциплин и содержания внеучебной деятельности на основе дифференциации с использованием современных методик, в том числе с учетом особенностей цифровой образовательной среды, направленного на раскрытие личностного потенциала студентов и учета их индивидуальных особенностей;

- субъектных*, потенциал которых заключается в использовании разнообразных технологий конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, таких как сотрудничество, сотворчество, кооперация, ролевое моделирование.

2. Методы теоретического анализа (ретроспективный, кластерный, структурно-содержательный), которые применялись при изучении становления сущности понятия «индивидуальный стиль учения» и различных подходов к его определению в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе, позволили нам его конкретизировать. Под **индивидуальным стилем учения** студента мы понимаем сложноорганизованную, открытую, динамично развивающуюся на протяжении всей жизни систему:

- *когнитивно-личностных* характеристик, отражающих индивидуальные поведенческие реакции, особенности мыслительной деятельности, познавательной мотивации и мотивации достижения успеха, а также ценностное отношение студента к процессу учения;
- *способов и действий* по усвоению и обработке информации, самоорганизации процесса учения при решении студентом различных учебно-профессиональных и творческих задач в формальных, неформальных и информальных образовательных контекстах.

В результате проведенного теоретического анализа была уточнена структура индивидуального стиля учения, включающая внутренний «ядерный» слой, внешний «деятельностный» слой и поверхностный «проактивный» слой.

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы, связанный с вопросами формирования индивидуального стиля учения студентов, способствовал раскрытию механизма, объясняющего этот процесс. Изучение данного механизма позволило определить, что средствами формирования индивидуального стиля учения студентов являются когнитивные и метакогнитивные стратегии учения.

Установлена взаимосвязь между понятиями «индивидуальный стиль учения», «универсальные компетенции», «мягкие методологические навыки непрерывного образования». Навыки непрерывного образования, являясь основой формирования ИСУ студентов, способствуют более качественному освоению компетенций и обогащают внешний, деятельностный слой ИСУ студентов.

3. Анализ требований нормативно-правовых документов, сравнительный анализ исследований, связанных с задачным подходом к деятельности преподавателя, результаты, полученные в предыдущих параграфах исследования, позволили нам определить деятельность преподавателя вуза по формированию ИСУ студентов, которая заключается в решении следующих задач: 1. проектирование деятельности по реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов; 2. сотрудничество с другими

преподавателями на кафедральном, межкафедральном, вузовском, межвузовском уровнях; 3. анализ преподавателем деятельности по формированию индивидуального стиля учения студентов.

Разработана *Технология формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза*, состоящая из 3-х этапов (ориентационно-поисковый; инструктивно-формирующий, развивающе-рефлексивный), основной целью которой является организация процесса формирования ИСУ студентов. Концептуально-методологической основой предложенной технологии является синтез идей синергетического, аксиологического и акмеологического подходов.

Определена совокупность групп *психолого-педагогических, организационно-методических и эргономических условий*, создание и использование которых необходимо для реализации предложенной технологии по формированию ИСУ студентов в образовательном процессе вуза.

## **ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию индивидуального стиля учения студентов современного вуза**

### **2.1. Организация опытнo-экспериментальной работы по формированию индивидуального стиля учения студентов**

*Замысел* опытнo-экспериментальной работы состоял в апробации технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе современного вуза.

Опытнo-экспериментальное исследование проводилось в три этапа с февраля 2020 года по март 2023 года:

1) *подготовительный* (февраль 2020 г. – октябрь 2021 г.) – заключался в определении замысла экспериментальной работы; анализе психолого-педагогических публикаций, систематизации и обобщении данных, полученных при изучении понятия «индивидуальный стиль учения» для выявления и обоснования критериев и показателей сформированности ИСУ студентов; разработке методики определения уровня сформированности ИСУ студентов; выборе студенческого контингента для проведения исследования.

2) *основной* (ноябрь 2021 г. – сентябрь 2022 г.) – заключался в анализе практики формирования ИСУ студентов вуза и апробации технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза. На данном этапе при помощи методов анкетирования и интервьюирования студентов и преподавателей были получены эмпирические данные, которые позволили:

- проанализировать практику формирования ИСУ студентов и выявить дефициты, связанные с обеспечением готовности преподавателей вуза к созданию условий для формирования ИСУ студентов;

- диагностировать уровень сформированности ИСУ у студентов на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Методическое сопровождение опытнo-экспериментального исследования обеспечивалось путем внедрения в образовательный процесс Омского государственного педагогического университета разработанного учебно-

методического пособия «Обучение студентов стратегиям самостоятельной работы на занятиях по английскому языку». Кейсовая методика по обучению студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения, представленная в пособии, позволила преподавателям межфакультетской кафедры иностранных языков усовершенствовать содержание каждого модуля тематического плана дисциплины при помощи включения заданий, направленных на обучение студентов стратегиям самостоятельности.

Реализация предложенной кейсовой методики осуществлялась также на занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Введение в межкультурную коммуникацию». Содержание этих дисциплин было обогащено кейсовыми заданиями, направленными на обучение студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения.

Кроме того был разработан и прошел апробацию модуль курса по выбору для студентов, способствующий овладению студентами эффективными стратегиями и техниками обработки информации и развивающий внешний деятельностный слой ИСУ.

3) *заключительный* (октябрь 2022 г. – март 2023 г.) – содержит анализ и статистическую обработку данных опытно-экспериментальной работы; обобщение и подведение итогов исследования; формулирование выводов и определение направления дальнейших исследований по данной проблеме.

На данном этапе был разработан и апробирован модуль курсов повышения квалификации для преподавателей, знакомящий их с технологией формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза, применение которой связано с реализацией совокупности психолого-педагогических, организационно-методических и эргономических условий.

*Содержание* опытно-экспериментальной работы определяет структуру и последовательность педагогического эксперимента, который состоял из:

1) *констатирующего этапа*, подразумевающего определение уровня сформированности ИСУ студентов, получение данных для оценки готовности преподавателей вуза к реализации технологии формирования ИСУ студентов в

образовательном процессе вуза. *Задачами* констатирующего этапа педагогического эксперимента являются: *во-первых*, выявление основных трудностей и дефицитов, с которыми сталкиваются преподаватели при организации и сопровождении самостоятельной работы студентов, а также изучение потребности самих студентов в развитии у них навыков самостоятельности и формировании ИСУ; *во-вторых*, анализ лучших практик формирования ИСУ студентов в отечественных и зарубежных вузах; *в-третьих*, диагностика уровня сформированности ИСУ студентов.

2) *формирующего этапа*, цель которого заключается в апробации технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза. *Задачи этапа*: *во-первых*, апробация технологии формирования ИСУ в образовательном процессе вуза при создании совокупности условий для ее эффективной реализации; *во-вторых*, анализ данных, отражающих результативность формирования ИСУ студентов экспериментальных групп.

3) *контрольного этапа*, предполагающего фиксацию, систематизацию и обобщение полученных результатов, анализ эффективности и результативности технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза, формулирование выводов и рекомендаций.

Педагогический эксперимент проводился на базе Омского государственного педагогического университета в течение 2021-2023 учебных годов. Исследованием охвачено *360 студентов 1 и 2 курсов*, которые проходят обучение по направлениям 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 54.03.02 Дизайн на *4-х факультетах*: искусств, психологии и педагогики, истории философии и права и филологическом факультете, а также *46 преподавателей вузов* (34 преподавателя из ОмГПУ, работающих на общеуниверситетских кафедрах иностранного языка, педагогики, психологии, на филологическом факультете, факультете иностранных языков, факультете психологии и педагогики; 3 преподавателя из Сибирского государственного автомобильного университета, 2 преподавателя из Омского государственного технического университета, 5

преподавателей из Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, 2 преподавателя из Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева.

В рамках эксперимента были сформированы только экспериментальные группы.

*Экспериментальную группу № 1 (ЭГ-1)* представляют студенты филологического факультета, а также студенты факультета истории философии и права обучающиеся на 1 и 2 курсах (учебные группы 11, 12, 21, 22,) по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили: Русский язык и литература, История и обществознание, Право и история в количестве 150 человек. *Экспериментальную группу № 2 (ЭГ-2)* составляют 98 студентов 1, 2 курса факультета искусств (учебные группы 11, 12, 13, 21, 22, 23), осваивающие образовательную программу по направлениям 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили: Изобразительное искусство и дополнительное образование и 54.03.02 Дизайн, профиль: Графический дизайн. В *экспериментальную группу № 3 (ЭГ-3)* вошли 6 учебных групп (11 ПО, 12 ПиСП, 13 ПиБОС, 21 ПО, 22 ПиСП, 23 ПиБОС) 1 и 2 курсов факультета психологии и педагогики в количестве 112 человек. Студенты, входящие в группу, обучаются по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профили: Психология образования, Психология и социальная педагогика, Психология и безопасность образовательной среды.

Организация педагогического эксперимента, кроме формирования идентичных друг другу экспериментальных групп, предусматривала: 1) наличие одинаковых для всех групп средовых и других условий, необходимых для организации процесса формирования ИСУ студентов; 2) выработку общих подходов к диагностике уровня сформированности ИСУ студентов.

Что касается первого пункта, необходимо отметить, что для студентов всех групп были созданы одинаковые условия: опытно-экспериментальная работа проводилась во время аудиторных занятий по дисциплинам «Иностранный язык», «Педагогика», «Введение в межкультурную коммуникацию», при организации

самостоятельной работы студентов, во внеучебной проектной и исследовательской деятельности, а также в течение различных внеаудиторных мероприятий, как кафедрального, так и вузовского уровня.

Для апробации технологии формирования ИСУ студентов была сформирована инициативная группа, которая состояла из 15 преподавателей ОмГПУ, реализующих основные образовательные программы высшего образования по предметам «Иностранный язык», «Педагогика», «Введение в межкультурную коммуникацию», а также их преподавателей, руководящих внеурочной проектной, исследовательской и конкурсno-творческой деятельностью студентов.

Далее опишем критериально-диагностический инструментарий, позволяющий осуществлять наблюдение за формированием ИСУ студентов.

Мы начали нашу работу по определению критериев и показателей сформированности ИСУ с анализа диссертационных исследований, в которых авторы предлагают критериально-оценочный аппарат интересующего нас процесса.

И.А. Золотухина в своем диссертационном исследовании, связанном с изучением индивидуального стиля деятельности студентов, предлагает следующие критерии оценки его развития: «адекватность (соответствие стилистических решений индивидуальным особенностям личности); автономность (индивидуальная позиция личности, ее независимость в выборе целей и средств решения задач учебной деятельности); адаптивность (способность личности оперативно реагировать на изменение внутренних и внешних условий учебной деятельности); рефлексивность (умение личности оценивать результат учебной деятельности, находить резервы саморазвития и осуществлять коррекцию индивидуального стиля)» [40, С. 12].

На основе предложенных критериев автором были выделены три уровня: «репродуктивный, продуктивный, креативный, которые раскрываются через ряд показателей: соответствие стилистических решений личностно-типологическим особенностям; независимость в выборе целей, мотивов и средств решения задач

учебной деятельности; формирование ценностно-смысловых установок личности; способность личности оперативно реагировать на изменение внутренних и внешних условий учебной деятельности; приспособляемость организма к изменившимся условиям жизнедеятельности; рефлексия учебной деятельности; умение личности осуществлять коррекцию стиля учебной деятельности» [40, С. 20].

И.А. Миронова для определения результативности формирования индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей выделяет основные критерии оценки его сформированности и характеризующие их показатели. Такими критериями, по мнению автора, являются: «а) личностный, показателем которого выступает сформированность личностно-творческих характеристик (способности к проектному творчеству и антиципации, художественный вкус, владение широким спектром средств профессиональной коммуникации и т.п.), стремление к осуществлению творческой деятельности по собственной программе, сформированность когнитального (рефлексивного) мышления, а также выраженность личностных смыслов содержания творческой деятельности; б) мотивационный, характеризующийся наличием интереса к творчеству и проявлением индивидуальности в различных аспектах творческой деятельности архитектора и градостроителя, стремлением к профессиональному самообразованию, саморазвитию и самореализации; в) когнитивный критерий отражается такими показателями как сформированность системы знаний о средствах и способах действий, необходимых для осуществления профессиональной деятельности архитектора и градостроителя, а также наличие стремления к самостоятельному поиску профессионально значимых знаний; г) деятельностный критерий, показателями которого является: сформированность осознанного характера действий по поиску, получению и обработке информации (анализ, структурирование, обобщение и т.п.), способность к решению задач различного уровня когнитивной требовательности, выраженность стремления к овладению широким спектром средств профессиональной коммуникации. Предложенный

критериально-оценочный аппарат предполагает три уровня сформированности: пороговый (минимальный), повышенный и высокий (субъектно-творческий)» [84, С. 96].

Анализ критериально-диагностического инструментария в представленных выше исследованиях, а также выводы, полученные нами в результате изучения понятия и структуры ИСУ в параграфе 1.2, позволили заключить, что критерии сформированности интересующего нас личностного образования должны быть определены исходя из его структурных элементов, в нашем случае слоев ИСУ.

Внутренний «ядерный» слой ИСУ представлен врожденными индивидуальными психофизиологическими особенностями личности и основными типами мотивации: познавательной мотивацией и мотивацией достижения успеха, которые проявляются в отношении студента к процессу учения.

Нельзя не согласиться со С.Ю. Ждановой, которая в своем диссертационном исследовании, посвященном развитию индивидуального стиля деятельности студентов, делает вывод, что успешность его формирования зависит от «сознательного управления студентом своими индивидуальными особенностями» [35, С. 7]. Исследователь также подчеркивает, что изменения в свойствах личностного уровня индивидуального стиля деятельности связаны с развитием мотивационного фактора. Аналогичная идея заложена в системогенетической концепции учебной деятельности В.Д. Шадрикова, Н.В. Нижегородцевой, основанной на положениях системного подхода и исследованиях психологических механизмов и закономерностей процесса профессионального обучения и освоения новой деятельности. Ученые утверждают, что одним из важнейших структурных элементов такой деятельности является личностно-мотивационный [106]. С.В. Кошелева считает этот компонент учения системообразующим, так как от него зависит содержание всех остальных элементов учебной деятельности: принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационной основы деятельности, управления деятельностью [65].

Для процесса учения характерны два основных типа мотивов: познавательная мотивация и мотивация достижения успеха. Познавательная мотивация – это интерес к новой информации и знаниям, которые отражают стремление студентов к самообразованию и направленность на самостоятельное совершенствование способа добывания знаний [85].

Е.В. Олейникова выделяет «следующие критерии наличия у обучающегося познавательной мотивации:

- 1) совпадение содержания его мотива с целями деятельности (согласно Д.Б. Эльконину);
- 2) избирательность и устойчивость мотивационной направленности;
- 3) легкая осознаваемость мотива учения;
- 4) интерес к познанию становится ненасыщенным;
- 5) готовность активно работать с материалом и задумываться над способами действий с ним;
- 6) самостоятельное желание возвратиться к выделению способа действия после его выполнения;
- 7) потребность в общении с преподавателем (со 2 по 7 пункт согласно Л.К. Дусовицкому, А.К. Марковой)» [88, С. 54].

Важным в процессе учения является движение обучающегося от внешних мотивов к внутренним, когда познавательная мотивация постепенно приобретает качественно иные характеристики и ведет к осознанному обучению. Этот процесс показан на Рисунке 5.

Мотивация достижения успеха – это желание правильно выполнить задание, получить нужный результат, осознавать себя как способного, умного, грамотного, желание доказать себе, что способен на многое [85]. «Мотивация достижения успеха связана с такими качествами личности, как инициативность, ответственность, добросовестное отношение к труду, реалистичность в оценках своих возможностей при постановке задач» [88, С. 57].

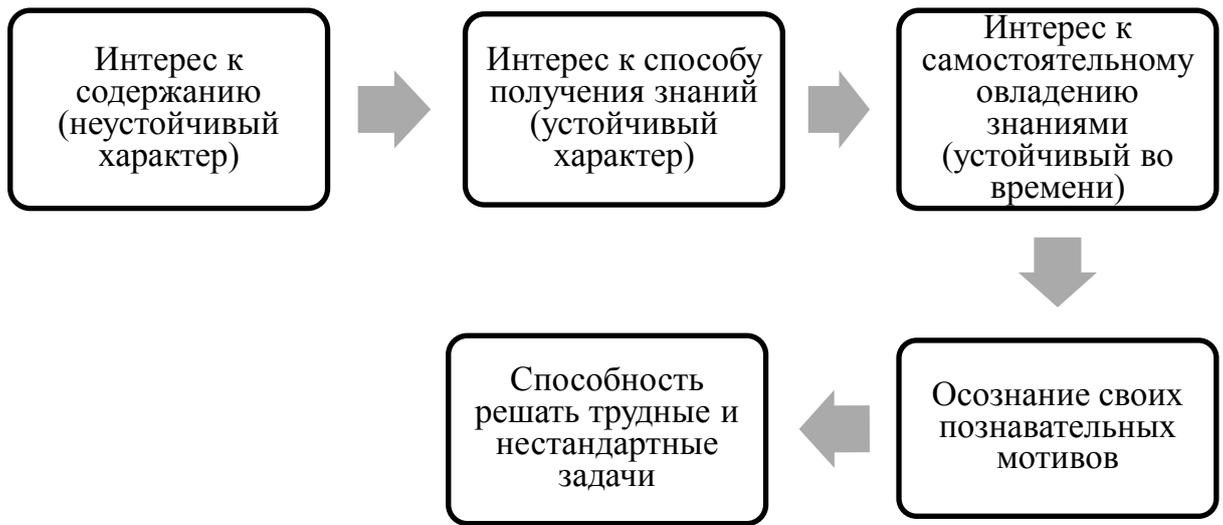


Рисунок 5 – Движение от внешних мотивов к внутренним

Внешний «деятельностный» слой ИСУ включает приемы, способы, средства деятельности (стратегии учения), которые использует студент при решении различных учебно-профессиональных задач. В теоретической главе исследования мы неоднократно подчеркивали важность процессуальной стороны учения, которая также является методической составляющей универсальных компетенций и основой формирования ИСУ. Поэтому критериями успешности учебной деятельности и качественного овладения компетенциями многие ученые считают не только академическую успеваемость [45; 46; 81; 104; 150; 155].

Например, А.К. Маркова утверждает, что успешность учебной деятельности – это система знаний и умений, виды деятельности, качественные особенности усвоения обучающимся содержания обучения [81].

Е.П. Ильин выделяет два основных критерия успешности учебной деятельности - быстроту и точность выполнения заданий [45].

В.А. Якунин в качестве содержательных критериев эффективности учения рассматривает: общую и профессиональную компетентность, профессиональную направленность, мотивацию, активность, самостоятельность, творчество, самоуправление. Критериями успешности учебной деятельности кроме

академической успеваемости (объем и качество усвоенных знаний и сформированных умений и навыков) он считает уровень учебных достижений, качество и способы умственной учебной работы (активность, напряженность, длительность, систематичность, приемы работы) [155, С. 29].

В.Д. Шадриков в системогенетической концепции профессиональной деятельности определяет ее эффективность через результативные показатели: «производительность, качество, надежность» [150, С. 27].

А.А. Караванов, рассуждая о критериях эффективности учебной деятельности студентов, выделяет такие критерии как «профессиональная компетентность и направленность, учебная активность, умственная самостоятельность, академическая успеваемость и учебная успешность» [50, С. 240].

Поверхностный «проактивный» слой ИСУ представляет собой совокупность таких качеств личности как потребность в анализе и рефлексии своей деятельности, стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов учения и деятельности, которые формируют проактивную позицию студента, его готовность справляться с различными задачами, в том числе нестандартными.

А.В. Карпов, Ю.В. Пошехонова считают, что важная роль в системе учебной деятельности принадлежит метакогнитивным процессам, выполняющим регулятивную функцию деятельности и поведения [104, С. 31]. К метакогнитивным процессам относятся такие интегральные процессы как саморефлексия, понимание, выяснение значения и смысла, интерпретация, аргументирование доказательство, моделирование, опосредование [151]. По мнению авторов, опора на метапознание позволяет субъекту эффективнее осуществлять деятельность, повышая ее результативность.

О.А. Петрухина считает, что становление персонализированной модели образовательного процесса требует от студентов готовности к образовательному выбору, которая подразумевает активное, положительное отношение к

деятельности, некоторый опыт (знания, умения, навыки), умение организовать свой труд, работать самостоятельно и видеть перспективы своего развития [101].

А.И. Ерзин связывает проактивность студентов с их ориентацией на будущее, на изменения и саморазвитие [31].

Проведенный выше анализ психолого-педагогической литературы, а также анализ структуры ИСУ, осуществленный в 1-ой главе исследования, позволил нам обозначить критериально-диагностический инструментарий для определения сформированности ИСУ студентов. Для наглядности мы отразили критерии, показатели и способы диагностики ИСУ в Таблице 9.

Таблица 9 – Критерии, показатели и их характеристика, способы диагностики сформированности индивидуального стиля учения студентов вуза

<b>Критерии сформированности ИСУ</b>	<b>Показатели сформированности ИСУ</b>	<b>Характеристика показателя</b>	<b>Способы диагностики</b>
1. Личностно-мотивационный	- устойчивая внутренняя мотивация к учебной деятельности	демонстрирует наличие внешних или внутренних мотивов учения и отражает уровень проявления собственной активности студента в процессе учебной деятельности	1.Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин Опросник «Шкала академической мотивации» (краткая версия) [19]
	- стремление к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности	определяет готовность студента к поиску эффективных способов учения, исходя из собственных способностей и возможностей	2. Н.Г. Милорадова «Оценка уровня своих способностей к самоуправлению» [42, С. 10]
	- готовность к выбору	характеризует отношение к	3. А.Д. Ишков опросник

Критерии сформированности ИСУ	Показатели сформированности ИСУ	Характеристика показателя	Способы диагностики
	разнообразных приемов деятельности	деятельности, умение организовать свой труд, работать самостоятельно и видеть перспективы своего развития	«Диагностика особенностей самоорганизации» [42, С. 13-17]
2. Процессуально-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение стратегиями и техниками учебной деятельности</li> <li>- оперативность и продуктивность деятельности</li> <li>- академическая автономность</li> </ul>	<p>показывает предпочтения студентов в использовании когнитивных и метакогнитивных стратегий учения</p> <p>оценивает скорость и качество решения учебно-познавательных задач</p> <p>фиксирует степень самостоятельности студента, его независимость в выборе целей, способов и средств решения задач учебной деятельности</p>	<p>1. Т.А. Дворникова и С.Н. Костромина опросник «Учебные стратегии» [23, С. 327]</p> <p>2. Педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности студентов</p> <p>3. Педагогическое наблюдение</p>
3. Рефлексивно-развивающий	- потребность в анализе и рефлексии своей деятельности	отражает уровень развития рефлексивности, способности студента обдумывать свою текущую деятельность и анализировать происходящее	1. А.В. Карпов, В.В. Пономарева «Методика диагностики рефлексивности» [51]

Критерии сформированности ИСУ	Показатели сформированности ИСУ	Характеристика показателя	Способы диагностики
	<p>- готовность к непрерывному саморазвитию</p> <p>- стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач</p>	<p>(ситуативная рефлексия); анализировать и оценивать результат своей деятельности (ретроспективная рефлексия); планировать предстоящую деятельность (перспективная рефлексия)</p> <p>характеризует способность студента находить стимулы саморазвития и самообразования</p> <p>показывает готовность к обогащению репертуара своего учения, постоянному развитию и коррекции ИСУ</p>	<p>2. Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта «Тест готовность к саморазвитию» [109]</p> <p>3. Г. Шроу (G. Shrow), Р. Деннисон (R. Dennison) (в адаптации А.В. Карпова) «Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (краткая версия)» [98, С. 89-91]</p>

На основе предложенных критериев и показателей были определены уровни сформированности ИСУ студентов: *высокий, средний, низкий*.

Ниже в Таблице 10 представлена уровневая характеристика каждого критерия через наполняющие его показатели. Совокупность этих характеристик, в конечном итоге, и определяет уровень сформированности ИСУ студентов. Для

возможности статистической обработки сформированности ИСУ студентов по уровням всем характеристикам были присвоены баллы.

Таблица 10 – Критериально-уровневая система диагностики сформированности ИСУ студентов

<b>Критерии</b>	<b>Уровни</b>	<b>Характеристика через проявление показателей</b>	<b>Баллы</b>
Личностно-мотивационный	Высокий	Наличие у студента устойчивых внутренних мотивов учения, знание и эффективное использование своих способностей и возможностей при решении разного рода задач учебной деятельности, демонстрация высокого уровня самоорганизации и самостоятельности.	3
	Средний	Наличие у студента как внутренних, так и внешних мотивов учения, недостаточное знание и использование своих способностей и возможностей при решении разного рода задач учебной деятельности, самоорганизация и самостоятельность развиты недостаточно.	2
	Низкий	Наличие у студента только внешних мотивов учения, отсутствие желания изучать и использовать свои способности и возможности при решении разного рода задач учебной деятельности, низкий уровень самоорганизации и самостоятельности.	1
Процессуально-деятельностный	Высокий	Владение широким спектром когнитивных и метокогнитивных стратегий и техник учения, которое позволяет студенту самостоятельно ставить перед собой цель, выбирать наиболее подходящие способы и средства для качественного и оперативного решения любых учебно-познавательных и учебно-профессиональных задач.	3

Критерии	Уровни	Характеристика через проявление показателей	Баллы
	Средний	Владение некоторыми когнитивными и метакогнитивными стратегиями и техниками учения, вследствие чего наблюдается недостаточный уровень самостоятельности при постановке целей, выборе средств и способов учебной деятельности, что выражается в недостаточно высокой оперативности и продуктивности деятельности при решении учебно-познавательных и учебно-профессиональных задач.	2
	Низкий	Владение только базовыми когнитивными стратегиями и техниками учения, вследствие чего наблюдается низкий уровень самостоятельности при постановке целей, выборе средств и способов учебной деятельности, что выражается в недостаточной оперативности и продуктивности деятельности при решении учебно-познавательных и учебно-профессиональных задач.	1
Рефлексивно-развивающий	Высокий	Демонстрирует высокий уровень развития рефлексии и осознанности своей деятельности. Наличие у студента стремления к саморазвитию, желания постоянно пополнять используемый набор стратегий и техник учения, развивать и обогащать ИСУ.	3
	Средний	Демонстрирует недостаточный уровень развития рефлексии и осознанности своей деятельности. Наличие у студента стремления к саморазвитию и желания постоянно пополнять используемый набор стратегий и техник учения, развивать и обогащать ИСУ проявляется слабо.	2

Критерии	Уровни	Характеристика через проявление показателей	Баллы
	Низкий	Демонстрирует низкий уровень развития рефлексии и осознанности своей деятельности. Отсутствие у студента стремления к саморазвитию и желания постоянно пополнять используемый набор стратегий и техник учения, развивать и обогащать ИСУ.	1

Согласно данным таблицы уровень сформированности ИСУ студентов определяется по следующей шкале:

Высокий уровень сформированности ИСУ – 7-9 баллов.

Средний уровень сформированности ИСУ – 4-6 баллов.

Низкий уровень сформированности ИСУ – 0-3 балла.

Таким образом, предложенный критериально-диагностический инструментарий, включающий совокупность критериев с соответствующими показателями и уровневые характеристики, а также пакет диагностических методик позволит, на наш взгляд, определить уровень сформированности ИСУ студентов.

Что касается отобранных в результате изучения и анализа психолого-педагогической литературы способов диагностики, в совокупности позволяющих определить уровень сформированности ИСУ, необходимо отметить, что предложенные методики, безусловно, могут быть использованы в том виде и объеме, который предлагают авторы. Кроме того полная версия той или иной диагностики позволяет адресно исследовать сформированность интересующего показателя, например, мотивацию к учению.

Мы в свою очередь, взяв за основу обозначенные в таблице 9 способы диагностики, создали собственную методику, позволяющую определить уровень сформированности ИСУ студентов на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента. Данная методика включает: *анкетный опрос, карты наблюдения за процессуальной стороной учения студентов в течение*

*аудиторной самостоятельной работы, карты самонаблюдения студента за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы, протоколы анализа продуктов деятельности студентов, карты учебной помощи студента в течение аудиторной самостоятельной работы.*

Опрос состоит из 82 вопросов (утверждений), которые сгруппированы по 7 разделам, соответствующим всем показателям *личностно-мотивационного* критерия, одному показателю *процессуально-деятельностного* критерия (владение стратегиями и техниками учебной деятельности), всем показателям *рефлексивно-развивающего* критерия.

Сформированность всех показателей *процессуально-деятельностного* критерия определялась при помощи карт наблюдений, карт самонаблюдений, карт учебной помощи и протоколов анализа продуктов деятельности студентов. Эти способы диагностики были выбраны вследствие того, что такие показатели данного критерия, как *оперативность и продуктивность деятельности и академическая автономность*, невозможно исследовать при помощи опросных методов.

Более подробно с разработанной нами методикой определения уровня сформированности ИСУ студентов можно ознакомиться в приложении В данного исследования, в котором представлены вопросы анкеты, инструкции по проведению, а также порядок подсчета результатов, полученных по каждому из 7 показателей. В приложении также имеются образцы карт наблюдения и самонаблюдения, карт учебной помощи, протоколов анализа продуктов деятельности студентов.

## **2.2. Апробация технологии формирования индивидуального стиля учения студентов вуза**

Опытно-экспериментальная работа по апробации технологии формирования ИСУ студентов начиналась с констатирующего этапа педагогического эксперимента, который предварял анализ практики формирования ИСУ студентов в ОмГПУ.

Изучение практики формирования ИСУ студентов в ОмГПУ мы начали с интервью преподавателей, при проведении которого попросили их ответить на следующие вопросы:

- 1) Сформирован ли у большинства студентов нашего вуза ИСУ?
- 2) Считаете ли Вы, что есть необходимость в формировании у студентов ИСУ?
- 3) Каким образом, на Ваш взгляд, можно формировать и развивать ИСУ студентов?

Ответы преподавателей на предложенные вопросы представлены в приложении Г, пункта 1 диссертации.

Анализ ответов респондентов показывает, что большинство преподавателей считают, что у студентов, в основном, не сформирован ИСУ. При этом его формирование преподаватели связывают с организацией и сопровождением самостоятельной работы студентов, так как недостаточная самостоятельность студентов является причиной трудностей при овладении ими компетенциями.

Поэтому при дальнейшем изучении практики формирования ИСУ в ОмГПУ формулирование вопросов анкеты для преподавателей было связано с основными трудностями и дефицитами, с которыми они сталкиваются при организации и сопровождении самостоятельной работы студентов. Кроме того были изучены потребности самих студентов в развитии у них навыков самостоятельности и формировании ИСУ.

В опросе приняли участие 50 преподавателей филологического факультета, факультета истории, философии и права, общеуниверситетских кафедр

иностранного языка и кафедры педагогики ОмГПУ. При помощи сервиса “Google Forms” преподавателям были заданы следующие вопросы:

1. С какими проблемами при организации СРС Вы сталкивались?

Варианты ответа: 1) недостаточная готовность студентов к самостоятельной учебной деятельности; 2) отсутствие научно-методических рекомендаций по организации СРС; 3) руководство СРС не входит в учебную нагрузку преподавателя; 4) другое (предполагается собственный вариант ответа).

2. Считаете ли Вы, что студентов необходимо учить самостоятельности?

Варианты ответа: 1) да (при выборе ответа да, напишите, пожалуйста, когда и каким образом это может осуществляться в пункте другое); 2) нет.

Отвечая на вопрос анкеты, связанный с основными трудностями при организации СРС, подавляющее большинство преподавателей указали на недостаточную готовность студентов к самостоятельной учебной деятельности (88% всех опрошенных) (Рисунок 5).



Рисунок 5 – Ответы на вопрос «С какими проблемами при организации СРС Вы сталкивались?»

Как следствие, большинство преподавателей (84% опрошенных), отвечая на второй вопрос анкеты, согласились с тем, что студентов необходимо целенаправленно обучать стратегиям и техникам учения (Рисунок 6).

При положительном ответе на данный вопрос преподавателям необходимо было предложить, когда и каким образом можно осуществлять обучение студентов стратегиям и техникам учения. Половина опрошенных (50%) считают, что такой процесс можно организовать на практических занятиях параллельно с изучением содержания дисциплины. 30 % преподавателей предложили разработать для студентов курс по выбору, направленный на обучение стратегиям и техникам учения, реализация которого может осуществляться, в том числе, и дистанционно на образовательном портале. 20 % респондентов полагают, что обучать студентов стратегиям и техникам учения можно в рамках нулевого модуля [25].



Рисунок 6 – Ответы на вопрос «Считаете ли Вы, что студентов необходимо обучать стратегиям и техникам учения?»

Необходимо отметить, что некоторые преподаватели достаточно подробно описывали варианты того, каким образом можно осуществлять такое обучение, например: «учить работать с информацией в контексте решаемой задачи», «на занятиях обсуждать эффективные приемы работы с материалом», «увлечь своим примером», «давать четкие инструкции», «предложить студенту самостоятельно составить алгоритм или памятку для выполнения заданий конкретного типа» [130]. Мнения преподавателей по поводу организации обучения студентов стратегиям и техникам учения представлены в Таблице 11 ниже.

Таблица 11 – Способы организации обучения студентов стратегиям и техникам учения (мнения преподавателей)

<b>Когда</b>	<b>Каким образом</b>	<b>Кол-во респондентов</b>
На практических занятиях параллельно с изучением дисциплины	Вместе планировать работу, разбивать на части	5
	Давать четкие инструкции	4
	Увлечь своим примером	1
	На занятиях обсуждать эффективные приемы работы с материалом	20
В рамках нулевого модуля	Целенаправленно обучать студентов стратегиям и техникам учения, стимулируя применять их при выполнении домашнего задания	10
В качестве курса на образовательном портале	Предложить студенту самостоятельно составить алгоритм или памятку для выполнения заданий конкретного типа	2
В процессе изучения дисциплины «Профессиональная самоорганизация и самообразование»	Выдавать теоретический материал, затем практиковать на конкретном примере	8
При помощи спецкурса по обучению студентов стратегиям и техникам учения	Обучать тайм менеджменту	5
	Учить работать с информацией в контексте решаемой задачи, предлагать соответствующие кейс-задания	15

Студенты факультетов искусств, психологии и педагогики, истории, философии и права, филологического факультета ОмГПУ, участвующие в опытно-экспериментальной работе, проходили опрос на образовательном портале ОмГПУ. Им было предложено ответить на следующие вопросы:

1) Задумывались ли вы, какие стратегии и техники учения вы используете при решении различных учебных задач (при решении кейсов, тестов, при

подготовке устного высказывания на родном и иностранном языке и т.д.)? Если да, то, какие техники вы обычно используете?

2) Считаете ли вы, что в вузе необходимо обучать стратегиям и техникам учения? Если да, то, каким образом можно было бы организовать такое обучение?

3) Хотели бы вы, чтобы во время занятий по различным дисциплинам у вас была возможность обсуждать то, как вы усваиваете материал, как решаете учебные задачи? Если да, то в какой форме?

Анализ ответов студентов на первый вопрос показал, что 48% задумываются над тем, какие стратегии и техники учения они используют, 52% опрошенных ответили отрицательно (Рисунок 7). Самыми часто используемыми стратегиями и техниками у большинства положительно ответивших на этот вопрос респондентов оказались базовые стратегии повторения (Рисунок 8).



Рисунок – 7 Распределение ответов студентов на вопрос «Задумывались ли вы, какие стратегии и техники учения вы используете при решении различных учебных задач?»

На второй вопрос все без исключения респонденты ответили положительно, при этом в качестве основного способа организации обучения стратегиям и техникам учения многие определяли дискуссии и обсуждения в течение занятий при изучении содержания конкретных дисциплин – 70% опрошенных. Некоторые студенты предлагали обучать стратегиям и техникам учения на специальных

тренингах, круглых столах, коуч-сессиях, форумах – 12 %. Часть респондентов предложило осуществлять такой процесс при помощи курсов по выбору, чтобы наиболее заинтересованные студенты могли целенаправленно этому обучаться – 18 % (Рисунок 9).



Рисунок 8 – Предпочитаемые студентами техники усвоения информации



Рисунок 9 – Мнения студентов по поводу организации обучения стратегиям и техникам самостоятельности

Третий вопрос также не вызвал отрицания у студентов, 100% опрошенных хотели бы обсуждать с преподавателем и одногруппниками методическую

составляющую своей учебной деятельности [130]. Многие предпочли бы делать это в форме диалога с преподавателем и студентами, в виде дискуссий, споров, демонстрации решения какой-либо учебной задачи при помощи той или иной стратегии или техники учения как со стороны преподавателя, так и со стороны одногруппников (Рисунок 10).



Рисунок 10 – Предложения студентов по организации обсуждения способов работы с информацией

Таким образом, первичный анализ опроса преподавателей и студентов показывает, что и студентов и преподавателей волнует проблема организации и сопровождения СРС. Преподаватели подтверждают, что у большинства студентов недостаточно развиты навыки самостоятельного учения, и их нужно целенаправленно обучать стратегиям и техникам учения, что будет способствовать формированию ИСУ студентов и повышению качества организации СРС в вузе. В связи с этим большинство преподавателей отмечают отсутствие научно-методических рекомендаций по организации СРС, недостаточное количество технологий и методик по обучению студентов умению учиться самостоятельно.

Ответы студентов на вопросы анкеты также свидетельствуют об их потребности в развитии навыков самостоятельности и желании овладеть различными способами работы с информацией.

Кроме того проведенный опрос был своего рода подготовкой студентов экспериментальных групп к констатирующему диагностированию уровня сформированности ИСУ у каждого из них.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента диагностика уровня сформированности ИСУ студентов проводилась согласно разработанной методике по каждому критерию с показателями по отдельности, а затем – по каждому конкретному студенту суммировались баллы в соответствии с результатами диагностического инструментария. Далее после анализа данных при помощи, предложенной в первом параграфе второй главы исследования критериально-уровневой системы диагностики сформированности ИСУ студентов, определялся уровень его сформированности у каждого студента.

Опишем результаты диагностики сформированности ИСУ студентов на констатирующем этапе сначала *по показателям и критериям*, а затем – *по уровням*.

Сформированность первого показателя личностно-мотивационного критерия наличие *устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности* определялась на основе краткой версии опросника «Шкала академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина. Студентам предлагалось, отвечая на вопрос «Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?», выбрать степень согласия с предложенными утверждениями. Подсчет результатов данной методики происходил по 4 шкалам: 1) познавательная мотивация; 2) мотивация достижения; 3) интроецированная мотивация; 4) экстернальная мотивация. Для удобства распределения полученных результатов по уровням, баллы суммировались следующим образом: сумма баллов 1-ой и 2-ой шкал – высокий уровень сформированности устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности; сумма баллов 2-ой и 3-ей шкал – средний уровень; сумма баллов 3-ей и 4-ой шкал – низкий уровень. Результаты проведенной диагностики показаны в Таблице 12.

Таблица 12 – Результаты диагностики сформированности у студентов устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности

Наименование групп	Устойчивая внутренняя мотивация к учебной деятельности		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n*=150)	22	48	80
ЭГ-2 (n*=98)	17	32	49
ЭГ-3 (n*=112)	15	31	66

n\* -количество человек в каждой экспериментальной группе

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов всех экспериментальных групп преобладают внешние мотивы учебной деятельности, внутренняя мотивация, складывающаяся из познавательной мотивации и мотивации достижения, наблюдается лишь у небольшого количества студентов. На Рисунке 11 ниже можно увидеть распределение сформированности данного показателя в процентном соотношении по уровням в каждой экспериментальной группе.

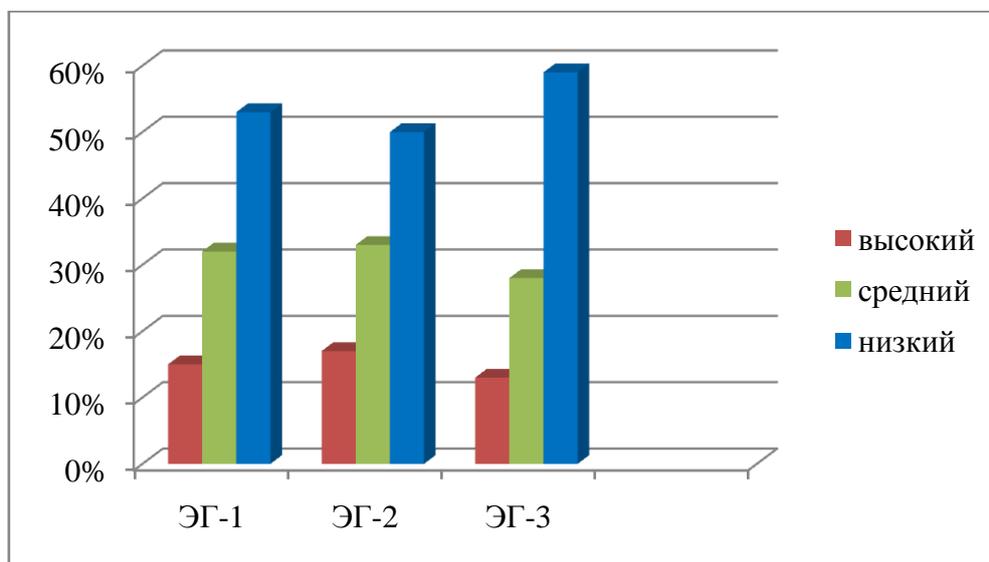


Рисунок 11 – Уровневая характеристика устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности у студентов экспериментальных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Для определения уровня сформированности второго показателя личностно-мотивационного критерия *стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности* использовались утверждения, сформулированные на основе опросника Н.Г. Милорадовой «Оценка уровня своих способностей к самоуправлению». Студентам было предложено внимательно ознакомиться с семью утверждениями и выбрать один из вариантов ответа (никогда – 0 баллов, редко – 1 балл, часто – 2 балла, очень часто – 3 балла). Полученные баллы суммировались, и итоговый результат показывал уровень сформированности данного показателя.

Высокий уровень: от 15 до 21 балла

Средний уровень: от 8 до 14 баллов

Низкий уровень: от 0 до 7 баллов

Из Таблицы 13 ниже видно, что около половины всех опрошенных студентов стремятся использовать индивидуальные качества личности при осуществлении учебной деятельности, у них этот показатель проявляется на высоком или среднем уровне. Остальные 50 % студентов показали низкий уровень сформированности данного показателя.

Таблица 13 – Результаты диагностика сформированности у студентов стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности

Наименование групп	Стремление к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	23	50	77
ЭГ-2 (n=98)	18	36	44
ЭГ-3 (n=112)	13	39	60

На Рисунке 12 можно увидеть уровневую характеристику сформированности данного показателя у всех экспериментальных групп в процентном соотношении.

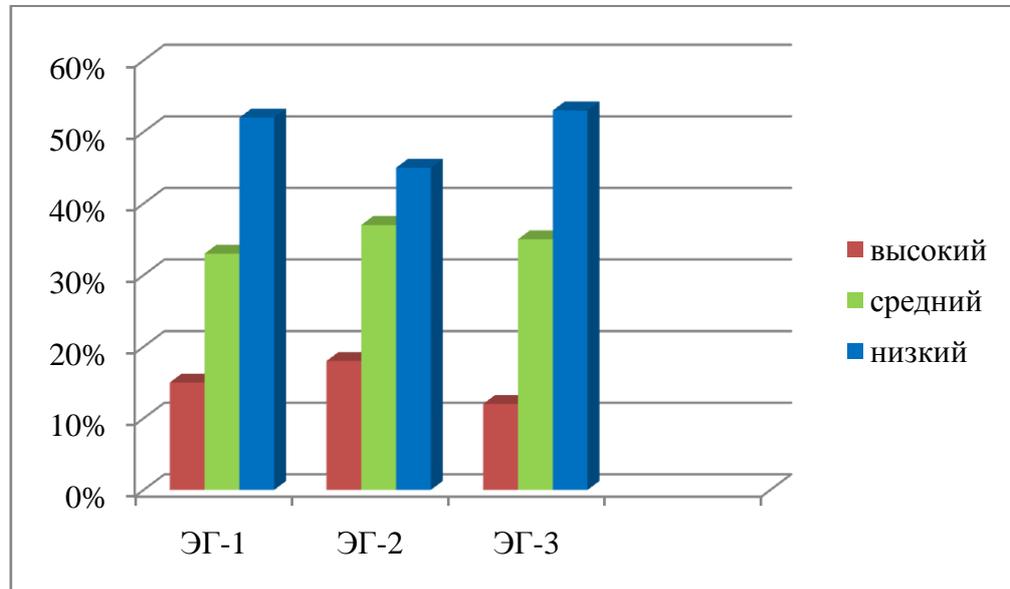


Рисунок 12 – Уровневая характеристика сформированности стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности у студентов экспериментальных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Сформированность *готовности студентов к выбору разнообразных приёмов деятельности* определялась при помощи вопросов, которые были сформулированы на основе опросников А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» и Г. Шроу (G. Shrow), Р. Деннисон (R. Dennison) (в адаптации А.В. Карпова) «Опросник метакогнитивной включенности в деятельность». Вопросы распределены по 3 шкалам. 1-я шкала связана с организацией деятельности; 2-я шкала отражает умения работать самостоятельно, в частности планировать свою деятельность; 3-я шкала показывает склонность к анализу своей деятельности и определению перспектив дальнейшего развития. Уровень готовности к выбору разнообразных приёмов деятельности (высокий, средний, низкий) определялся при помощи суммы баллов, полученных за каждый вопрос.

Высокий уровень: от 19 до 27 баллов

Средний уровень: от 10 до 18 баллов

Низкий уровень: от 0 до 9 баллов

В Таблице 14 отражены полученные результаты по данному показателю. Очевидно, что студенты, в основном, не готовы выбирать разнообразные приемы деятельности, так как более чем у половины всех опрошенных сформированность данного показателя находится на низком уровне.

Таблица 14 – Результаты диагностики сформированности готовности студентов к выбору разнообразных приемов деятельности

Наименование групп	Готовность к выбору разнообразных приемов деятельности		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	15	55	80
ЭГ-2 (n=98)	8	36	54
ЭГ-3 (n=112)	10	39	63

Гистограммы на Рисунке 13 отражают уровни сформированности данного показателя личностно-мотивационного критерия в процентном соотношении у студентов экспериментальных групп.

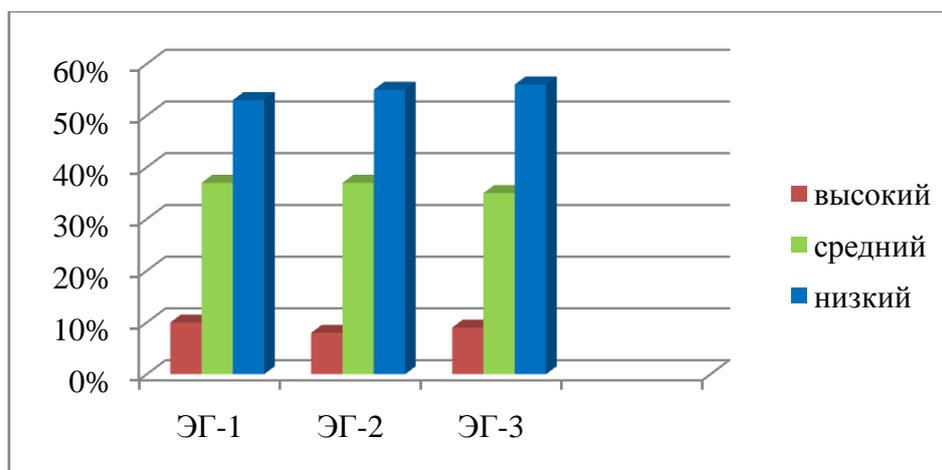


Рисунок 13 – Сформированность готовности студентов экспериментальных групп к выбору разнообразных приемов деятельности по уровням на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Статистическая обработка полученных данных по описанным выше показателям проводилась также по каждому студенту с целью определения уровня сформированности *лично-мотивационного* критерия. Для получения объективных данных уровням каждого показателя были присвоены баллы: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. Далее эти баллы суммировались, а уровень сформированности *лично-мотивационного* критерия определялся согласно следующей шкале:

Высокий уровень сформированности критерия – 8-9 баллов.

Средний уровень сформированности критерия – 5-7 баллов.

Низкий уровень сформированности критерия – 4-3 балла.

В Таблице 15 представлены результаты проведенного анализа среди студентов всех экспериментальных групп.

Таблица 15 – Результаты распределения студентов по уровню сформированности *лично-мотивационного* критерия, полученные при обработке и анализе данных по каждому студенту

Наименование групп	Личностно-мотивационный критерий		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	22	54	74
ЭГ-2 (n=98)	17	37	44
ЭГ-3 (n=112)	15	39	58

На Рисунке 14 эти данные отражены в процентном соотношении. Таким образом, можно сделать вывод, что практически у половины всех студентов экспериментальных групп преобладает низкий уровень сформированности

*лично-мотивационного* критерия. Результаты проведенной диагностики, а также предваряющего опроса показывают, что многие студенты признают необходимость использования в учении индивидуальных и уникальных качества личности и хотели бы овладеть разнообразными приемами своей учебной деятельности. Но, в то же время, у многих студентов преобладают внешние мотивы учения, познавательная мотивация и мотивация достижения успеха проявляются лишь у небольшого количества студентов.

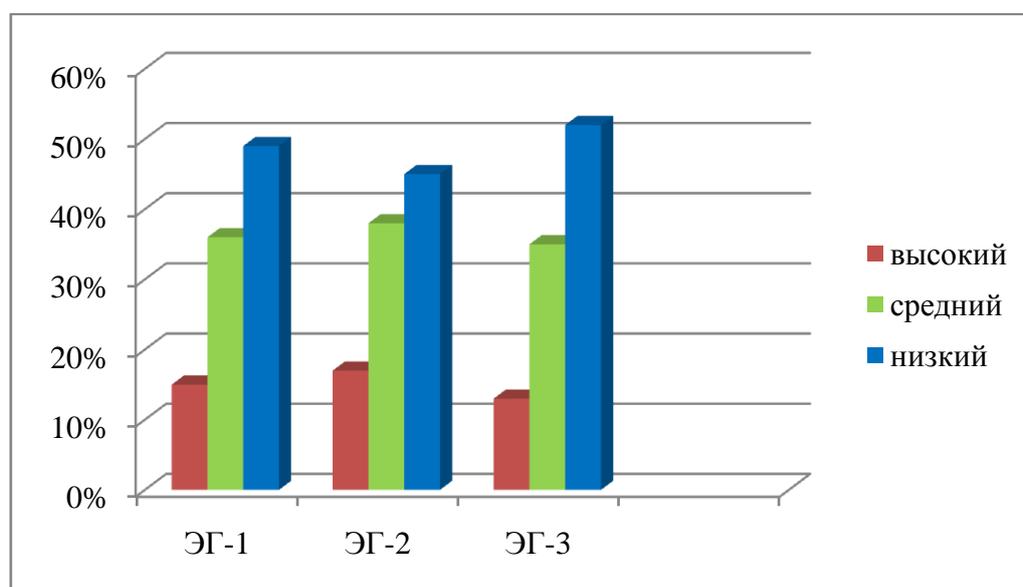


Рисунок 14 – Уровневая характеристика сформированности *лично-мотивационного* критерия у студентов экспериментальных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Далее исследовались показатели *процессуально-деятельностного* критерия. Первый показатель *владение стратегиями и техниками учения* изучался при помощи усеченной версии опросника «Учебные стратегии» С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой. Структурно опросник представлен шестью шкалами, по которым возможно выделить доминирующие учебные стратегии, а также соотношение использования когнитивных и метакогнитивных учебных действий. Обработка полученных результатов позволила сделать вывод, что студенты, принимавшие участие в исследовании, в основном, используют когнитивные

стратегии учения, при этом, доминирующей является базовая стратегия «Повторение». Стратегии «Элаборация» (детализация, уточнение) и «Организация» учебного материала используются реже. Что касается метакогнитивных стратегий, они явно недооцениваются студентами. Некоторые студенты используют стратегию «Наблюдение», игнорируя такие стратегии, как «Планирование» и «Оценивание и регуляция». В обобщенном виде полученные результаты представлены на Рисунке 15.

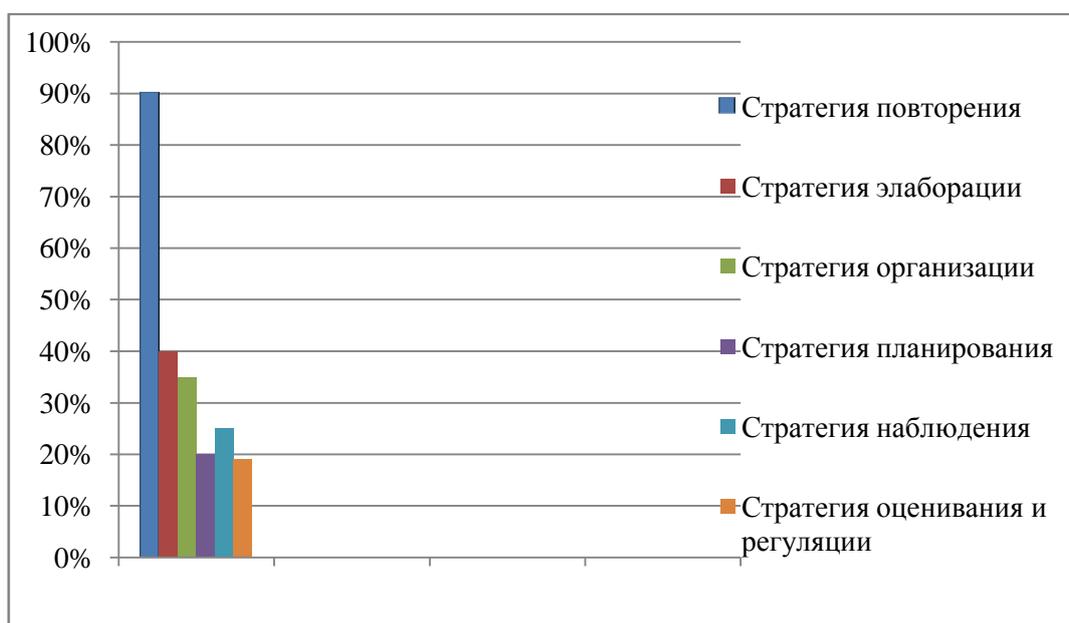


Рис. 15 – Предпочитаемые учебные стратегии студентов экспериментальных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Результаты диагностики фиксировались по каждому отдельному студенту экспериментальных групп для дальнейшего определения уровня сформированности *процессуально-деятельностного* критерия. С этой целью был проведён анализ данных по следующим критериям: *высокий уровень* владения стратегиями и техниками учения – студенты набрали высокие баллы (от 13 до 15 баллов) по всем шести шкалам, то есть используют в учебной деятельности как когнитивные, так и метакогнитивные стратегии учения; *средний уровень* – студенты используют некоторые когнитивные и метакогнитивные стратегии, набрали баллы по всем шкалам (от 9 до 12 баллов); *низкий уровень* – студенты

используют, в основном, когнитивные стратегии учения, метакогнитивные совсем не используются, либо недостаточно часто (от 0 до 8 баллов). Полученные результаты отражены в Таблице 16.

Таблица 16 – Результаты распределения студентов по уровню владения стратегиями и техниками учения

Наименование групп	Владение стратегиями и техниками учения		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	5	45	100
ЭГ-2 (n=98)	3	31	64
ЭГ-3 (n=112)	2	41	69

Данные таблицы подтверждают тот факт, что набор учебных стратегий у большинства студентов ограничен, они не стремятся использовать стратегии более высокого уровня (метакогнитивные), которые позволили бы им регулировать и совершенствовать свою учебную деятельность.

Изучение второго показателя *оперативности и продуктивности деятельности* студентов осуществлялось при помощи педагогического наблюдения и анализа продуктов деятельности студентов. Для этого использовались карты наблюдений за процессуальной стороной учения студентов в течение аудиторной самостоятельной работы, карты самонаблюдения студентов за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы, протоколы анализа продуктов деятельности студентов. Образцы карт и протоколов представлены в Приложении Б. Ниже на Рисунках 16, 17, 18 можно увидеть фрагменты заполненных форм.

**Карта наблюдения за процессуальной стороной учения студентов в течение аудиторной самостоятельной работы**

Дата: 14.10.2021

Наименование группы: ЭГ-2

Вид учебного задания: познавательное-поисковое

Ф.И. студента	Затраченное время	Используемые ресурсы	Результативность	
			полученные баллы (от 0 до 5)	оценка преподавателя и других студентов
Илана С.	10 мин	интернет, раздаточный материал	5	П: Задание выполнено достаточно оперативно с высокой степенью продуктивности. С: Ответ точен и понятен. Задание выполнено очень быстро.
Анна А.	18 мин	интернет, раздаточный материал	4	П: Задание выполнено в умеренном темпе, в ответе есть неточности. С: Не совсем понятно объяснение, остались вопросы.
Карина Т.	22 мин	интернет, раздаточный материал	3	П: Выполнение задания не отличается оперативностью, освещены не все вопросы. С: много неточностей, нет структурирования материала.

Рисунок 16 – Фрагмент заполненной карты наблюдения за процессуальной стороной деятельности студентов ЭГ-2 в течение аудиторной самостоятельной работы

**Карта самонаблюдения студента за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы**

Ф.И. студента Артём С.

Дата	Вид учебного задания ( <i>познавательное-поисковое, репродуктивное, творческое</i> )	Затраченное время	Используемые ресурсы	Результативность		
				полученные баллы (от 0 до 5)	оценка преподавателя и других студентов	самооценка
08.10.21	творческое	1 час 45 мин	Интернет	3	П: Задание выполнено не полностью. Есть замечания к оформлению презентуемого материала. С: Не всё можно было сразу понять, не хватало примеров и объяснений.	Нужно было лучше поработать с материалом, структурировать его, правильно оформить презентацию, чтобы всем было понятно.

Рисунок 17 – Фрагмент заполненной карты самонаблюдения за процессуальной стороной собственного учения студента ЭГ-1 в течение внеаудиторной самостоятельной работы

**Протокол анализа продуктов деятельности студентов**

Дата: 11.11.2021

Ф.И. студента Ксения К.

Ф.И.О., должность эксперта: доцент кафедры ин. яз. (межфак)

Вид учебного задания: репродуктивное (устное сообщение по заданной теме)

Очевидно ли использование студентом стратегий и техник учения? Если да, то, какие из них он (она) использовали?	Оцените работу студента по 5 балльной шкале (согласно предложенным ниже критериям)	Обратная связь (советы студенту, комментарии)
При подготовке устного сообщения использовалась лишь стратегия повторения	3	При подготовке к устному ответу необходимо придерживаться определённого алгоритма работы: 1) отработка незнакомого лексического и грамматического материала; 2) выделение основных тезисов и аргументов их подтверждающих; 3) использование различных стратегий и техник учения, связанных с переработкой и организацией учебного материала.

Рисунок 18 – Фрагмент заполненного протокола анализа продуктов деятельности студентки ЭГ-3

Фиксация результатов исследования показателя *оперативности и продуктивности учебной деятельности* студентов происходила на протяжении месяца. Далее осуществлялась обработка и анализ полученных данных по каждому студенту экспериментальных групп. Коэффициент оперативности учебной деятельности каждого студента рассчитывался по формуле (1):

$$K_{\text{опер.}} = \frac{O_{\text{max}}}{O_{\text{студ}}}, \quad (1)$$

где  $K_{\text{опер.}}$  - коэффициент оперативности студента

$O_{\text{max}}$  - максимальная оперативность, выявленная среди студентов при выполнении определенного задания

$O_{\text{студ}}$  – оперативность студента

При этом максимальное значение коэффициента оперативности студента равно 1.

Коэффициент оперативности для каждого студента определялся по трем видам заданий: познавательно-поисковое, репродуктивное, творческое.

Полученные результаты суммировались для нахождения среднего арифметического значения, а затем распределялись по следующим уровням:

высокий уровень -  $K_{\text{опер.}} = 0,8 - 1$

средний уровень -  $K_{\text{опер.}} = 0,5 - 0,7$

низкий уровень -  $K_{\text{опер.}} = 0 - 0,4$

Обработанные данные по каждой экспериментальной группе представлены в Таблице 17 ниже.

Таблица 17 – Распределение студентов по уровням оперативности осуществления учебной деятельности

Наименование групп	Оперативность учебной деятельности студентов		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	6	70	74
ЭГ-2 (n=98)	5	44	49
ЭГ-3 (n=112)	3	52	57

Продуктивность учебной деятельности студентов определялась при помощи анализа продуктов их деятельности. По 5-ти балльной шкале, согласно критериям, предложенным в приложении 2, оценивалось выполнение студентами трех разных видов заданий (познавательно-поисковое, репродуктивное, творческое). Далее полученные результаты суммировались, и определялся уровень продуктивности деятельности каждого студента по следующей шкале:

высокий уровень: от 14 до 15 баллов;

средний уровень: от 11 до 13 баллов;

низкий уровень: менее 11 баллов.

Распределение студентов по уровню продуктивности учебной деятельности отражено на Рисунке 19.

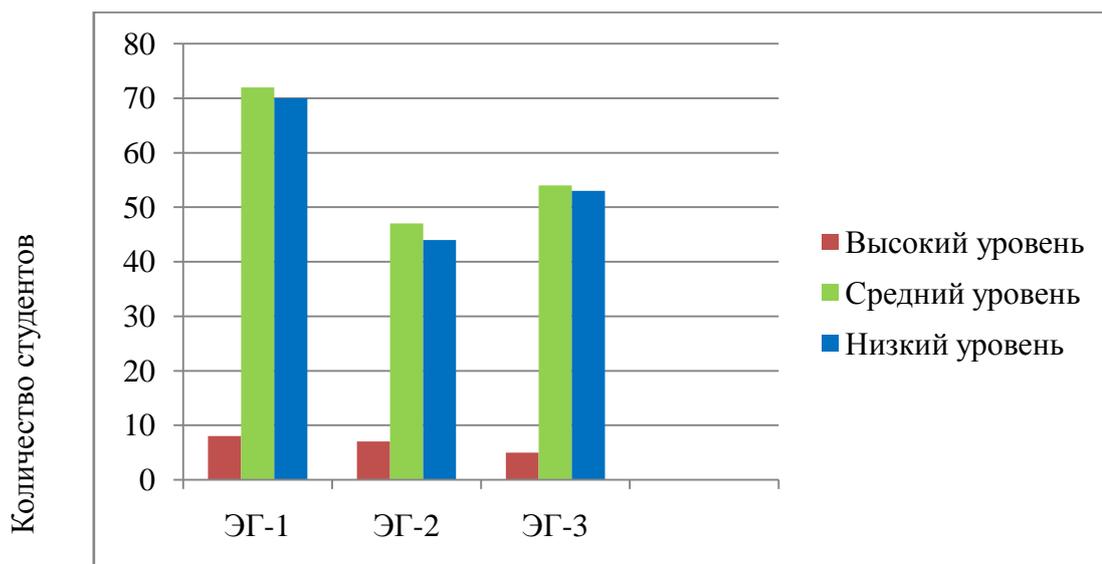


Рисунок 19 – Распределение студентов экспериментальных групп по уровню продуктивности учебной деятельности

Третий показатель *процессуально-деятельностного* критерия: *академическая автономность* исследовался при помощи карт учебной помощи, в которых отражалось количество обращений студентов за помощью к преподавателю и к другим студентам во время самостоятельного выполнения разных типов учебных заданий в течение занятия. Уровень автономности каждого студента определялся по следующей шкале: высокий уровень: 0-1 обращение за помощью; средний уровень: 2-3 обращения за помощью; низкий уровень: более 3-х обращений за помощью.

Полученные данные представлены в Таблице 18.

Таблица 18 – Распределение студентов по уровням академической автономности

Наименование групп	Академическая автономность		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	5	47	98
ЭГ-2 (n=98)	4	33	61
ЭГ-3 (n=112)	2	40	68

Для получения объективных данных по каждому студенту уровням каждого показателя *процессуально-деятельностного* критерия были присвоены баллы: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. Далее эти баллы суммировались, а уровень сформированности *процессуально-деятельностного* критерия определялся согласно следующей шкале:

Высокий уровень сформированности критерия – 8-9 баллов.

Средний уровень сформированности критерия – 5-7 баллов.

Низкий уровень сформированности критерия – 4-3 балла.

В Таблице 19 представлены результаты проведенного анализа среди студентов всех экспериментальных групп.

Таблица 19 – Результаты распределения студентов по уровню сформированности *процессуально-деятельностного* критерия, полученные при обработке и анализе данных по каждому студенту

Наименование групп	Процессуально-деятельностный критерий		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	7	62	81
ЭГ-2 (n=98)	6	43	49
ЭГ-3 (n=112)	4	50	58

На Рисунке 20 эти данные показаны в процентном соотношении. Они позволяют сделать вывод, что более половины студентов владеют недостаточным набором когнитивных и метакогнитивных стратегий учения. Вследствие чего у них наблюдается низкий уровень самостоятельности при постановке целей, выборе средств и способов учебной деятельности. Это в свою очередь выражается в недостаточно высокой оперативности и продуктивности деятельности при решении различного рода учебно-познавательных задач.

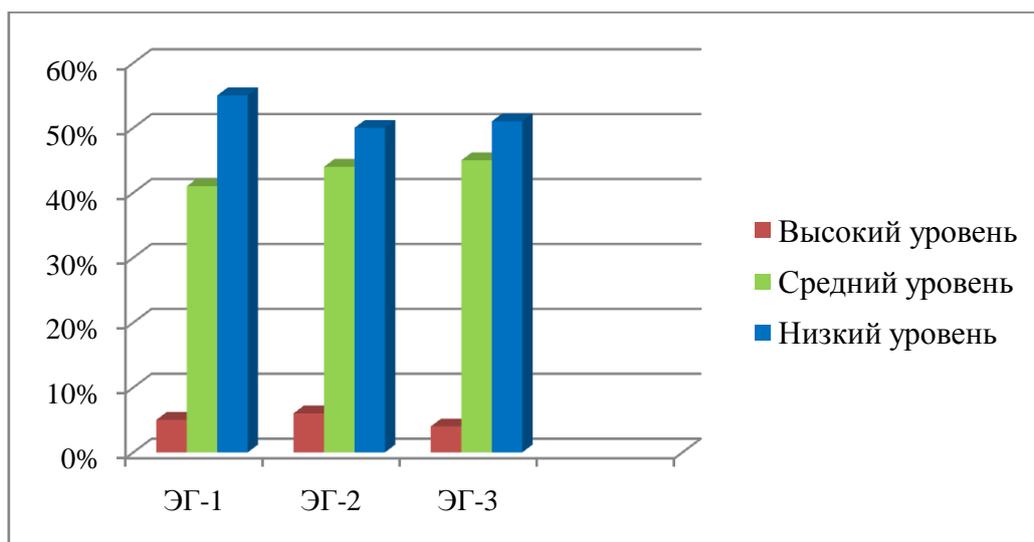


Рисунок 20 – Уровневая характеристика сформированности *процессуально-деятельностного* критерия у студентов экспериментальных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Показатели *рефлексивно-развивающего* критерия сформированности ИСУ студентов исследовались при помощи адаптированных опросников и теста.

Уровень сформированности первого показателя *потребность в анализе и рефлексии своей деятельности* был изучен при помощи вопросов, составленных на основе «Методики диагностики рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой. Были отобраны и переформулированы 9 вопросов, которые распределяются по трем шкалам, соответствующим основным видам рефлексии: *ретроспективной, ситуативной и перспективной*.

Уровень *потребности в анализе и рефлексии своей деятельности* (высокий, средний, низкий) определяется при помощи суммы баллов, полученных за каждый вопрос.

Высокий уровень: от 54 до 45

Средний уровень: от 44 до 36

Низкий уровень: от 35 до 9

Полученные результаты представлены в Таблице 20.

Таблица 20 – Распределение студентов по уровням потребности в анализе и рефлексии своей деятельности

Наименование групп	Потребность в анализе и рефлексии своей деятельности		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	4	46	100
ЭГ-2 (n=98)	3	30	65
ЭГ-3 (n=112)	2	42	68

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство студентов не испытывают потребности в анализе и рефлексии своей учебной деятельности.

Второй показатель *рефлексивно-развивающего* критерия *готовность к непрерывному саморазвитию* исследовался при помощи теста «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхта.

При подсчете результатов нужно было посмотреть количество совпадений со значением «ключа». Далее полученные значения переносятся на график: по горизонтали откладывается значение ГЗС («хочу себя знать»), а по вертикали – значение ГМС («могу самосовершенствоваться»). По двум координатам на графике отмечается точка, которая попадает в один из квадратов: А, Б, В, Г. «Попадание» в квадрат на графике – это одно из состояний опрашиваемых в настоящий момент:

**А** – «могу самосовершенствоваться», но «не хочу знать себя» - тип 1 (средний уровень);

**Б** – «хочу знать себя» и «могу измениться» - тип 2 (высокий уровень);

**В** – «не хочу знать себя» и «не хочу изменяться» - тип 3 (низкий уровень);

**Г** – «хочу знать себя», но «не могу себя изменить» - тип 4 (средний уровень).

В качестве примера на Рисунке 21 при помощи графика представлены полученные данные после обработки ответов студентов ЭГ-2. Распределение

данных по соответствующим квадратам показывает, что у большинства студентов низкий уровень готовности к непрерывному саморазвитию.

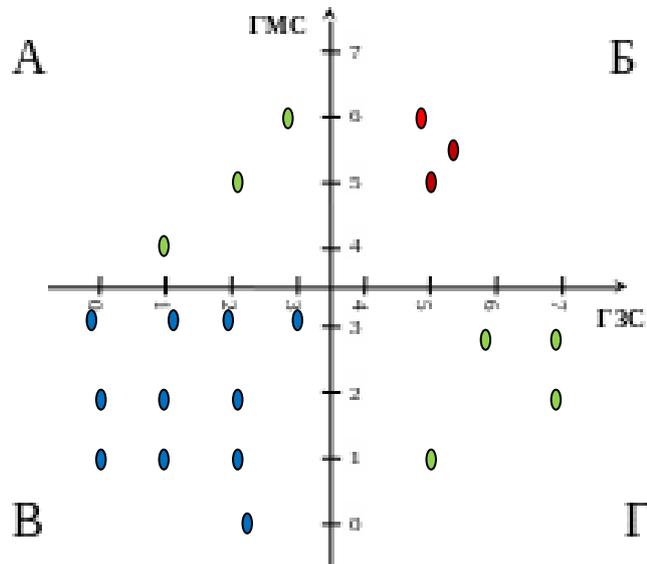


Рисунок 21 – Распределение ответов студентов ЭГ-2 по уровням готовности к непрерывному саморазвитию

Полученные в результате обработки и анализа данные по уровню сформированности готовности к непрерывному саморазвитию у студентов всех экспериментальных групп отражены в Таблице 21.

Таблица 21 – Распределение студентов по уровням готовности к непрерывному саморазвитию

Наименование групп	Готовность к непрерывному саморазвитию		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	5	47	98
ЭГ-2 (n=98)	3	32	63
ЭГ-3 (n=112)	4	43	65

Данные таблицы показывают, что большинство студентов всех экспериментальных групп демонстрируют низкую готовность к непрерывному саморазвитию.

Сформированность третьего показателя *стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач* определялась при помощи вопросов, которые были сформулированы на основе «Опросника метакогнитивной включенности в деятельность» Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова). Уровень сформированности данного показателя определялся при помощи суммы баллов, полученных за каждый вопрос.

Высокий уровень: от 19 до 27 баллов

Средний уровень: от 10 до 18 баллов

Низкий уровень: от 0 до 9 баллов

Результаты проведённой диагностики представлены в Таблице 22.

Таблица 22 – Распределение студентов по уровням стремления к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач

Наименование групп	Стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов учебной деятельности		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	4	46	100
ЭГ-2 (n=98)	4	33	61
ЭГ-3 (n=112)	3	44	65

Анализ полученных результатов показывает, что сформированность данного показателя у большинства студентов всех экспериментальных групп проявляется слабо.

Далее для сбора объективных данных по каждому студенту уровням каждого показателя *рефлексивно-развивающего* критерия были присвоены баллы:

высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. Далее эти баллы суммировались, а уровень сформированности *рефлексивно-развивающего* критерия определялся согласно следующей шкале:

Высокий уровень сформированности критерия – 8-9 баллов.

Средний уровень сформированности критерия – 5-7 баллов.

Низкий уровень сформированности критерия – 4-3 балла.

В Таблице 23 представлены результаты проведённого анализа среди студентов всех экспериментальных групп.

Таблица 23 – Результаты распределения студентов по уровню сформированности *рефлексивно-развивающего* критерия, полученные при обработке и анализе данных по каждому студенту

Наименование групп	Рефлексивно-развивающий критерий		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	7	50	93
ЭГ-2 (n=98)	5	38	55
ЭГ-3 (n=112)	4	48	60

На Рисунке 22 эти данные показаны в процентном соотношении. Они позволяют сделать вывод, что более половины студентов демонстрируют низкий уровень развития рефлексии и осознанности своей деятельности. Большинство студентов не стремятся к саморазвитию и постоянному пополнению арсенала используемых стратегий и техник учения.

Далее подсчёт результатов осуществлялся согласно предложенной в 1-м параграфе 2-ой главы критериально-уровневой системе диагностики сформированности ИСУ студентов, где каждому уровню были присвоены баллы: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. Баллы суммировались исходя из полученных ранее результатов по каждому

критерию, а уровень сформированности ИСУ каждого студента определялся согласно следующей шкале:

Высокий уровень сформированности ИСУ – 8-9 баллов.

Средний уровень сформированности ИСУ – 5-7 баллов.

Низкий уровень сформированности ИСУ – 4-3 балла.

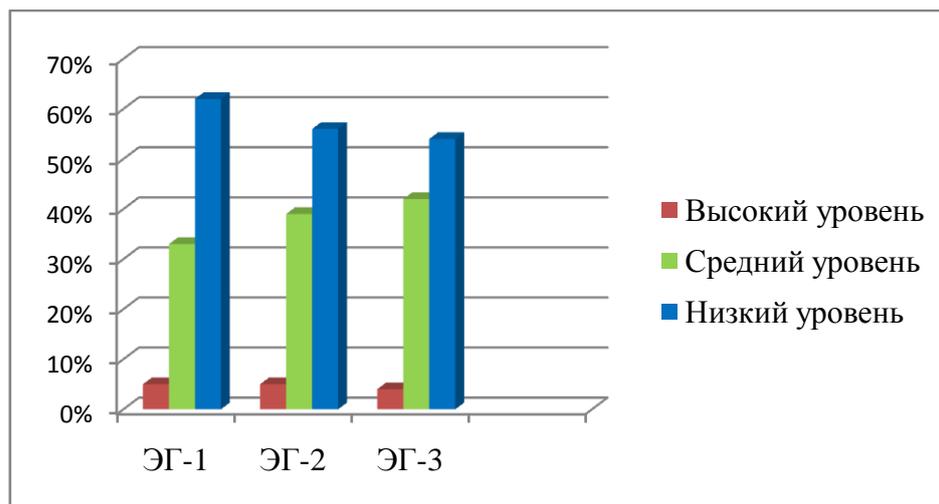


Рисунок 22 – Уровневая характеристика сформированности *рефлексивно-развивающего* критерия у студентов экспериментальных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента

В Таблице 24 представлены результаты проведенного анализа и обработки данных среди студентов всех экспериментальных групп.

Таблица 24 – Уровень сформированности ИСУ студентов экспериментальных групп

Наименование групп	Сформированность ИСУ		
	Высокий уровень (кол-во студентов)	Средний уровень (кол-во студентов)	Низкий уровень (кол-во студентов)
ЭГ-1 (n=150)	14	57	79
ЭГ-2 (n=98)	12	37	49
ЭГ-3 (n=112)	10	43	59

Полученные данные отражены также на гистограмме ниже (Рисунок 23) и свидетельствуют о том, что у половины студентов каждой из экспериментальных групп отмечается низкий уровень сформированности ИСУ. Высокий уровень сформированности ИСУ отмечается лишь у 10% принимающих участие в эксперименте студентов.

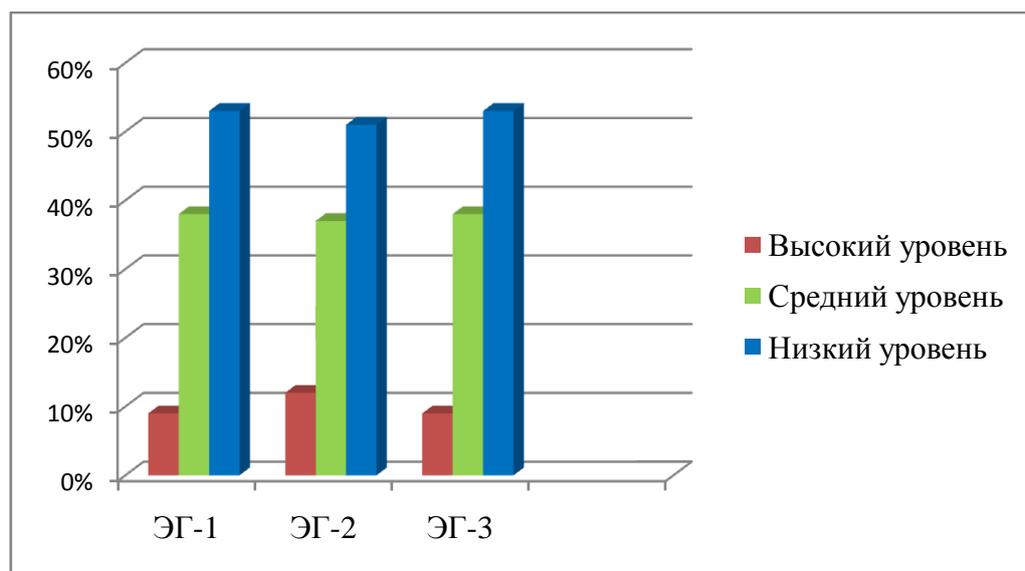


Рисунок 23 – Уровневая характеристика сформированности ИСУ у студентов экспериментальных групп на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Таким образом, измерения уровня сформированности ИСУ студентов на констатирующем этапе педагогического эксперимента подтверждают необходимость внедрения в образовательный процесс технологии формирования ИСУ студентов и создания совокупности групп психолого-педагогических, организационно-методических и эргономических условий для ее успешной реализации. Эта деятельность осуществлялась в течение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился в 2021-2022 учебном году и заключался в апробации описанной в теоретической главе технологии формирования ИСУ студентов.

Перед тем, как приступить к реализации разработанной технологии на практике, в образовательном пространстве ОмГПУ, который являлся базой нашего исследования, мы проанализировали и обобщили опыт отечественных и зарубежных вузов по формированию ИСУ студентов и обучению их стратегиям и техникам учения.

Анализ встретившихся статей по интересующей нас теме показал, что в некоторых отечественных вузах и учреждениях среднего профессионального образования предпринимаются определенные действия, связанные с формированием ИСУ студентов. Кейс-стади такого опыта представлен в приложении Д диссертации.

Изучение практики формирования ИСУ студентов, как в нашей стране, так и за рубежом показал, что этот процесс, в основном, связан с аудиторной и самостоятельной учебной деятельностью студентов.

Мы, в свою очередь, считаем, что формирование ИСУ студентов не должно ограничиваться контекстом одной только учебной деятельности. При формировании и развитии ИСУ студентов необходимо задействовать все возможные контексты образовательного пространства вуза, которые представлены учебной, проектной, исследовательской, конкурсно-творческой деятельностью студентов. На Рисунке 24 ниже представлены различные виды деятельности студентов, которые одновременно выступают контекстами формирования и последующего закрепления, развития и обогащения ИСУ студентов.

Исходя из обозначенных выше позиций, на формирующем этапе педагогического эксперимента нами была сформирована инициативная группа из 15 преподавателей ОмГПУ, в которую входили преподаватели-предметники, преподаватели, руководящие внеурочной проектной, исследовательской и конкурсно-творческой деятельностью студентов.

Для преподавателей инициативной группы были организованы обучающие семинары, круглые столы, методические заседания кафедры, индивидуальные консультации, где они могли ознакомиться с технологией формирования ИСУ студентов, получить методические рекомендации по реализации данной

технологии исходя из специфики их деятельности со студентами (учебной, проектной, исследовательской, конкурсно-творческой).

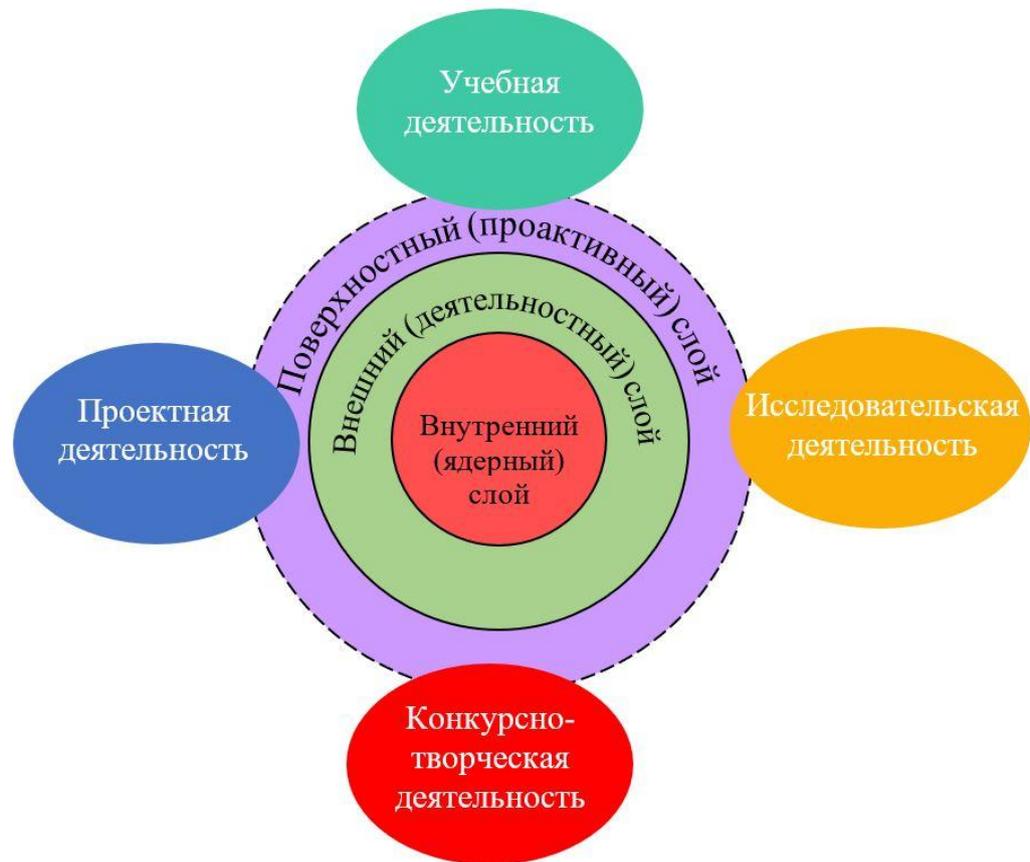


Рисунок 24 – Контексты формирования и развития индивидуального стиля учения студентов в образовательном пространстве вуза

Преподаватели были оснащены и критериально-диагностическим инструментарием, позволяющим им определить эффективность предложенной технологии путем измерения уровня сформированности ИСУ студентов.

Далее опишем, как происходила реализация технологии формирования ИСУ студентов, которая осуществлялась как на практических аудиторных занятиях по дисциплинам «Иностранный язык», «Педагогика», «Введение в межкультурную коммуникацию», так и в течение внеаудиторных мероприятий, во время участия студентов в проектной, исследовательской и конкурсно-творческой деятельности. Необходимо отметить, что при этом активно использовались организационные ресурсы образовательного процесса: электронная образовательная среда вуза, в

частности образовательный портал, библиотечные ресурсы, аудитории с современным оборудованием, технопарк, актовый зал.

На первом *ориентационно-поисковом* этапе технологии с целью ориентации и мотивации студентов на осознанное, ответственное и самостоятельное учение преподаватели инициативной группы, выступая в роли формальных лидеров, консультантов, экспертов, мотиваторов, проводили со студентами беседы, дискуссии, круглые столы, мастер-классы, направленные на информирование студентов о важности осознанного обучения, которое подразумевает устойчивую внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, знание своих учебных предпочтений, личностных качеств, владение широким спектром когнитивных и метакогнитивных стратегий и техник учения.

Так, например, на одном из занятий по иностранному языку студентам был предложен кейс, основой которого послужила статья “Learning to Learn as a Key Competence and Setting Learning Goals” by Laura Rozman and Andrej Koren [177] («Умение учиться как ключевая компетенция и постановка целей обучения», авторы Лаура Розман и Андрей Коран). После прочтения студентами основных тезисов статьи на основе вопросов была организована беседа по данной теме. Студенты активно включились в обсуждение необходимости обучения на протяжении всей жизни и важности овладения различными способами и стратегиями учения. В конце занятия, заполняя листы рефлексии, все студенты указали, что хотели бы овладеть навыками работы с информацией, узнать о новых для них способах учения.

Для студентов экспериментальных групп было также проведено мероприятие в формате круглого стола, посвященное важности осознанного обучения “The Importance of Conscious Learning”. При подготовке к данному мероприятию студентам было предложено изучить сайты известных британских и американских университетов с целью поиска информации, связанной с осознанным обучением студентов в этих учебных заведениях.

Результатами такого поиска стали презентации студентов, в которых они рассказали о том, что в некоторых университетах и колледжах Великобритании и

США уделяется большое внимание осознанному обучению студентов. Например, в одном из докладов сообщалось, что в университете Гонзага (Gonzaga University) в США есть он-лайн центр академических успехов студентов, где реализуется академический коучинг, направленный на обучение студентов стратегиям учения и укрепление привычек осознанного обучения.

После прослушивания докладов-презентаций участникам круглого стола, объединившись в мини-группы, необходимо было раскрыть важность и необходимость осознанного обучения при помощи тезисов, девизов, слоганов, рифмовок, а также предложить варианты того, каким образом можно способствовать осознанному обучению студентов в ОмГПУ.

Студенты экспериментальных групп принимали участие в дискуссии, организованной в форме баттла “Diffused Thinking vs Focused Thinking” – «Рассеянное мышление против сосредоточенного мышления». Основной целью дискуссии было определение преимуществ и недостатков каждого из типов мышления. Студенты заранее были разделены на 3 группы, первой группе нужно было привести аргументы в пользу сосредоточенного мышления, второй группе необходимо было отстаивать преимущества рассеянного мышления. Студенты третьей группы выступали в роли слушателей, которым в итоге предстояло встать на сторону той или иной команды, либо сохранить нейтралитет, обосновав при этом свой выбор.

На данном этапе также использовались возможности цифровой образовательной среды ОмГПУ: на образовательном портале в содержании модуля дисциплины «Иностранный язык» студенты имели возможность ознакомиться с интерактивной лекцией «Эффективные стратегии и техники обработки информации при изучении английского языка» [87].

Для повышения интереса студентов к осознанному и самостоятельному учению, к формированию и развитию собственного стиля учения проводились и внеаудиторные внутривузовские мероприятия, организованные преподавателями инициативной группы при сотрудничестве на кафедральном, межкафедральном и вузовском уровнях.

Во время одного из таких мероприятий I Студенческого Хакатона “Learning Environment”, который проходил в ОмГПУ 3 декабря 2021 года, у студентов была возможность послушать лекции-презентации преподавателей, выступающих в качестве экспертов. Предложенный материал был связан с важностью осознанного обучения, необходимостью владения стратегиями и техниками учения, развитием навыков непрерывного образования. В рамках данного мероприятия студенты также приняли участие в мастер-классе «Учебные стратегии как инструменты осознанного обучения», во время которого попробовали использовать предложенные техники для запоминания определенного набора слов в течение 5 минут [90]. Таким образом участники мастер-класса смогли на практике убедиться, как работают различные техники, и какой эффект имеет осознанное учение. После мероприятия некоторые студенты поделились своими впечатлениями об участии в данном мероприятии.

Анна А., студентка 1 курса факультета искусств: «Подобного рода мероприятия сближают студентов и преподавателей. Очень ценным является то, что преподаватели заинтересованы в нашем успехе, они стараются помочь нам в обучении, показывают в увлекательной форме, как учиться легко и продуктивно».

Анастасия П., студентка 1 курса факультета психологии и педагогики: «На мой взгляд, тема сегодняшнего мероприятия очень актуальна. У меня только положительные эмоции и желание учиться осознанно. Спасибо огромное преподавателям за очень увлекательные лекции, презентации и мастер-классы».

На втором *инструктивно-формирующем* этапе реализуемой технологии основной целью была организация обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения. Для этого была разработана кейсовая методика обучения студентов стратегиям учения на практических занятиях по иностранному языку. Данная методика «включает кейсы, состоящие из:

- 1) *методической части*, которая знакомит студентов с определенной стратегией, включающей различные техники обучения, а также ориентирует их на применение данной стратегии при решении учебных задач;

2) *учебной задачи (проблемы)*, представленной в виде ситуации, требующей решения;

3) *раздаточного материала по предмету*, работая с которым, студенты учатся применять стратегии и техники обучения, решая конкретные учебные задачи;

4) *материалов для рефлексии*, представленных в виде оценочных листов, матрицы по работе со стратегиями и техниками. Заполняя эти материалы, студенты наблюдают за своей учебной деятельностью и оценивают ее, а также оценивают эффективность и целесообразность применения той или иной учебной стратегии» [127]. Со структурой кейсов можно ознакомиться в приложении Е.

Реализация предложенной «кейсовой методики обучения студентов стратегиям самостоятельного учения происходит поэтапно.

1 этап – знакомство студентов с учебными стратегиями. В методической части каждого кейса описывается какая-либо стратегия и ее компоненты (техники). Например, первый кейс знакомит студентов со стратегией повторения (repetition) и различными техниками запоминания учебного материала: мнемотехника с ключевыми словами, (keyword mnemonic), составление рассказа с изучаемыми словами (inventing a story) и т. д.

2 этап – обсуждение и анализ изученной учебной стратегии и техник учения. Студентам предлагается небольшая проблемная ситуация, требующая решения. Работая в парах или мини-группах, они обсуждают, какие техники будут наиболее эффективными для решения предложенной проблемы. При этом студентам предлагается использовать не только те техники, о которых они узнали в методической части кейса, но также найти информацию о других полезных, на их взгляд, техниках учения. Сюда же включены несколько заданий, которые предусматривают обсуждение и осмысление студентами эффективности предложенной стратегии и техник учения.

3 этап – усвоение и применение студентами стратегий и техник учения при работе с предметным раздаточным материалом. На данном этапе студентам предлагается решить конкретные учебные задачи, используя уже известные

стратегии и техники учения. Студенты работают в парах или мини-группах, при необходимости, консультируясь с преподавателем. Они анализируют учебные задания и используют освоенную стратегию учения и наиболее подходящие техники для выполнения предложенных учебных задач.

4 этап – этап рефлексии и накопления различных техник учения. Для оценки эффективности применяемых стратегий и техник учения мы рекомендуем студентам заполнять памятки, матрицы, которые объясняют как, зачем и где использовать ту или иную стратегию и технику учения. Примеры таких бланков представлены в приложении Ж диссертации.

5 этап – самостоятельное применение стратегий учения в процессе решения учебных задач. На данном этапе студенты работают самостоятельно во внеаудиторное время. Выполняя различные задания, они практикуются в использовании уже знакомых стратегий и техник учения. По мере накопления опыта в выборе, использовании и оценке различных стратегий в процессе самостоятельной учебной деятельности происходит присвоение стратегий учения. На данном этапе также необходимо стимулировать студентов использовать метакогнитивные стратегии: наблюдение, обратную связь, оценку своей деятельности и рефлексия. Мы предлагаем студентам после выполнения заданий заполнять бланки оценки и рефлексии своей самостоятельной учебной деятельности. Заполняя эти бланки, они отвечают на вопросы, «Что я знаю сейчас? Что я умею сейчас? Чему мне еще нужно научиться? Какие стратегии и техники я использовал(а)? Какие стратегии и техники я буду использовать в следующий раз?» [127]. Образцы бланков и листов рефлексии представлены в приложении Ж диссертации.

Для определения эффективности предложенной кейсовой методики была проведена ее экспертная оценка. Методика была представлена девяти экспертам, которые являются преподавателями межфакультетской кафедры иностранных языков Омского государственного педагогического университета. Преподавателям был выдан экспертный лист, который включал следующие критерии оценки: необходимость (практическая значимость), валидность, структурированность и

результативность данной методики. С образцом экспертного листа и мнениями экспертов можно ознакомиться в приложении И диссертации.

В приложении К диссертации реализация данной методики демонстрируется на примере работы над аудированием на занятиях по иностранному языку. Предложенный алгоритм работы позволяет увидеть, что происходит совершенствование учебных материалов дисциплины «Иностранный язык», в содержание которых включены задания, направленные на овладение и применение студентами той или иной стратегии.

После апробации данной методики, презентации и обсуждения полученных результатов коллективом межфакультетской кафедры иностранных языков было принято решение включить в содержание каждого модуля дисциплины «Иностранный язык» задания, направленные на обучение студентов стратегиям и техникам учения.

Исходя из этого, соответствующими заданиями были обогащены как учебно-методические материалы, так и фонды оценочных средств дисциплины. Кроме того на основе данной кейсовой методики по обучению студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения было разработано, рекомендовано к печати межфакультетской кафедрой иностранных языков, утверждено редакционной коллегией ОмГПУ и опубликовано учебно-методическое пособие «Обучение студентов стратегиям самостоятельной работы на занятиях по английскому языку» [126, С. 14-21].

Таким образом, обучение студентов экспериментальных групп когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам учения на данном этапе реализуемой технологии проходило непосредственно на занятиях по иностранному языку с использованием специально разработанного пособия. При этом процесс обучения базировался на принципах сотрудничества, где преподаватели выступали в роли модераторов и фасилитаторов, стимулируя самостоятельность, инициативность и творчество студентов.

Сотрудничество преподавателей по реализации технологии формирования ИСУ студентов не ограничивалось только кафедральным уровнем. Реализация

предложенной кейсовой методики осуществлялась также преподавателями других кафедр на занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Введение в межкультурную коммуникацию». Содержание этих дисциплин было обогащено кейсовыми заданиями, направленными на обучение студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения. Структура одного из таких кейсов для дисциплины «Педагогика» представлена в приложении Е диссертации.

Совместная работа преподавателей межфакультетской кафедры иностранных языков и кафедры педагогики в рамках гранта «Технологии и диагностика развития универсальных компетенций будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка» в течении 2021-2022 года способствовала разработке дистанционного курса по выбору для студентов «Английский для профессиональных целей», один из модулей которого был направлен на обучение студентов стратегиям и техникам учения. То есть студенты экспериментальных групп имели дополнительную возможность обучаться стратегиям и техникам учения в рамках данного курса по выбору на образовательном портале ОмГПУ, осваивая модуль «Эффективные стратегии и техники обработки информации при изучении английского языка».

Во время обучения студентов стратегиям и техникам учения и наблюдения за этим процессом мы брали у студентов интервью. Респондентам были заданы следующие вопросы:

- 1) Помогает ли Вам овладение стратегиями и техниками учения учиться эффективнее?
- 2) Обсуждаете ли Вы опыт использования различных стратегий и техник учения со своими одногруппниками?
- 3) Считаете ли Вы, что владение широким спектром когнитивных и метакогнитивных стратегий и техник учения поможет Вам в будущем?

Алина Д., студентка 1 курса филологического факультета:

«Да, это очень помогает. В вузе объём информации, которую нужно запомнить и усвоить, намного больше, чем в школе. Мне, например, с трудом удавалось запомнить и пересказать целый текст на английском языке,

многократное повторение совсем не помогало. Однако когда я узнала, что есть разнообразные техники запоминания учебного материала, в том числе и на иностранном языке, и попробовала их применить, мне это помогло. Слова и тексты стали лучше запоминаться, я стала чувствовать себя увереннее».

«Да, мы обсуждаем. Мы и раньше до того, как стали целенаправленно изучать стратегии и техники учения, делились с одногруппниками, как мы готовимся к занятиям, какие методы и способы используем. Сейчас, когда знакомимся с новыми для нас техниками и пробуем применять их на практике, стали делать это чаще и не только на занятиях».

«Я считаю, что владеть разнообразными стратегиями и техниками учения просто необходимо, так как впереди еще несколько лет обучения в вузе, и в будущей педагогической деятельности они пригодятся. Думаю, что буду обучать полезным стратегиям и техникам своих учеников».

Екатерина Е., студентка 1 курса филологического факультета:

«Да, помогает. Я поняла, что даже скучные термины и понятия можно запомнить, если использовать, например, мнемотехники».

«Да, сейчас, изучая когнитивные и метакогнитивные стратегии и техники учения, мы с одногруппниками активно делимся опытом запоминания материала или выполнения какого-либо задания».

«Думаю, что такие навыки пригодятся всегда: и во время обучения в вузе, и в будущей профессиональной деятельности, и вообще при работе с информацией. В нашем быстроменяющемся мире это очень актуально».

Артём С., студент 2 курса факультета искусств:

«Если честно, то я сначала довольно скептически отнесся к идее обучаться стратегиям и техникам учения. Мне казалось, что в школе я уже выработал определённые способы работы с учебным материалом. Но когда мы стали обсуждать, какие техники мы используем, знакомиться с новыми и применять их при решении конкретных учебных задач, меня это очень увлекло. Я осознал, что это очень полезно и даже необходимо расширять свой набор стратегий и техник

учения. Тем более что в вузе приходится решать самые разные задачи, многое изучать самостоятельно».

«Да, мы таким образом делимся своим опытом, стараемся помочь друг другу. И вместе с тем анализируем свою учебную деятельность, выбираем наиболее подходящие для себя способы учения».

«Да, я считаю, что владение широким спектром стратегий и техник учения даст возможность решать самые разные задачи, как учебные, так и будущие жизненные и профессиональные».

Необходимо отметить, что преподаватели инициативной группы имели возможность обсуждать вопросы, возникающие у них в процессе реализации технологии, во время рефлексии, «обратной связи» на научно-методических семинарах, мастер-классах, круглых столах, заседаниях кафедры. Часть полученного эмпирического материала представлена в приложении Г, пункта 2 диссертации.

Третий *рефлексивно-развивающий* этап реализуемой технологии подразумевал вовлечение студентов экспериментальных групп в различного рода внеучебные научно-исследовательские, проектные, конкурсno-творческие мероприятия с целью закрепления и развития ИСУ. На данном этапе преподаватели инициативной группы выступали в роли координаторов, партнёров, консультантов.

В течение 2021-2022, 2022-2023 учебных годов студенты экспериментальных групп принимали активное участие в таких мероприятиях, организованных в ОмГПУ, как Всероссийский «Фестиваль науки НАУКА 0+», «Олимпиада по универсальным компетенциям», ежегодная студенческая научно-практическая конференция «Человек и природа», «II студенческий Хакатон».

Участие в этих мероприятиях позволило студентам закрепить навыки использования когнитивных и метакогнитивных стратегий и техник учения при решении разнообразных задач, а нам, в свою очередь, понаблюдать за этим процессом, изучая продукты деятельности студентов и анализируя ее конечный результат.

В рамках фестиваля науки в октябре 2021 года студенты экспериментальной группы ЭГ-2 принимали участие в открытом занятии «Are there Many Artists in Science?» («Много ли художников в науке?»), которое проходило в виде соревнования трех команд в форме интеллектуальной игры [91].

Домашним заданием студентов была подготовка проектов-презентаций на английском языке об известных ученых, которые увлекались живописью, а также шуточных сценок, основанных на реальных и выдуманных фактах биографии ученых-художников.

В подготовке студентов к данному мероприятию принимали участие преподаватели инициативной группы, руководящие проектной деятельностью студентов, преподаватели дисциплин «Иностранный язык» и «Введение в межкультурную коммуникацию». В ходе беседы мы попросили их прокомментировать процесс подготовки студентов к данному мероприятию, а также оценить достижения студентов. Преподавателям были заданы следующие вопросы:

- 1) Какие технологии взаимодействия со студентами Вы используете?
- 2) Каким образом можно понаблюдать за проявлением ИСУ студентов на данном этапе реализации технологии?
- 3) Можно ли сказать, что проделанная Вами и студентами совместная работа была результативной?

Анализ ответов преподавателей на первый вопрос показал, что, в основном, все преподаватели использовали технологии кооперации и сотворчества, объясняя это тем, что на данном этапе реализации технологии по формированию ИСУ студентов совместная деятельность характеризуется творческой направленностью, нацеленностью на развитие когнитивных, коммуникативных и рефлексивных способностей студентов.

Отвечая на второй вопрос, преподаватели говорили о том, что во время подготовки к данному мероприятию студентам было предложено заполнять листы рефлексии, связанные с особенностями организации и непосредственного

решения предложенных задач. Пример такого листа рефлексии представлен ниже на Рисунке 25.

Этапы самостоятельной работы	Деятельность	Используемые стратегии и техники учения	Что было трудно/легко?
1. Планирование			
2. Поиск и обработка информации			
3. Составление доклада			
4. Оформление презентации			

Рисунок 25 – Структура листа рефлексии для студентов, готовящих проект-презентацию

На этапе проведения мероприятия преподаватели использовали протоколы анализа продуктов деятельности студентов, предложенные им в качестве диагностического инструментария по оценке уровня сформированности ИСУ студентов.

Оценивая результативность совместной работы со студентами, преподаватели отмечали, что студенты экспериментальной группы, принимающие участие в данном мероприятии, отлично справились со всеми заданиями, их проекты-презентации отличались информативностью, структурированностью, оригинальностью, творческим подходом.

Участие студентов экспериментальных групп в Олимпиаде по универсальным компетенциям, которая проходила в ОмГПУ в 2021, 2022, 2023 годах, также позволило им применить когнитивные и метакогнитивные стратегии учения при самостоятельном решении междисциплинарных учебно-профессиональных задач, что способствовало становлению и развитию ИСУ [92]. Данное мероприятие стало результатом сотрудничества преподавателей в рамках

реализации стратегического проекта «ОмГПУ – пространство возможностей». Внутривузовская Олимпиада по универсальным компетенциям было организована совместными усилиями преподавателей кафедр русского языка и лингводидактики, философии, психологии, педагогики, межфакультетской кафедры иностранных языков, среди которых были и преподаватели инициативной группы, реализующие технологию формирования ИСУ студентов. Целями и задачами олимпиады являлось: развитие надпрофессиональных способностей личности, обеспечивающих успешную деятельность человека в различных как профессиональных, так и социальных сферах; оценка готовности студентов к решению задач, связанных с коммуникацией, межкультурным взаимодействием и самоорганизацией; активизация творческого потенциала личности. Студентам предлагалось решить учебно-профессиональные ситуации и задачи с универсальным контекстом, требующим знаний по педагогике, психологии, русскому языку, иностранному языку, философии и др.

Результатом деятельности преподавателей инициативной группы, руководящих исследовательской и конкурсно-творческой деятельностью студентов, стало участие студентов экспериментальных групп в ежегодной студенческой научно-практической конференции «Человек и природа», а также в различных конкурсах и олимпиадах межвузовского уровня. Ниже представлены фрагменты бесед с преподавателями, занимавшихся подготовкой студентов к участию в конференциях и конкурсах.

Преподаватель межфакультетской кафедры иностранных языков: «Одна из студенток факультета искусств экспериментальной группы ЭГ-2 Илана С. в апреле 2022 года приняла участие в ежегодной студенческой научно-практической конференции «Человек и природа», где выступила с докладом «Эффективные мнемотехники при изучении иностранного языка». В своем докладе Илана рассказала о мнемотехниках, которые используются на занятиях по иностранному языку в ОмГПУ, заострив внимание на тех, которые являются наиболее эффективными именно для нее. Студентка предложила памятку для обучающихся, которую оформила в виде инфографики и разместила с помощью преподавателя

на портале ОмГПУ в курсе дисциплины «Иностранный язык». Основные тезисы выступления были опубликованы в журнале “Ratio et Natura” [134].

Преподаватель кафедры педагогики: «При подготовке студентов факультета истории, философии и права, входящих в одну из экспериментальных групп, к всероссийской олимпиаде по педагогике была реализована технология формирования ИСУ. Были использованы различные технологии взаимодействия со студентами в зависимости от поставленных целей, происходило обучение студентов когнитивным и меткогнитивным стратегиям и техникам учения и деятельности в целом, осуществлялось наблюдение за формированием и развитием ИСУ студентов на различных этапах реализации данной технологии. В целом, хотелось бы отметить, что предложенная технология действительно результативна, наши студенты смогли проявить свой индивидуальный стиль деятельности, справиться со всеми задачами и успешно выступить на олимпиаде, заняв 1 место».

Таким образом, результатом формирующего этапа опытно-экспериментальной работы стала реализация технологии формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе ОмГПУ.

Анализ и обобщение эмпирической проверки гипотезы представлены в следующем параграфе исследования.

### **2.3. Итоги опытно-экспериментальной работы по формированию индивидуального стиля учения студентов вуза**

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы проводился с октября 2022 по март 2023 года и был направлен на анализ эффективности и результативности технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза.

Для проверки гипотезы на основе сопоставления данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента, отслеживалась динамика уровня сформированности ИСУ студентов. С целью

получения объективных данных на всех этапах педагогического эксперимента использовался одинаковый диагностический инструментарий. В контрольном этапе эксперимента приняли участие 360 студентов ОмГПУ, сформированность ИСУ которых диагностировалась на констатирующем этапе. Эти же студенты в составе трех экспериментальных групп (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) участвовали в формирующем этапе эксперимента.

Следует отметить, что диагностика уровня сформированности ИСУ студентов так же, как и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, проводилась согласно разработанной методике по каждому критерию с показателями по отдельности, а затем – по каждому конкретному студенту суммировались баллы в соответствии с результатами диагностического инструментария. Далее после обработки и анализа данных определялся уровень сформированности ИСУ у каждого студента.

Для наглядности и возможности последующего анализа представим результаты контрольного этапа в сравнении с данными, полученными на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Сформированность первого показателя личностно-мотивационного критерия наличие *устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности*, так же как и на констатирующем этапе, диагностировалась при помощи краткой версии опросника «Шкала академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина. В таблице 25 представлены данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

Сравнительный анализ данных показывает, что во всех экспериментальных группах существенно уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности данного показателя. Больше количество студентов по сравнению с констатирующим этапом показывают высокий уровень наличия устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности. Динамика формирования устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности отражена на Рисунке 26.

Таблица 25 – Результаты диагностики уровня сформированности устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Устойчивая внутренняя мотивация к учебной деятельности					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	22	60	48	59	80	31
ЭГ-2 (n=98)	17	41	32	33	49	24
ЭГ-3 (n=112)	15	44	31	38	66	30

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

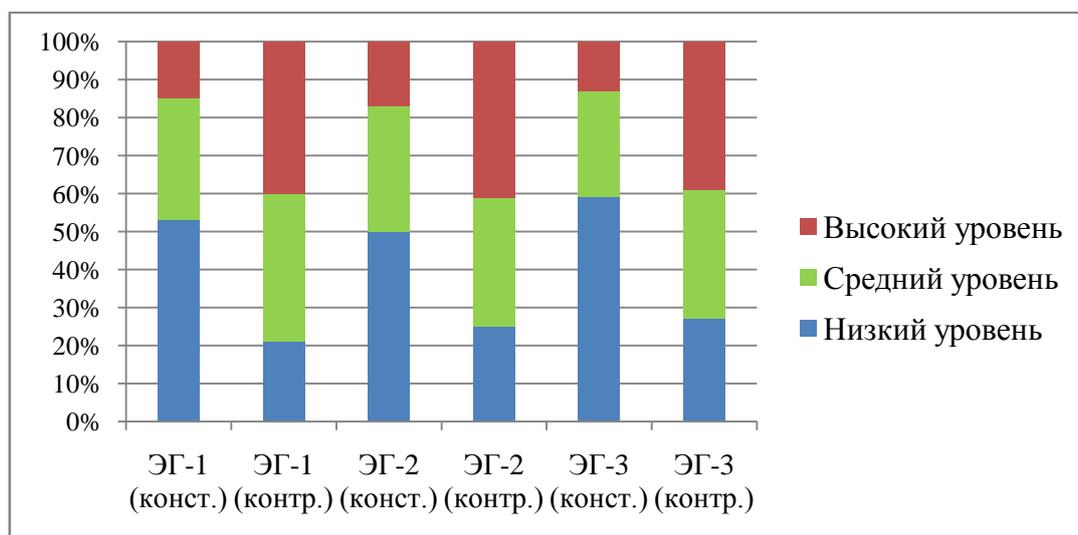


Рисунок 26 – Динамика формирования устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности у студентов экспериментальных групп

Положительный характер динамики развития этого показателя очевиден, так как приращение по высокому уровню в среднем составляет 25%.

Для определения уровня сформированности второго показателя личностно-мотивационного критерия *стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности* студентам экспериментальных групп вновь было предложено поработать с утверждениями, разработанными на основе опросника Н.Г. Милорадовой «Оценка уровня своих способностей к самоуправлению».

Данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы, представлены в Таблице 26.

Таблица 26 – Результаты диагностики уровня сформированности стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Стремление к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	23	62	50	62	77	26
ЭГ-2 (n=98)	18	44	36	37	44	17
ЭГ-3 (n=112)	13	45	39	41	60	26

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Результаты, представленные в таблице, указывают на тот факт, что студенты с низким уровнем сформированности данного показателя переместились в группы со средним и высоким уровнем, что свидетельствует об их готовности к поиску эффективных способов учения, исходя из собственных способностей и возможностей.

Динамика развития стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности у студентов экспериментальных групп отражена на Рисунке 27.

Данные, представленные в виде гистограмм, демонстрируют положительную динамику развития исследуемого показателя личностно-мотивационного критерия у студентов, принимающих участие в эксперименте. Очевидно уменьшение процента студентов с низким уровнем сформированности стремления к использованию в учебной деятельности индивидуальных, уникальных качеств личности, в среднем на 30%. На 27% увеличилось количество

студентов готовых использовать свои способности и возможности при решении разного рода задач.

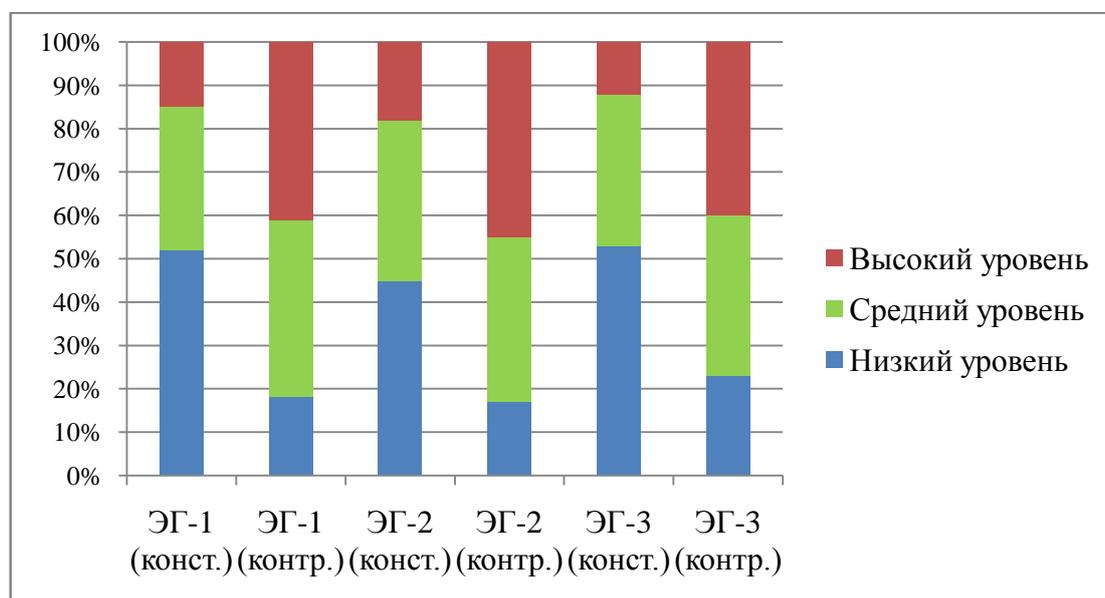


Рисунок – 27 Динамика развития стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности у студентов экспериментальных групп

Для возможности сравнения и анализа данных по сформированности третьего показателя *готовности студентов к выбору разнообразных приемов деятельности*, полученные результаты опроса студентов экспериментальных групп на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, были также помещены в сводную Таблицу 27.

Данные, представленные в таблице, демонстрируют значительное увеличение количества студентов с высоким уровнем готовности к выбору разнообразных приемов деятельности. Это показывает их преобразовательное отношение к собственной деятельности, стремление к самоорганизации и самостоятельности. Отмечается также существенное уменьшение количества студентов с низким уровнем сформированности данного показателя.

Положительная динамика развития готовности студентов к выбору разнообразных приемов деятельности отражена на Рисунке 28.

Таблица 27 – Результаты диагностики уровня сформированности готовности к выбору разнообразных приемов деятельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Готовность к выбору разнообразных приемов деятельности					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	15	65	55	59	80	26
ЭГ-2 (n=98)	8	42	36	39	54	17
ЭГ-3 (n=112)	10	47	39	42	63	23

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

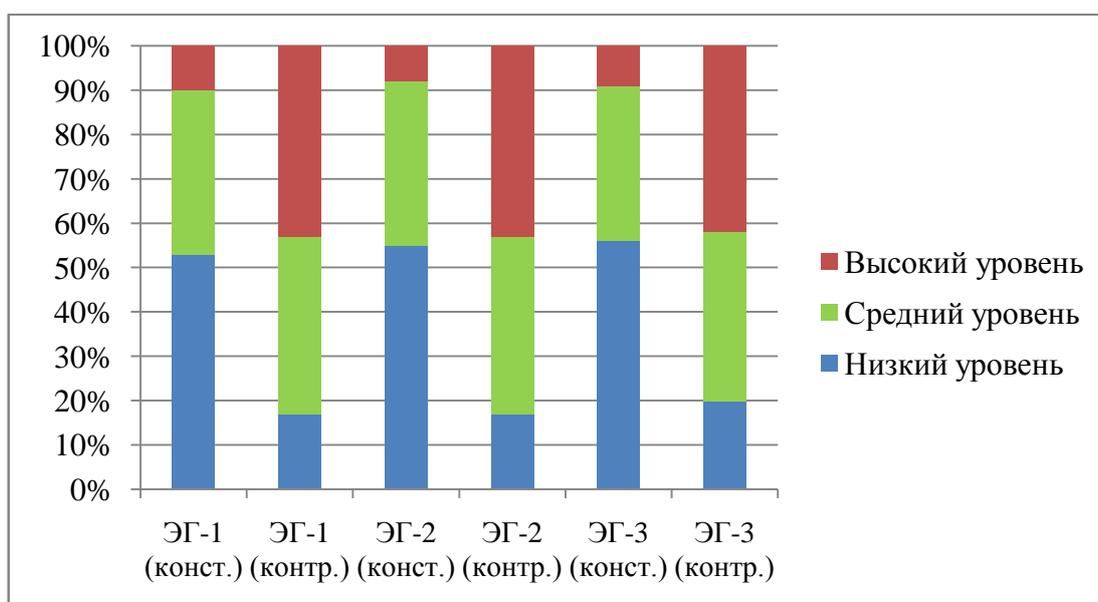


Рисунок 28 – Динамика развития готовности к выбору разнообразных приемов деятельности у студентов экспериментальных групп

Представленные данные наглядно демонстрируют увеличение процента студентов (в среднем на 46%) с высоким уровнем сформированности исследуемого показателя. Примерно на 3% возросло количество студентов со средним уровнем сформированности готовности к выбору разнообразных приемов деятельности. Низкий уровень после контрольного среза наблюдается в

среднем лишь у 18% студентов, что на 37% меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Далее для определения уровня сформированности *личностно-мотивационного* критерия в целом, так же как и на констатирующем этапе эксперимента, обработка полученных данных по описанным выше показателям проводилась по каждому студенту с использованием идентичной уровневой шкалы.

В Таблице 28 представлены результаты проведенного анализа среди студентов экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента.

Таблица 28 – Результаты распределения студентов по уровню сформированности *личностно-мотивационного* критерия, полученные при обработке и анализе данных по каждому студенту на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Личностно-мотивационный критерий					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	22	68	54	59	74	23
ЭГ-2 (n=98)	17	48	37	37	44	13
ЭГ-3 (n=112)	15	52	39	40	58	20

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Во всех экспериментальных группах наблюдается увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности данного критерия. Это свидетельствует о том, что у большинства студентов, принимающих участие в опытно-экспериментальной работе, присутствуют устойчивые внутренние мотивы учения, проявляющиеся в высоком интересе к познанию, в желании эффективно

использовать свои способности и возможности, а также применять разнообразные приёмы деятельности при решении различных учебных и творческих задач.

Динамика распределения количества студентов по уровням сформированности личностно-мотивационного критерия отражена на Рисунке 29.

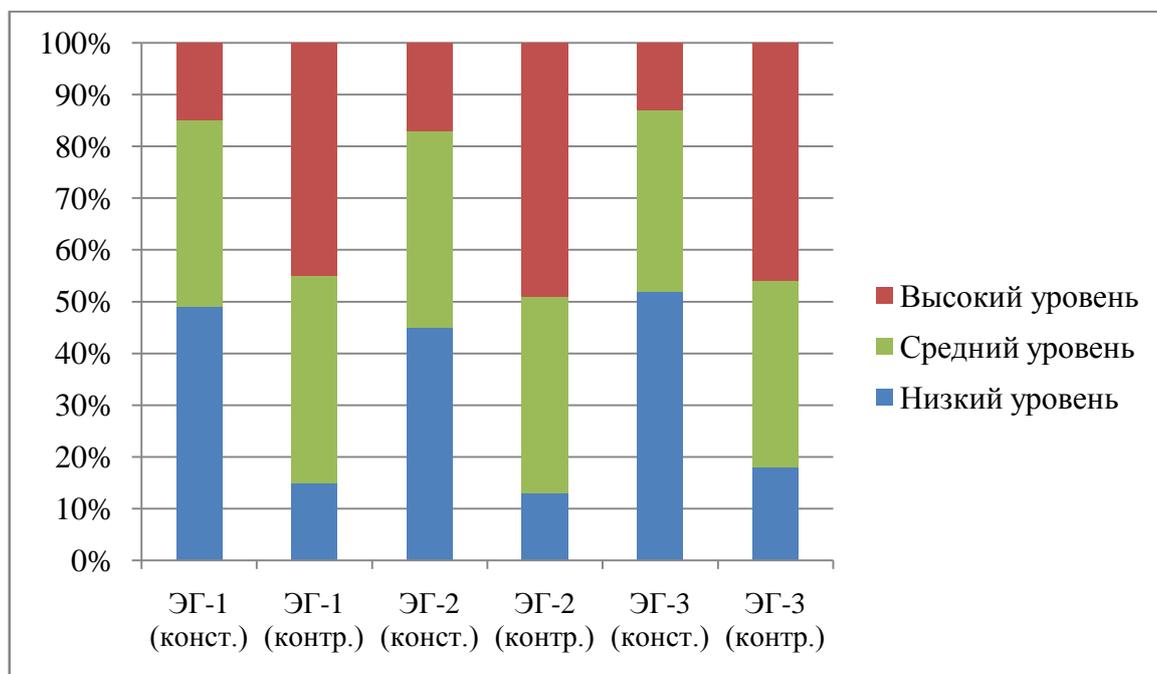


Рисунок 29 – Динамика распределения студентов экспериментальных групп по уровням сформированности личностно-мотивационного критерия

Данные гистограмм демонстрируют положительную динамику формирования личностно-мотивационной составляющей ИСУ студентов. Наблюдается значительный прирост студентов с высоким уровнем сформированности исследуемого критерия, в среднем 32%. Примечательно, что в одной из экспериментальных групп (ЭГ-2), практически половина студентов (49%) показывают высокий уровень развития устойчивой внутренней мотивации, стремление использовать свои индивидуальные качества личности и способности, а также готовность применять разнообразные приемы деятельности при решении различных задач. В то же время уменьшился процент студентов с низким уровнем сформированности личностно-мотивационного критерия, в среднем на 33%.

Далее рассмотрим, насколько изменились показатели *процессуально-деятельностного* критерия. Начнем с показателя *владение стратегиями и техниками учебной деятельности*. Данный показатель, так же как и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, изучался при помощи усеченной версии опросника «Учебные стратегии» С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой. Кроме того, в связи с тем, что в течение формирующего этапа студенты экспериментальных групп познакомились с когнитивными и метакогнитивными стратегиями и техниками учения и имели возможность применить их в различных видах своей деятельности, на контрольном этапе учитывались данные, полученные после анализа карт наблюдения и карт самонаблюдения за процессуальной стороной учения студентов, а также анализ продуктов деятельности студентов.

Результаты проведенной диагностики фиксировались по каждому отдельному студенту экспериментальных групп с целью определения уровня сформированности *процессуально-деятельностного* критерия на контрольном этапе педагогического эксперимента. Для мониторинга динамики развития интересующего нас показателя данные, полученные на контрольном этапе, представлены в Таблице 29 вместе с результатами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Таблица 29 – Результаты диагностики уровня владения студентами стратегиями и техниками учебной деятельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Владение стратегиями и техниками учения					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	5	64	45	59	100	27
ЭГ-2 (n=98)	3	41	31	39	64	18
ЭГ-3 (n=112)	2	45	41	42	69	25

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Представленные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы расширили репертуар своего учения, стали использовать как когнитивные, так и метакогнитивные стратегии и техники учения. Положительный характер этой динамики в процентном соотношении можно увидеть на Рисунке 30.

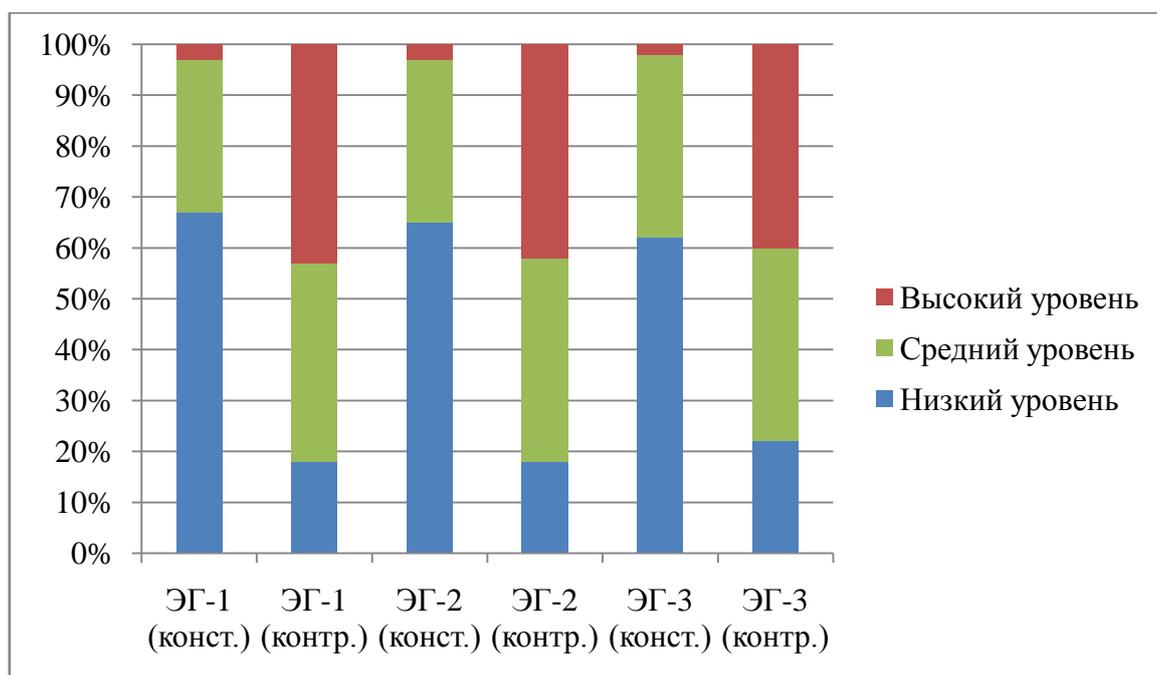


Рисунок 30 – Динамика уровня владения студентами стратегиями и техниками учебной деятельности

Данные гистограмм отчетливо демонстрируют уменьшение количества студентов с низким уровнем владения стратегиями и техниками учения, их процент уменьшился в среднем на 45%. В то же время наблюдается увеличение процента студентов с высоким уровнем владения разнообразными когнитивными и метакогнитивными стратегиями и техниками учебной деятельности, в среднем это увеличение составляет 39%.

Изучение показателя *оперативности и продуктивности деятельности* студентов на контрольном этапе осуществлялось так же, как и на констатирующем

этапе педагогического эксперимента при помощи педагогического наблюдения и анализа продуктов деятельности студентов. Для этого использовались карты наблюдений за процессуальной стороной учения студентов в течение аудиторной самостоятельной работы, карты самонаблюдения студентов за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы, протоколы анализа продуктов деятельности студентов. После обработки и анализа полученных данных по каждому студенту согласно предложенной в параграфе 2.2 формуле был определен коэффициент оперативности учебной деятельности, далее на основе полученных значений студенты распределялись по уровням оперативности учебной деятельности.

Результаты распределения студентов по уровням оперативности осуществления учебной деятельности на контрольном этапе представлены вместе с данными констатирующего этапа педагогического эксперимента (см. Таблицу 30).

Таблица 30 – Распределение студентов по уровням оперативности осуществления учебной деятельности на контрольном и констатирующем этапах эксперимента

Наименование групп	Оперативность учебной деятельности					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	6	61	70	59	74	30
ЭГ-2 (n=98)	5	40	44	41	49	17
ЭГ-3 (n=112)	3	44	52	42	58	26

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Согласно представленным в таблице данным прослеживается положительная динамика развития данного показателя, так как во всех экспериментальных группах очевидно увеличение количества студентов с

высоким уровнем оперативности учебной деятельности, в среднем прирост составляет 36%. Нельзя не отметить и уменьшение количества студентов с низким уровнем сформированности данного показателя, в среднем оно составляет 30%.

Уровень продуктивности учебной деятельности студентов, как и на констатирующем этапе, определялась при помощи анализа продуктов их деятельности.

Для возможности сравнительного анализа на Рисунке 31 отражены данные распределения студентов по уровням продуктивности учебной деятельности, полученные в ходе контрольного и констатирующего этапов опытно-экспериментальной работы.

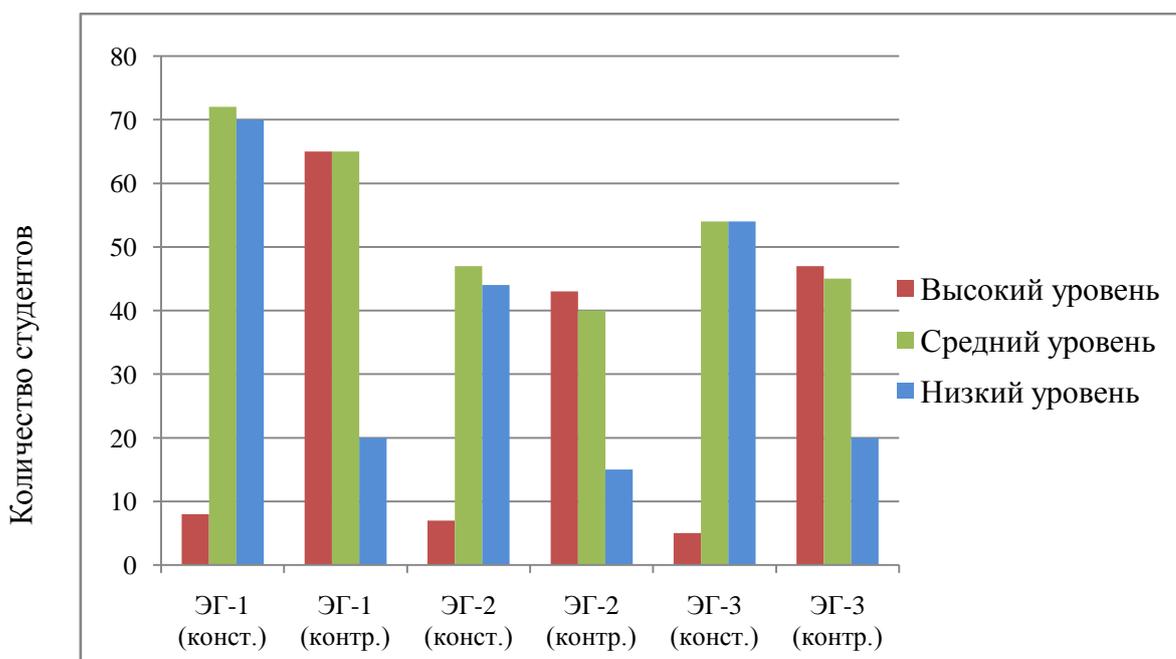


Рисунок 31 – Распределение студентов экспериментальных групп по уровню продуктивности учебной деятельности на контрольном и констатирующем этапах опытно-экспериментальной работы

Сравнительный анализ данных, представленных на рисунке, позволяет сделать следующие выводы: 1) в каждой из экспериментальных групп существенно снизилось количество студентов с низким уровнем продуктивности учебной деятельности, в среднем на 31%; 2) в среднем на 37% увеличилось

количество студентов, продуктивность учебной деятельности которых является высокой; 3) у большого количества студентов был выявлен средний уровень продуктивности учебной деятельности, его значения приближены к высокому уровню сформированности данного показателя.

Третий показатель *процессуально-деятельностного* критерия: *академическая автономность* на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы изучался, по аналогии с констатирующим этапом, при помощи карт учебной помощи, в которых отражалось количество обращений студентов за помощью к преподавателю и к другим студентам во время самостоятельного выполнения разных типов учебных заданий в течение занятия. Обработка и анализ полученных данных позволили распределить студентов экспериментальных групп по уровням академической автономности, который определялся согласно предложенной в параграфе 2.2 шкале. Результаты, полученные в ходе контрольного этапа, представлены в Таблице 31 вместе с данными констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Таблица 31 – Распределение студентов по уровням академической автономности на контрольном и констатирующем этапах эксперимента

Наименование групп	Академическая автономность					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр. **	Конст.*	Контр. **	Конст.*	Контр. **
ЭГ-1 (n=150)	5	60	47	59	98	31
ЭГ-2 (n=98)	4	42	33	40	61	16
ЭГ-3 (n=112)	2	44	40	43	68	25

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Представленные в таблице данные указывают на положительную динамику развития академической автономности студентов экспериментальных групп после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Наглядно она отражена

при помощи гистограмм на Рисунке 32 ниже. Процент студентов с низким уровнем академической автономности уменьшился в среднем на 42%, в то же время наблюдается прирост студентов с высоким уровнем данного показателя, в среднем на 38%.

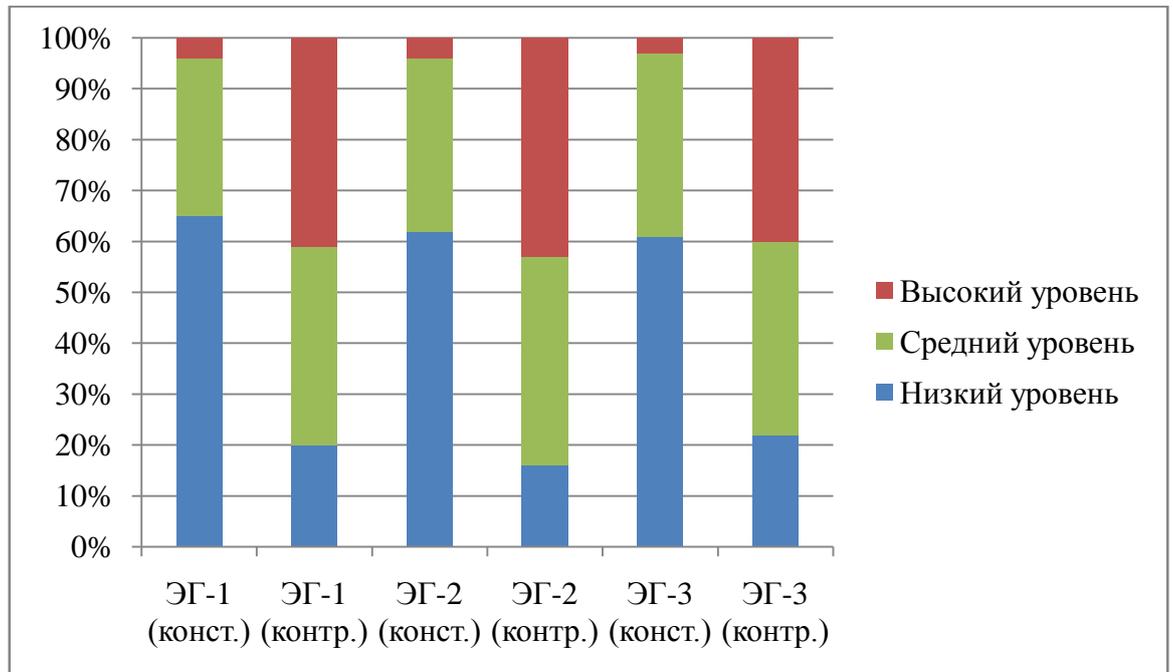


Рисунок 32 – Динамика уровня автономности студентов

Обработка полученных данных по описанным выше показателям позволила нам определить уровень сформированности *процессуально-деятельностного* критерия у студентов экспериментальных групп в ходе контрольного среза. В Таблице 32 представлены результаты проведенного анализа среди студентов экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента.

Исходя из полученных данных, во всех экспериментальных группах можно констатировать увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности *процессуально-деятельностного* критерия. Это говорит о том, что многие студенты после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы владеют широким спектром когнитивных и метакогнитивных стратегий и техник учения, применение которых позволяет им самостоятельно ставить перед

собой цели, выбрать наиболее подходящие способы и средства для качественного и оперативного решения разнообразных учебно-познавательных и творческих задач.

Таблица 32 – Результаты распределения студентов по уровню сформированности *процессуально-деятельностного* критерия, полученные при обработке и анализе данных по каждому студенту на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Процессуально-деятельностный критерий					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	7	68	62	62	81	20
ЭГ-2 (n=98)	6	46	43	40	49	12
ЭГ-3 (n=112)	4	50	50	43	58	19

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Динамика распределения количества студентов в процентном соотношении по уровням сформированности *процессуально-деятельностного* критерия отражена на Рисунке 33.

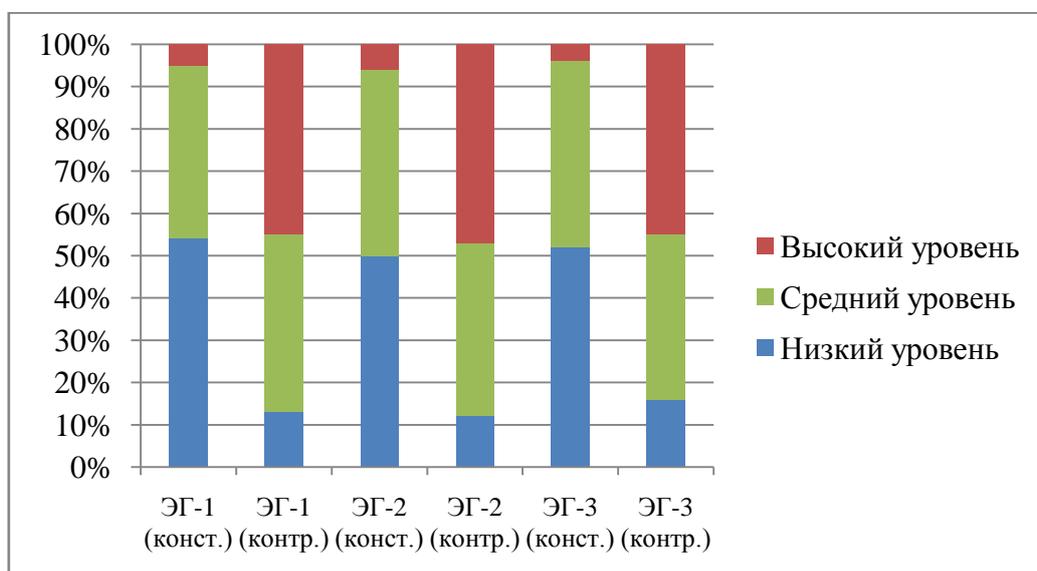


Рисунок 33 – Динамика распределения студентов экспериментальных групп по уровням сформированности процессуально-деятельностного критерия

Данные гистограмм позволяют проследить положительную динамику формирования *процессуально-деятельностного* критерия ИСУ студентов. Отмечается существенный прирост студентов с высоким уровнем сформированности исследуемого критерия, в среднем на 41%. Во всех экспериментальных группах наблюдается уменьшение количества студентов с низким уровнем сформированности *процессуально-деятельностного* критерия, в среднем на 38%.

На контрольном этапе показатели *рефлексивно-развивающего* критерия так же, как и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, исследовались при помощи адаптированных опросников и теста, представленных в разработанной методике определения уровня сформированности ИСУ студентов.

В Таблице 33 ниже показано распределение студентов экспериментальных групп по уровню сформированности первого показателя *потребность в анализе и рефлексии своей деятельности* на контрольном и констатирующем этапах педагогического эксперимента.

Таблица 33 – Распределение студентов по уровням потребности в анализе и рефлексии своей деятельности на контрольном и констатирующем этапах эксперимента

Наименование групп	Потребность в анализе и рефлексии своей деятельности					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр. **	Конст.*	Контр. **	Конст.*	Контр. **
ЭГ-1 (n=150)	4	58	46	56	100	36
ЭГ-2 (n=98)	3	40	30	38	65	20
ЭГ-3 (n=112)	2	45	42	43	68	24

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Обработка и анализ полученных данных по уровню сформированности данного показателя на контрольном этапе и последующее их сравнение с результатами констатирующего этапа показывают уменьшение количества студентов с низким уровнем потребности в анализе и рефлексии собственной деятельности, в среднем по экспериментальным группам на 43%. Оставшиеся студенты практически равномерно распределились в группы с высоким и средним уровнем сформированности исследуемого показателя. Прирост студентов в группах с высоким уровнем потребности в анализе и рефлексии своей деятельности составил в среднем 37%. Эта динамика отражена на Рисунке 34 ниже.

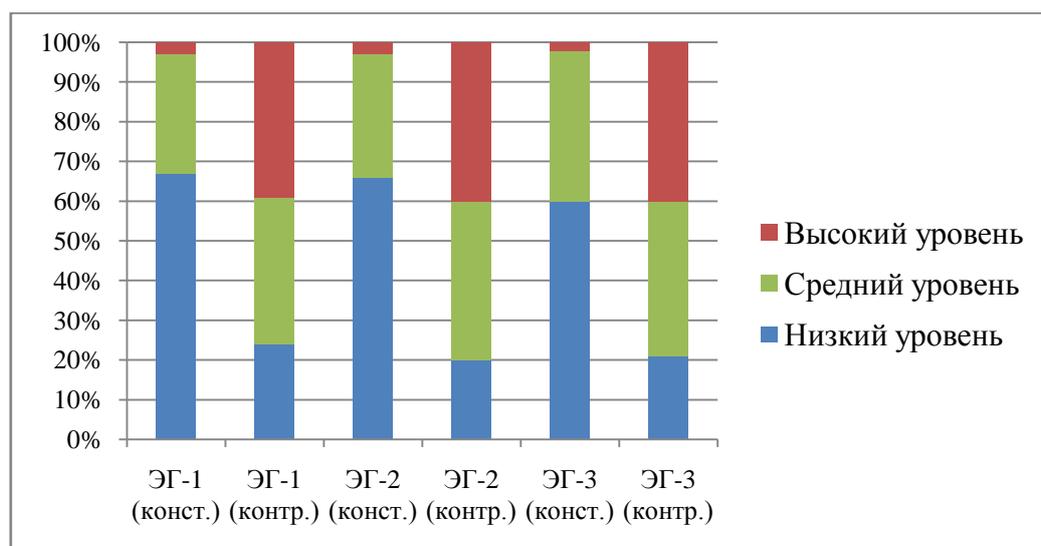


Рисунок 34 – Динамика уровня потребности студентов в анализе и рефлексии своей деятельности

Динамика развития данного показателя, безусловно, положительная, что свидетельствует о возросшей потребности студентов в анализе и оценке своей деятельности.

Второй показатель *рефлексивно-развивающего* критерия *готовность к непрерывному саморазвитию* на контрольном этапе, так же как и на

констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, согласно методике определения уровня сформированности ИСУ студентов исследовался при помощи теста «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхта.

Полученные в результате обработки и анализа данные по уровню сформированности данного показателя у студентов всех экспериментальных групп на контрольном и констатирующем этапах отражены в Таблице 34.

Таблица 34 – Распределение студентов по уровням готовности к непрерывному саморазвитию на контрольном и констатирующем этапах эксперимента

Наименование групп	Готовность к непрерывному саморазвитию					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	5	57	47	54	98	39
ЭГ-2 (n=98)	3	39	32	37	63	22
ЭГ-3 (n=112)	4	45	43	42	65	25

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Количественные данные, представленные в таблице, показывают увеличение количества студентов с высоким уровнем готовности к непрерывному саморазвитию на контрольном этапе эксперимента, в среднем на 36%. Значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем исследуемого показателя, в среднем на 39%. Наглядно это отражено на Рисунке 35.

Таким образом, можно сделать вывод, что около 40% студентов экспериментальных групп демонстрируют высокий уровень стремления к непрерывному саморазвитию, что указывает на их проактивную позицию и способность находить стимулы к постоянному саморазвитию и самообразованию.

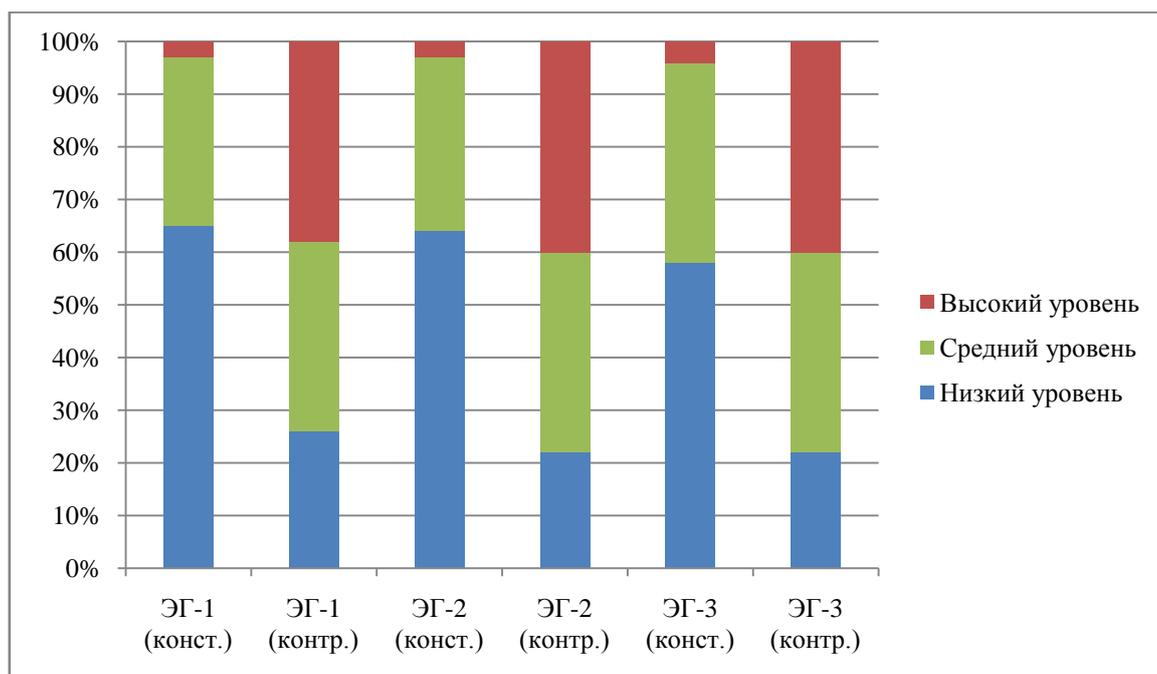


Рисунок 35 – Динамика уровня готовности студентов к непрерывному саморазвитию

На контрольном этапе уровень сформированности третьего показателя рефлексивно-развивающего критерия *стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач* определялся, так же как и на констатирующем этапе эксперимента, при помощи вопросов, сформулированных на основе «Опросника метакогнитивной включенности в деятельность» Г. Шроу (G. Shrow), Р. Деннисон (R. Dennison) (в адаптации А.В. Карпова). Представим полученные результаты в Таблице 35 в сравнении с данными констатирующего этапа эксперимента.

На основе количественного соотношения студентов экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента можно сделать вывод, что после формирующего этапа значительно возросло количество студентов, которые стремятся к постоянному пополнению и совершенствованию способов своей деятельности. Положительная динамика была зафиксирована при помощи гистограмм (Рисунок 36).

Таблица 35 – Распределение студентов по уровням стремления к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач на контрольном и констатирующем этапах эксперимента

Наименование групп	Стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов учебной деятельности					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	4	61	46	56	100	33
ЭГ-2 (n=98)	4	43	33	40	61	15
ЭГ-3 (n=112)	3	48	44	45	65	19

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

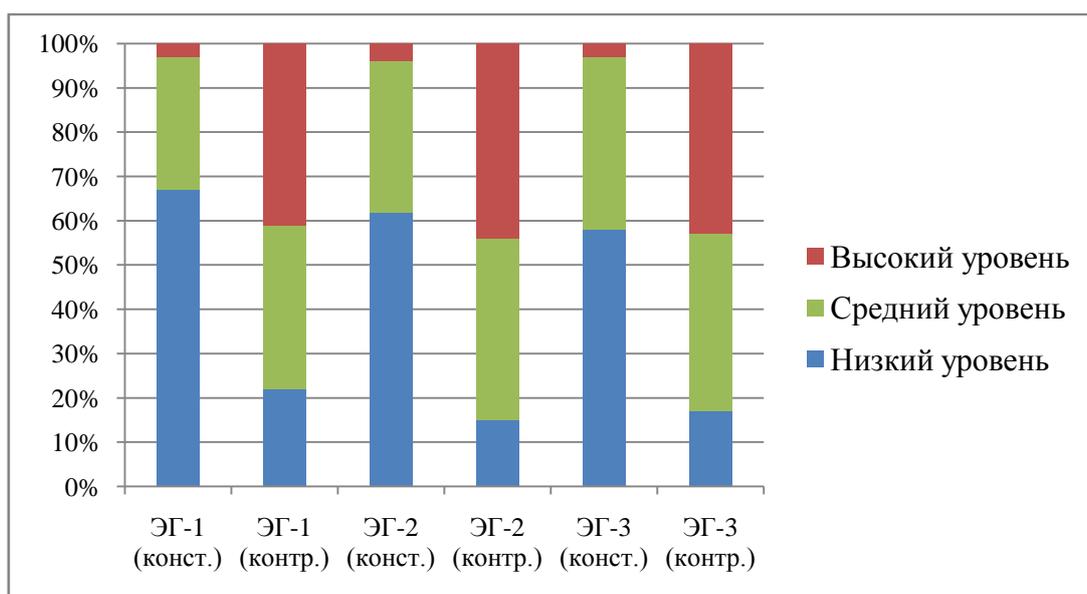


Рис. 36 – Динамика уровня стремления студентов к постоянному пополнению и совершенствованию способов своей учебной деятельности

Данные, представленные на рисунке, наглядно демонстрируют существенное уменьшение количества студентов с низким уровнем стремления к совершенствованию способов своей деятельности, в среднем на 44%. В то же время очевидно увеличение процента студентов, демонстрирующих высокий

уровень готовности к постоянному обогащению репертуара своего учения и совершенствованию привычных способов деятельности. Приращение в этом случае среди всех экспериментальных групп составляет в среднем 39%.

Далее осуществлялась обработка полученных данных по описанным выше показателям, которая позволила нам определить уровень сформированности *рефлексивно-развивающего* критерия у студентов экспериментальных групп на контрольном этапе эксперимента. В Таблице 36 представлены результаты проведенного анализа на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

Таблица 36 – Результаты распределения студентов по уровню сформированности *рефлексивно-развивающего* критерия, полученные при обработке и анализе данных по каждому студенту на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Рефлексивно-развивающий критерий					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	7	63	50	60	93	27
ЭГ-2 (n=98)	5	43	38	42	55	13
ЭГ-3 (n=112)	4	49	48	43	60	20

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Полученные данные демонстрируют прирост количества студентов с высоким уровнем сформированности *рефлексивно-развивающего* критерия на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Это говорит о том, что у значительной части студентов наблюдается развитие рефлексии и осознанности собственной деятельности. Положительный характер этих изменений представлен на Рисунке 37.

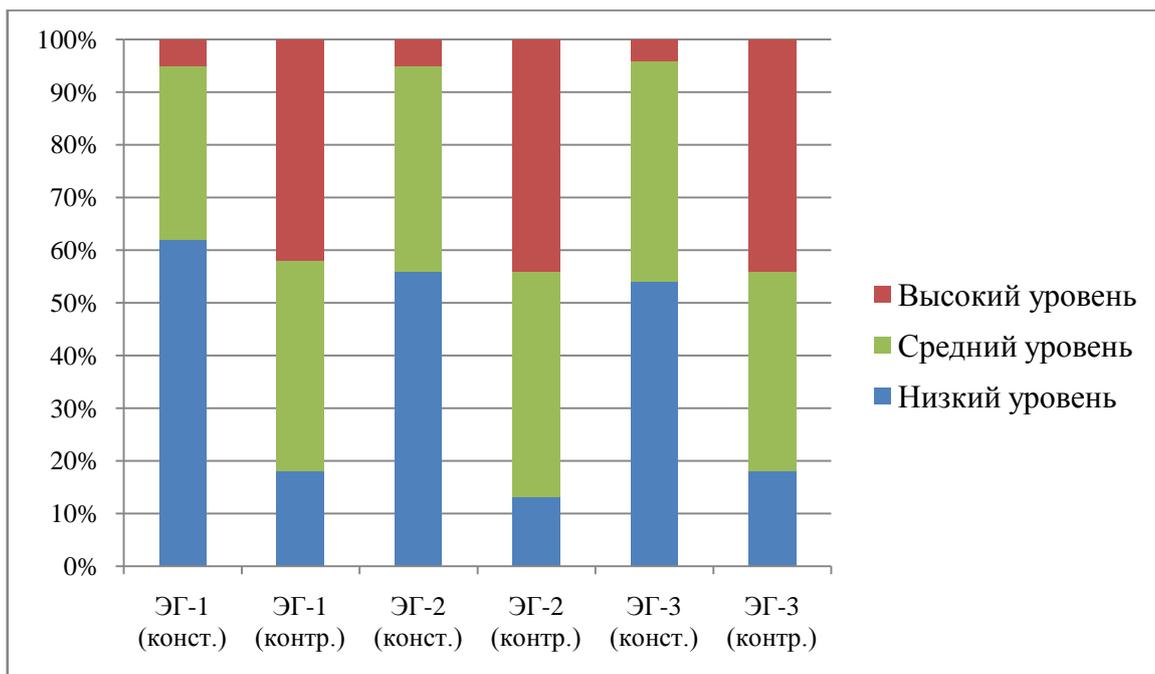


Рисунок 37 – Динамика распределения студентов экспериментальных групп по уровням сформированности рефлексивно-развивающего критерия

Данные гистограмм указывают на положительную динамику формирования *рефлексивно-развивающего* критерия ИСУ студентов. Наблюдается увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности исследуемого критерия, в среднем на 39%. Одновременно с этим, во всех экспериментальных группах наблюдается значительное сокращение количества студентов с низким уровнем сформированности *рефлексивно-развивающего* критерия, в среднем на 42%.

После получения данных по всем критериям рассчитывался непосредственно уровень сформированности ИСУ студентов. Эта процедура осуществлялась, так же как и на констатирующем этапе эксперимента, согласно предложенной в 1-м параграфе 2-ой главы критериально-уровневой системе диагностики сформированности ИСУ студентов, где каждому уровню были присвоены баллы: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл. Баллы суммировались исходя из полученных ранее результатов по каждому критерию, а уровень сформированности ИСУ каждого студента определялся согласно следующей шкале:

Высокий уровень сформированности ИСУ –8-9 баллов.

Средний уровень сформированности ИСУ – 5-7 баллов.

Низкий уровень сформированности ИСУ – 4-3 балла.

В Таблице 37 представлены результаты проведенного анализа и обработки данных среди студентов всех экспериментальных групп на контрольном и констатирующем этапах эксперимента.

Таблица 37 – Уровень сформированности ИСУ студентов экспериментальных групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Наименование групп	Сформированность ИСУ					
	Высокий уровень (кол-во студентов)		Средний уровень (кол-во студентов)		Низкий уровень (кол-во студентов)	
	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**	Конст.*	Контр.**
ЭГ-1 (n=150)	14	75	57	58	79	17
ЭГ-2 (n=98)	12	50	37	40	49	8
ЭГ-3 (n=112)	10	57	43	44	59	11

\*- цифры на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

\*\* - цифры на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Полученные данные отражены также на гистограмме ниже (Рисунок 38) и свидетельствуют о том, что у половины студентов каждой их экспериментальных групп на контрольном этапе эксперимента преобладает высокий уровень сформированности ИСУ. Сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяет зафиксировать увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности ИСУ в среднем на 41%, а также снижение количества студентов с низким уровнем сформированности ИСУ в среднем на 42%.

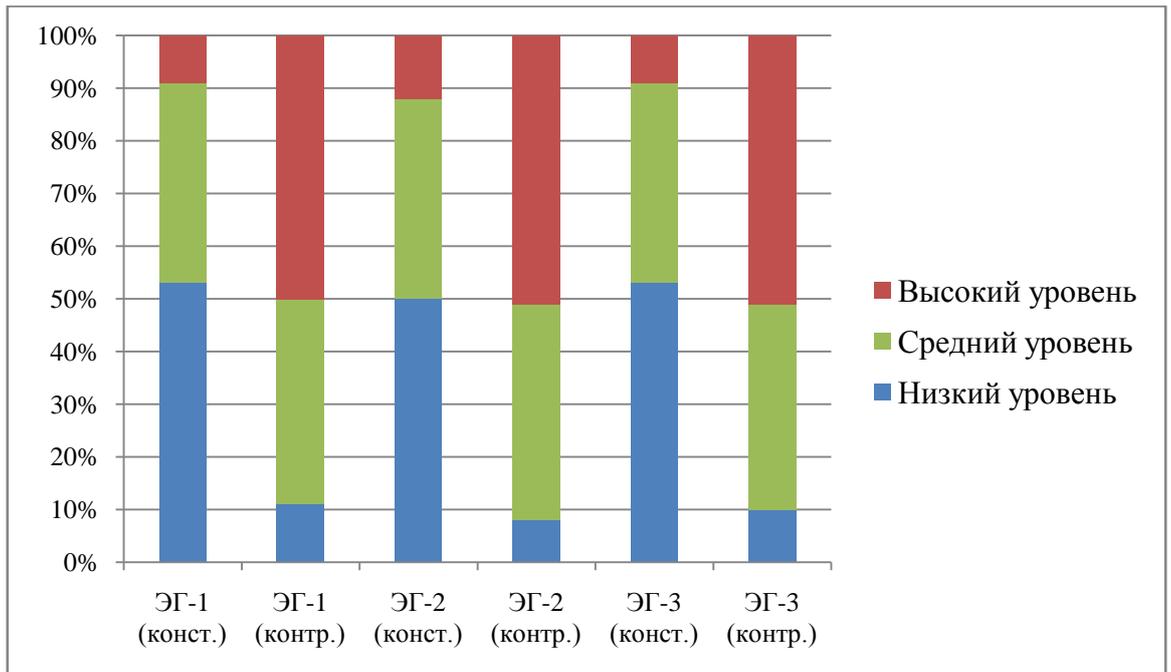


Рисунок 38 – Динамика сформированности ИСУ у студентов экспериментальных групп

Для оценки статистической значимости полученных данных был использован критерий хи-квадрат Пирсона. Данный метод позволяет доказать или опровергнуть статистическую нулевую гипотезу  $H_0$ : внедрение в образовательный процесс технологии формирования ИСУ студентов не повлияло на положительную динамику уровня сформированности ИСУ студентов, т.е. наблюдаемые различия на констатирующем и контрольном этапах эксперимента случайны и не связаны с реализацией опытно-экспериментальной работы.

Расчет эмпирического значения критерия хи-квадрат производился по формуле (2)  $\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{эj} - f_T)^2}{f_T}$ , (2)

где  $f_{эj}$  – эмпирическая частота по  $j$  – тому разряду признака;  $f_T$  – теоретическая частота;  $j$  – порядковый номер разряда;  $k$  – количество разрядов признака [119, с. 124].

Получили, что  $\chi_{эмп}^2 = 200,806$ . Подробные расчеты представлены в приложении Л диссертации.

Осуществим проверку нулевой гипотезы  $H_0$ . Для этого определим число степеней свободы по формуле (3)  $df = (R - 1) \times (C - 1)$ , (3)

где  $R$  – количество выборок (число строк таблицы),  $C$  – количество категорий состояний (число столбцов таблицы).

В нашем случае,  $df=10$ .

Сравним полученное эмпирическим путем значение критерия хи-квадрат с табличным значением  $_{0,01}\chi_{10}^2 = 23,202$  для уровня значимости  $\leq 0,01$  и степеней свободы 10:  $\chi_{\text{эмп}}^2 >_{0,01}\chi_{10}^2$ , следовательно, нулевая гипотеза  $H_0$  не принимается [119, с. 327].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что различия между значениями уровней сформированности ИСУ студентов экспериментальных групп, которые были получены в процессе диагностики на констатирующем и формирующем этапе, следует считать достоверными.

В приложении М диссертации представлены монографические характеристики студентов с разными уровнями сформированности индивидуального стиля учения, сформулированные на основе проведенного со студентами интервью, педагогического наблюдения и результатов диагностики на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа стала основой для разработки модуля повышения квалификации по подготовке преподавателей к реализации технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза. Программа курсов повышения квалификации представлена в приложении Н диссертации.

Программу курсов повышения квалификации на образовательном портале ОмГПУ осваивали преподаватели из вузов г. Омска (Омский Государственный Университет им. Достоевского, Омский Государственный Технический Университет, Сибирский Государственный Автомобильно-дорожный Университет), а также из республики Казахстан (Североказахстанский Государственный Университет им. М. Козыбаева).

Содержание одного из модулей программы предусматривало знакомство преподавателей с технологией формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза. Слушателям предлагалось реализовать данную технологию в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в своих учебных заведениях. Во время прохождения курсов повышения квалификации у преподавателей была возможность обмениваться мнениями по поводу применения данной технологии, обсуждать трудности, возникающие при ее реализации. Этот процесс был организован при помощи элементов «Форум», «Обсуждение», «Опрос». Полученный эмпирический материал представлен в приложении Г диссертации, пункта 3.

Анализ мнений преподавателей разных вузов, основанный на их собственном опыте по внедрению технологии формирования ИСУ в образовательный процесс учебных заведений, показал, что преподаватели, в основном, указывали на эффективность предложенной технологии.

Таким образом, можно говорить о результативности технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза, внедрение которой осуществлялось на формирующем этапе педагогического эксперимента в ОмГПУ, а также в последствии происходила ее апробация в других вузах г. Омска и республики Казахстан.

## **Выводы по главе 2**

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Омского государственного педагогического университета в период с февраля 2020 года по март 2023 года и включала в себя три основных этапа: 1) подготовительный, 2) основной и 3) заключительный.

1. На подготовительном этапе при помощи методов анализа и синтеза психолого-педагогической литературы, а также при помощи структурного анализа понятия «индивидуальный стиль учения» были выявлены критерии и показатели сформированности ИСУ студентов.

Первый критерий *личностно-мотивационный* наполнен такими показателями как: *устойчивая внутренняя мотивация к учебной деятельности; стремление к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности; готовность к выбору разнообразных приемов деятельности*. Критерий показывает уровень сформированности у студента устойчивых внутренних мотивов учения, что отражается в знании и эффективном использовании своих способностей и возможностей при решении разного рода задач учебной деятельности, в демонстрации высокого уровня самоорганизации и самостоятельности.

Второй критерий *процессуально-деятельностный* раскрывается через следующие показатели: *владение стратегиями и техниками учебной деятельности; оперативность и продуктивность деятельности; академическая автономность*. Критерий фиксирует степень владения студентами когнитивными и метакогнитивными стратегиями и техниками учения, уровень их самостоятельности при решении учебно-познавательных и учебно-профессиональных задач, позволяет определить уровень продуктивности и оперативности деятельности студентов.

Третий критерий *рефлексивно-развивающий* оценивается по сумме таких показателей, как *потребность в анализе и рефлексии своей деятельности; готовность к непрерывному саморазвитию; стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач*. Критерий характеризует уровень развития рефлексии и осознанности деятельности студентов, наличие у них стремления к саморазвитию, желанию постоянно пополнять используемый набор стратегий и техник учения.

Выделенные критерии и показатели позволили охарактеризовать уровни сформированности ИСУ студентов (низкий, средний, высокий).

Для реализации критериального аппарата был разработан диагностический инструментарий, который представлен в виде *методики определения уровня сформированности индивидуального стиля учения студентов*.

Данная методика включает: анкетный опрос, карты наблюдения за процессуальной стороной учения студентов в течение аудиторной самостоятельной работы, карты самонаблюдения студента за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы, протоколы анализа продуктов деятельности студентов, карты учебной помощи студента в течение аудиторной самостоятельной работы.

2. На основном этапе опытно-экспериментальной работы были проведены начальные замеры уровня сформированности ИСУ студентов. Диагностика уровня сформированности ИСУ студентов на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы показала, что высокий уровень сформированности ИСУ отмечается лишь у 10% студентов экспериментальных групп, при этом низкий уровень преобладает у 50 % участников.

Внедрение в образовательный процесс вуза *технологии формирования ИСУ* на формирующем этапе педагогического эксперимента позволило студентам экспериментальных групп повысить уровень сформированности показателей каждого критерия ИСУ: увеличить уровень внутренней мотивации и осознанности учения; овладеть разнообразными когнитивными и метакогнитивными стратегиями и техниками учения; развить рефлексивные способности и готовность к непрерывному саморазвитию.

3. Контрольные замеры в течение заключительного этапа опытно-экспериментальной работы подтвердили положительную динамику уровня сформированности ИСУ студентов. На контрольном этапе педагогического эксперимента было зафиксировано увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности ИСУ в среднем на 41%, а также снижение количества студентов с низким уровнем сформированности ИСУ в среднем на 42%. Статистическая значимость полученных данных была подтверждена при помощи критерия хи-квадрат Пирсона.

Результатом опытно-экспериментальной работы стала разработка модуля повышения квалификации по подготовке преподавателей к реализации технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа позволила подтвердить гипотезу исследования, а также обеспечить доказательство положений, выносимых на защиту.

## Заключение

Дискурс-анализ, связанный с изучением психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов разного уровня, а также данных, полученных в ходе интервью, бесед, дискуссий в профессионально-педагогической среде, позволил прийти к выводу, что формирование индивидуального стиля учения студентов является актуальной задачей, решение которой будет способствовать индивидуализации и персонификации образовательного процесса в вузе.

Целью данного исследования являлось теоретическое обоснование и проверка опытным путем результативности технологии формирования индивидуального стиля учения студентов в деятельности преподавателя вуза.

Достижению поставленной цели способствовало решение четырех задач.

Решение *первой задачи* предполагало рассмотрение образовательного процесса современного вуза как пространства для индивидуализации и персонификации обучения студентов. В ходе анализа работ, раскрывающих основы дидактики высшей школы, были выделены существенные характеристики современного образовательного процесса: *нелинейность, открытость и динамичность, вариативность, практико-ориентированность, студентоцентрированность, интерактивность, непрерывность*. Исходя из особенностей архитектуры образовательного процесса, включающей контекстный, контентно-содержательный и личностно-деятельностный элементы, было установлено, что каждый из них обладает определенными ресурсами для индивидуализации и персонификации обучения студентов. К таким ресурсам можно отнести: *организационные, содержательные и субъектные*.

*Вторая задача* исследования была связана с уточнением сущности понятия «индивидуальный стиль учения» студентов и определении подходов к его формированию. Анализ психолого-педагогической литературы, а также рассмотрение интересующего нас понятия с точки зрения системного и личностно-деятельностного подходов позволили нам конкретизировать данное

понятие и уточнить его структуру, включающую внутренний (ядерный) слой, внешний (деятельностный) слой и поверхностный (проактивный) слой.

В ходе теоретического анализа и синтеза идей отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих вопросы формирования индивидуального стиля учения студентов, был раскрыт *механизм*, объясняющий этот процесс. Изучение данного механизма позволило определить, что средствами формирования индивидуального стиля учения студентов являются когнитивные и метакогнитивные стратегии учения. Были обоснованы навыки непрерывного образования, к которым относятся навыки управления информацией, аналитические навыки, исследовательские навыки, навыки эффективного мышления, навыки саморазвития.

*Третья задача* диссертационного исследования предполагала разработку и апробацию в деятельности преподавателя технологии формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза.

На основе анализа требований нормативно-правовых документов, сравнительного анализа подходов к определению задачного содержания деятельности преподавателя, результатов, полученных в ходе исследования, была определена деятельность преподавателя вуза по формированию индивидуального стиля учения студентов, которая заключается в решении следующих задач: 1. проектирование деятельности по реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов; 2. сотрудничество с другими преподавателями на кафедральном, межкафедральном, вузовском, межвузовском уровнях; 3. анализ преподавателем деятельности по формированию индивидуального стиля учения студентов.

Определение концептуально-методологических основ формирования индивидуального стиля учения студентов позволило разработать его технологию, предполагающую три последовательных этапа: *ориентационно-поисковый, инструктивно-формирующий, развивающе-рефлексивный*

Реализация данной технологии осуществлялась преподавателями ОмГПУ, входящими в инициативную группу, на аудиторных практических и семинарских

занятий по дисциплинам «Иностранный язык», «Педагогика», «Введение в межкультурную коммуникацию», а также в течение внеаудиторных мероприятий: во время участия студентов в проектной, исследовательской и конкурсно-творческой деятельности.

Успешному внедрению предложенной технологии в образовательный процесс ОмГПУ способствовало создание *психолого-педагогических, организационно-методических* и *эргономических* условий; разнообразие форм сотрудничества преподавателей; возможность осуществления анализа и оценки деятельности по формированию индивидуального стиля учения студентов посредством получения «обратной связи» от студентов и других преподавателей, саморефлексии и самообразования.

*Четвертая задача* была связана с оценкой уровня сформированности индивидуального стиля учения студентов на основе предложенных критериев и показателей.

Для реализации критериального аппарата был разработан диагностический инструментарий, который представлен в виде *методики определения уровня сформированности индивидуального стиля учения студентов*, включающей анкетный опрос, карты наблюдения за процессуальной стороной учения студентов в течение аудиторной самостоятельной работы, карты самонаблюдения студента за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы, протоколы анализа продуктов деятельности студентов, карты учебной помощи студента в течение аудиторной самостоятельной работы.

Таким образом, уровень сформированности индивидуального стиля учения студентов оценивался при помощи разработанного критериально-диагностического инструментария, эффективность которого была подтверждена полученными результатами опытно-экспериментальной работы.

Результатом внедрения в образовательный процесс вуза *технологии формирования индивидуального стиля учения* стало увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности индивидуального стиля учения, что отразилось в доминировании внутренних мотивов учения над внешними, в

овладении студентами разнообразием когнитивных и метакогнитивных стратегий и техник учения, в развитии рефлексивных способностей и готовности к непрерывному саморазвитию.

Положительная динамика формирования индивидуального стиля учения студентов, зафиксированная в ходе опытно-экспериментальной работы, определила необходимость разработки модуля повышения квалификации по подготовке преподавателей к реализации технологии формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза, который был реализован на образовательном портале ОмГПУ.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе вуза при проектировании рабочих учебных программ дисциплин, программ исследовательской и проектной деятельности студентов, при разработке дидактических материалов по различным дисциплинам.

Данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение методологических, теоретических и практических аспектов проблемы формирования индивидуального стиля учения студентов. Накопленный теоретический и практический материал требует дальнейшего исследования и в качестве перспективных направлений могут быть обозначены следующие: развитие индивидуального стиля учения в процессе непрерывного образования; особенности развития индивидуального стиля учения в цифровой среде.

### Список литературы

1. Адлер, А. И. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии : Тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М., 1986. – С. 131 - 140.
2. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача – 2-е изд., перераб. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – 424 с.
3. Акулова, О. В. Организация нелинейного образовательного процесса в вузе / О. В. Акулова // Вестник ТОГИРРО. – 2012. – № 1. – С. 14-17.
4. Алешина, М. В. Педагогическая поддержка индивидуального стиля учения школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Алешина Марина Владимировна ; Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1999. – 21с.
5. Атанов, Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов // Теория и методика обучения фундаментальным дисциплинам в высшей школе. – 2003. – Том 1. – №1. – С. 8-27.
6. Байбородова, Л. В. Проблема технологий в педагогической науке и практике / Л. В. Байбородова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – № 3. – С.5-7.
7. Байбородова, Л. В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, М. В. Груздев, Т. Н. Гущина // Вестник НГПУ. – 2018. – Том 8. – №5. – С. 7-20.
8. Батракова, И. С. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 8-9. – С. 9-19. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19.

9. Бобрышева, И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному / И. Е. Бобрышева. – М. : Наука, 2004. – 256 с.
10. Богданова, Е. А. Персональный познавательный стиль студента: опыт постановки проблемы / Е. А. Богданова, В. Э. Черник, Л. А. Чернюк // Среднее профессиональное образование. – 2015. – №12. – С. 36-40.
11. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология : учебное пособие / Н. В. Бордовская. – М. : Дрофа, 2009. – 464 с.
12. Бориско, Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык : методическое пособие / Н. Ф. Бориско. – Киев : ИНКОС, 2001. – 267 с.
13. Буданов, В. Г. Образование эпохи антропологического перехода / В. Г. Буданов // Філософія освіти. – 2013. – № 1. – С. 23–43.
14. Бурняшов, Б. А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования / Б. А. Бурняшов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. Пенза : Академия естествознания. – 2017. – № 1. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28401246> (дата обращения: 20.05.2022).
15. Бурякова, Т. С. Формирование стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бурякова Татьяна Салаватовна ; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград, 2012. – 27 с.
16. Витвицкая, Л. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса / Л. А. Витвицкая // Вестник ОГУ. – 2005. – №10-1. – С.77-82.
17. Вяткин, Б. А. Об интеграции теорий и подходов к целостному познанию человека / Б. А. Вяткин, М. Р. Шукин // Вестник Удмуртского университета. – 2016. – Т. 26. – вып. 2. – С. 47-57.
18. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; ред. В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

19. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96-109.
20. Грачев, В. В. Персонализация образования и современное общество/ В. В. Грачев // Акмеология. М. : НИИ школьных технологий. – 2006. – № 4. – С. 34–37.
21. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие для вузов / М. Т. Громкова . – М. : ЮНИТА-ДАНА. – 2003. – 415с.
22. Гумель, Е. Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы / Е. Б. Гумель. – Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6. – URL: <https://human.snauka.ru/2012/06/1510> (дата обращения: 09.04.2023).
23. Дворникова, Т. А. Диагностика степени сформированности учебных стратегий студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – Сер. 12. – 2009. – Вып. 1. – Ч. I – С. 321-331.
24. Дворникова, Т. А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Политология. Международные отношения. – 2007. – № 4. – С. 278-284.
25. Деятельность преподавателя по организации самостоятельной работы студентов : [гугл форма]. – Текст : электронный. – URL: <https://forms.gle/98E41ybWyJYLyQrC7> (дата обращения: 16.10.2021).
26. Деятельность: теория, методология, проблемы : сб. / сост. И. Т. Касавин. М. : Политиздат, 1990. – 336с.
27. Деркач, А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
28. Донцов, А. И. О понятии «группа» в социальной психологии / А. И. Донцов // Вестник Московского университета. – 1997. – № 4. – С. 17-25.
29. Дроботенко, Ю. Б. Исследование изменений в образовательном процессе современного вуза: проблема выбора адекватной методологии / Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №10. – С. 47-58.

30. Дятлова, К. Д. Комплексное сопровождение индивидуальной самостоятельной работы студентов младших курсов биологического факультета классического университета / К. Д. Дятлова, И. А. Колпаков // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1. – С. 1-18.
31. Ерзин, А. И. Проактивность как основа становления личности специалиста / А. И. Ерзин. – Текст : электронный // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – Т. 1. – № 30. – С. 100–110. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_21344073\\_41654031.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21344073_41654031.pdf) (дата обращения: 21.11.2022).
32. Ермишкина, Е. Н. Конструктивное педагогическое взаимодействие в организации совместно-распределенной деятельности преподавателя и студентов колледжа : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ермишкина Елена Николаевна ; Северо-Кавказский федеральный университет. – Ставрополь, 2018. – 163 с.
33. Есаулова, М. Б. Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению / М. Б. Есаулова, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрин. – Текст : электронный // Электронный журнал Экстернат. РФ. – URL: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/108-custom-personalization-edu/788-2011-10-30-22-00-35.html> (дата обращения: 10.07.2021).
34. Жданова, С. Ю. Динамика индивидуального стиля учебной деятельности студентов в процессе профессионального обучения / С. Ю. Жданова // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в профессиональном образовании: межвузовский сборник научных трудов / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. – С. 82-95.
35. Жданова, С. Ю. Стиль учебной деятельности студентов и его развитие (На материале исслед. учеб. деятельности студентов-филологов и математиков) : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата

психологических наук / Жданова Светлана Юрьевна ; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 1997. – 212 с.

36. Закрытый клуб норма и деятельность 20.05.2020 : [видеозапись]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pZ7OLxMmXbY> (дата обращения: 20.06.2021).

37. Збанацкая, А. Б. Личностные характеристики студентов ВУЗа как основа индивидуального стиля учебной деятельности : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Збанацкая Александра Борисовна ; Московский психолого-социальный институт. – Москва, 2007. – 20 с.

38. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480с.

39. Золотова, М. И. Формирование рефлексивной компетенции у преподавателей вуза / М. И. Золотова, Н. В. Ваганова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобочевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – № 4(40). – С. 164-168.

40. Золотухина, И. А. Развитие индивидуального стиля учебной деятельности студентов педагогического вуза средствами физической культуры : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Золотухина Инна Анатольевна ; Алтайская государственная педагогическая академия. – Барнаул, 2009. – 23 с.

41. Зорина, Е. В. Новый подход к взаимодействию преподавателя и студентов в образовательном процессе медицинского вуза через паттерны / Е. В. Зорина, Л. А. Мудрова // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2021. – № 2 (42). – С. 8-14.

42. Ибрагимова, Л. А. Диагностический инструментарий оценки развития надпрофессиональных компетенций студентов вуза : методические рекомендации / сост. Л. А. Ибрагимова, С. В. Михайлова. – Текст : электронный – Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2021. – 45 с. URL:

[https://nvsu.ru/ru/Intellekt/2316/Metodicheskie\\_rekomendacii.pdf](https://nvsu.ru/ru/Intellekt/2316/Metodicheskie_rekomendacii.pdf) (дата обращения: 02.09.2022).

43. Иванов, В. Г. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В. Г. Иванов, Л. И. Гурье, А. А. Зерминов // Вестник Высшего образования в России. – 1997. – №4. – С 44-49.

44. Игнатъева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе : монография / Е. Ю. Игнатъева. – СПб. : Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с.

45. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

46. Ильясов, И. И. Структура процесса учения : монография / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 200с.

47. Ионина, О. С. Проявления индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента / О. С. Ионина. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – Спец. выпуск № 12. – С. 1-7. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75186.htm>. (дата обращения: 02.06.2021).

48. Кабиров, А. Ф. Организация взаимодействия преподавателя и студентов в инновационном образовательном процессе педагогического вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кабиров Александр Фиргатович ; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2006. – 22 с.

49. Кандаурова, А. В. Педагогическое мастерство: формирование педагогического стиля : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / А. В. Кандаурова ; под ред. Н. Н. Суртаевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 255 с.

50. Караванов, А. А. Критерии эффективности учебной деятельности студентов / А. А. Караванов // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2010. – № 1(3). – С. 238-240.

51. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 45-57.
52. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике : монография / А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, 2008. – 578с.
53. Кирьякова, А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2011. – №2 (121). – С.27-33.
54. Касаткин, С. Ф. Техника обратной связи в аудитории / С. Ф. Касаткин // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 31-35.
55. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта / Е. А. Климов. – Казань : Издательство Казанского университета, 1969. – 280 с.
56. Князева, Г. Н. Акмеологичность как условие модернизации образовательного процесса в вузе / Г. Н. Князева, Е. В. Князева, Л. М. Чепелева // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №4. – С. 125-127.
57. Князева, Е. Н. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2010. – 232 с.
58. Князева, Е. Н. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2011. – 272 с.
59. Ковалев, А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / А. Г. Ковалев. – Издание 2-е, дополненное. – М. : Политиздат, 1978. – 279 с.
60. Ковалева, Т. М. Проблема субъективности в современной дидактике / Т. М. Ковалева. – Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2012. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1730.htm> (дата обращения: 28.06.2021).
61. Конвенция о техническом и основном образовании (10 ноября 1989 года). – Текст : электронный // Docs.cntd.ru – электронный фонд нормативно-технической

и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/1900832> (дата обращения: 01.06.2022).

62. Кондратенко, Б. А. Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий / Б. А. Кондратенко // Экономика, Статистика и Информатика. Вестник УМО. М. : Изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2015. – № 5. – С. 7–13.

63. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика: учебное пособие / Е. В. Коротаева. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 171 с.

64. Костенко, Е. Г. Формирование индивидуального познавательного стиля студентов в процессе учебно-исследовательской деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Костенко Елена Геннадьевна ; Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2015. – 24 с.

65. Кошелева, С. В. Контроль знаний студентов как фактор совершенствования структуры их учебной деятельности / С. В. Кошелева // Актуальные проблемы повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в высшей школе : межвуз. сб. науч. тр. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та. Л. 1987. – С. 74-77.

66. Кузовенкова, К. О. Активизация самостоятельной работы студентов посредством использования индивидуального стиля изучения иностранного языка / К. О. Кузовенкова // Традиции инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки. – Самара, Изд-во: Самарский государственный технический университет. – 2018. – С. 82-86.

67. Куканова, Е. В. Социально-психологическая характеристика современного студента / Е. В. Куканова // Образование и наука. – 2013. – № 8 (107) – С. 88-103.

68. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – СПб. : ГУМП, 2001. – 84с.

69. Ланцева, Т. В. Влияние стиля обучения и преподавания на академическую успеваемость студентов / Т. В. Ланцева // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия

«Педагогические науки». – №2 (70). – 2021. – С. 46-56. – <https://doi.org/10.51889/2021-2.1728-5496.06>

70. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

71. Лескова, И. А. Субъектоцентрированное содержание профессионального образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста / И. А. Лескова // Образование и наука. – 2018. Том 20. – № 7. – С. 9-31 DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-9-31

72. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 576 с.

73. Ливер, Б. Л. Обучение всего класса / Б. Л. Лувер ; пер. с англ. О. Е. Биченковой. – М. : Новая школа, 1995. – 48 с.

74. Лопанова, Е. В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования / Е. В. Лопанова, Н. В. Савина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4 С. – 181-184.

75. Лопухова, Ю. В. Формирование индивидуального стиля учения студентов современного вуза / Ю. В. Лопухова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : мат-лы шестой международной науч.-практ. конф. – Самара : ПГСГА, 2011. – С. 184-190.

76. Макарова, Н. С. Деятельность преподавателя вуза в условиях стандартизации высшего образования / Н. С. Макарова // В сборнике: Человек и общество в нестабильном мире. Материалы международной научно-практической конференции. Отв. ред. Г. И. Тюменцева. – 2018. – С. 80-84.

77. Макарова, Н. С. Дидактический анализ изменений образовательного процесса в высшей школе / Н. С. Макарова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – Выпуск 5 (24). – С. 1-14.

78. Макарова, Н. С. Синергетические перспективы трансформации дидактики высшей школы / Н. С. Макарова // Казанская наука. – 2010. – № 2. – С. 341–347.

79. Макарова, Н. С. Методологические основания персонификации образовательной среды школы / Н. С. Макарова, И. В. Феттер // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 7. – Выпуск 6. – С. 580-587.
80. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
81. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
82. Масалова, Ю. А. Формирование мотивации профессорско-преподавательского состава, ориентированной на качество образовательного процесса: специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» : диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Масалова Юлия Александровна ; Байкальский государственный университет экономики и права. – М. : РГБ, 2007. – 250с.
83. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 253 с.
84. Миронова, И. А. Формирование индивидуального творческого стиля деятельности у будущих архитекторов и градостроителей в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Миронова Инна Александровна ; Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева. – Орел, 2020. – 221 с.
85. Никитина, Д. Д. Учебная мотивация студентов / Д. Д. Никитина, Е. Н. Чернядьева. – Текст : электронный // Информio : [сайт]. – URL: <https://www.informio.ru/publications/id6831/Uchebnaja-motivacija-studentov> (дата обращения: 28.08.2022).
86. Нилова, С. В. Сотворчество в образовательном процессе университета : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нилова Светлана Владимировна ; Ивановский государственный университет. – Иваново, 1999. – 246 с.

87. Образовательный портал ОмГПУ : [портал]. – 2022. – URL: <https://edu.omgpu.ru/course/view.php?id=14707> (дата обращения: 18.04.2022). – Текст : электронный.
88. Олейникова, Е. В. Влияние подхода учения у школьников на понимание учебных текстов : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Олейникова Екатерина Валентиновна ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2012, 152 с.
89. Олри Луис, И. Оценка стилей обучения с точки зрения контекста / И. Олри Луис ; под. ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. Сб. статей. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 241-266.
90. Омский государственный педагогический университет : [сайт]. – 2021. – URL: <https://omgpu.ru/news/v-omgpu-proshel-i-studencheskiy-hakaton> (дата обращения: 04.12.2021). – Текст : электронный.
91. Омский государственный педагогический университет : [сайт]. – 2021. – URL: <https://omgpu.ru/news/v-omgpu-proveli-otkrytoe-zanyatie-mnogo-lihudozhnikov-v-nauke> (дата обращения: 30.10.2021). – Текст : электронный.
92. Омский государственный педагогический университет : [сайт]. – 2022. – URL: <https://omgpu.ru/news/v-omgpu-proshel-pervyy-etap-olimpiady-po-universalnym-kompetencyam> (дата обращения: 22.02.2022). – Текст : электронный.
93. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р. – Текст : электронный // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. – 2021. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 16.02.2021).
94. Оспенникова, Е. В. Взаимосвязь системы видов учебного познания, методов обучения и организационных форм построения учебного процесса / Е. В. Оспенникова // Наука и школа. – 2001. – № 4. – С. 20–24.

95. Панфилова, Ю. С. Деятельность преподавателя юридического колледжа: структура, содержание, тенденции развития / Ю. С. Панфилова // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. Сборник материалов XVI Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов и молодых ученых. – Тула, ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2020. – С.145-149.
96. Педагогический ретрит в Сочи (06 - 09 апреля 2022). – Текст : электронный // Провыбор : [сайт]. – 2022. – URL: <https://xn--90ab9acbge9f.xn--p1ai/retreat> (дата обращения: 24.05.2022).
97. Пеннер, Р. В. Ретриты в философской практике: прошлое, настоящее, будущее / Р. В. Пеннер // Социум и власть. – 2018. – № 3 (71). – С. 86–90.
98. Перикова, Е. И. Психология метапознания: учебно-методическое пособие / Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова. – СПб. : Скифия-принт, 2020. – 150 с.
99. Петрунева, Р. М. Современные студенты: цифровое бытие / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева, Ю. В. Петрунева // Педагогика и психология образования. – 2020. – №2 – С. 150-160.
100. Петрусевич, А. А. Практика современного образования : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / А. А. Петрусевич, В. В. Лоренц. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2012. – 300 с.
101. Петрухина, О. А. Готовность студентов к обучению по индивидуальному образовательному маршруту / О. А. Петрухина – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20587> (дата обращения: 16.08.2022).
102. Петрухина, О. А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза / Петрухина О. А. // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – №3 (37). – С. 97-102.
103. Писарева, С. А. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9. –

вып. 3 (35). – С. 281–288. – DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>

104. Пошехонова, Ю. В. Мотивационные и волевые особенности метапознания студентов вуза / Ю. В. Пошехонова, А. В. Карпов // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2014. – №4 (29). – С. 31-36.

105. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» – Текст : электронный // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : официальный сайт. – 2021. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> (дата обращения: 20.09.2021).

106. Психологическая структура учебной деятельности студентов вуза и показатели ее успешности. – Текст : электронный // Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского : [сайт]. – 2021. – URL: <https://yspu.org/%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F:%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8> (дата обращения: 14.06.2021).

107. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. – М. : Смысл, 2011. – 636 с.

108. Рагозина, Л. Д. Характеристика взаимодействия преподавателя-воспитателя и студентов в образовательном процессе вуза / Л. Д. Рагозина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 6 (77). – С. 139-146.

109. Ратанова, Т. А. Самотест «Готовность к саморазвитию». – Текст : электронный // Ваш психолог. Работа психолога в школе : [сайт]. – 2022. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/113-diagnosis-pedkollektiva/1905-samotest-qgotovnost-k-%20samorazvitiyuq> (дата обращения: 28.09.2022).

110. Резник, С. Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности : учебник / С. Д. Резник, О. А. Вдовина. – Пенза : ПГУАС, 2014. – 356 с.

111. Рожина, В. А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности / В. А. Рожина – Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2006. – № 9. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1057.htm> (дата обращения: 14.11.2019).
112. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.
113. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – в 2-х т. – Москва : Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
114. Руденский, Е. В. Социальная психология: курс лекций / Е. В. Руденский. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. – 224 с.
115. Самбикина, О. С. Индивидуальный стиль учебной деятельности (На материале лонгитюд. исслед. школьников разного типа) : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Самбикина Оксана Семеновна ; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 1998. – 207 с.
116. Савченко, Е. А. Образовательная деятельность как социокультурный феномен (теоретико-методологический анализ : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Савченко Евгения Антоновна ; Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского. – Брянск, 2006. – 45с.
117. Семенова, Л. М. Профессиональный имиджбилдинг на рынке труда : учебник и практикум для академического бакалавриата / Л. М. Семенова. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 243 с.
118. Семикин, В. В. Формирование индивидуального стиля деятельности в военном вузе – основа развития психолого-педагогической культуры будущего профессионала / В. В. Семикин, С. Б. Пашкин // Военный инженер. – 2016. – №1. – С. 41-45.

119. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
120. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416с.
121. Смагина, И. Л. Актуальность исследования процесса формирования индивидуального стиля учения студентов современного вуза / И. Л. Смагина // Акмеология профессионального образования : материалы 17-й международной научно-практической конференции ; под ред. Н. К. Чапаева, В. А. Чупиной, Н. В. Ломовцевой. – Екатеринбург : Изд-во : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – С. 35-39.
122. Смагина, И. Л. Выбор стиля преподавания при формировании индивидуального стиля учения студентов / И. Л. Смагина // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании : материалы XXIII международной научно-практической конференции ; отв. ред. Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых, А. В. Кандаурова. – Тюмень : Изд-во ТОГИРРО, 2022. – С. 140-144.
123. Смагина, И. Л. Идеи синергетического, аксиологического и акмеологического подходов в исследовании индивидуального стиля учения студентов вуза / И. Л. Смагина // Педагогика, психология, общество: новая реальность : материалы научно-практической конференции с международным участием ; глав. ред. Ж. В. Мурзина. – Чебоксары, 2021. – С. 214-217.
124. Смагина, И. Л. К вопросу о формировании индивидуального стиля учения студентов вуза / И. Л. Смагина // Современная наука: проблемы и перспективы развития : материалы IV международной научно-практической конференции ; под ред. А. Э. Еремеева, в 3 ч. – Ч. 3. – Омск : Изд-во ОмГА, 2020. – С. 98-101.
125. Смагина, И. Л. Навыки непрерывного образования как основа индивидуального стиля учения студентов вуза / И. Л. Смагина. // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 19-32.

126. Смагина, И. Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной работы на занятиях по английскому языку : учебно-методическое пособие / И. Л. Смагина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2020. – 90 с.
127. Смагина, И. Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности / И. Л. Смагина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №7. – С.76-81.
128. Смагина, И. Л. Педагогические условия формирования индивидуального стиля учения студентов вуза / И. Л. Смагина. – Текст : электронный // Ratio et Natura: электронный журнал. – URL: <https://ratio-natura.ru/>. – Дата публикации: 29 декабря 2021.
129. Смагина, И. Л. Персонализация образовательного процесса вуза посредством формирования индивидуального стиля учения студентов / И. Л. Смагина // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему : материалы III Всероссийской научной конференции ; отв. ред. И. П. Геращенко. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2021. – С. 396-398.
130. Смагина, И. Л. Потребность студентов в обучении стратегиям и техникам самостоятельности: результаты опроса студентов / И. Л. Смагина // Ratio et Natura : электронный журнал. – URL: <https://ratio-natura.ru/>. – Дата публикации: 30 июня 2022.
131. Смагина, И. Л. Современные техники самостоятельной учебной деятельности студентов / И. Л. Смагина // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : материалы международной научно-практической конференции ; отв. ред. М. Н. Никонова, Г. П. Урюпина. – Омск : Сибирский юридический университет, 2019. – С. 105-110.
132. Смагина, И. Л. Технология формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза / И. Л. Смагина // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (35). – С. 210-213.
133. Смагина, И. Л. Формирование индивидуального стиля учения студентов современного вуза / И. Л. Смагина // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2019. – 1 (4). – С. 101-110.

134. Смаилова, И. С. Эффективные мнемотехники при изучении иностранного языка / И. С. Смаилова // Человек и природа. Сборник материалов студенческой научно-практической конференции. – Омск, 2022. – С. 169-171.
135. Стрижакова, Н. Е. Стилевой подход в обучении студентов иностранному языку / Н. Е. Стрижакова, В. А. Петьков. – Текст : электронный // Вестник Адыгейского Государственного Университета : Серия 3 : Педагогика и психология. – 2017. – № 1 (193). – С. 68-73. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilevoy-podhod-v-obuchenii-studentov-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 02.06.2021)
136. Субетто, А. И. Теория знания и системология образования : монография / А. И. Субетто ; под науч. ред. д.ф.н., проф. Л. А. Зеленова. – СПб. : Астерион, 2018. – 142 с.
137. Таланчук, Н. М. Введение в неопедагогику : пособие для педагогов-новаторов / Н. М. Таланчук. – Москва : Ассоциация «ПО», 1991. – 208 с.
138. Тертычная, В. В. Актуализация интеллектуально-личностных характеристик студентов-психологов как субъектов саморазвития в процессе вузовской подготовки : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Тертычная Василиса Владимировна ; Казанский федеральный университет. – Казань, 2012. – 206 с.
139. Толочек, В. А. Стили деятельности: ресурсный подход : монография / В. А. Толочек. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 366 с.
140. Тряпицына, А. П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования / А. П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – №1. – С. 50-61.
141. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29.12.2012. – Текст : электронный // Гарант : [сайт]. – 2021. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/5ac206a89ea76855804609cd950fcdf7/> (дата обращения: 16.02.2021).

142. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) С изменениями и дополнениями от: 8 февраля 2021 г. – Текст : электронный // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : официальный сайт. – 2021. – URL:

[http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_08062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_08062021.pdf)

(дата обращения: 15.09.2021).

143. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 N 125-ФЗ (последняя редакция) – Текст : электронный // Консультант Плюс : [сайт]. – 2021. – URL:

[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_11446/65b6662f6e328637d57223b7e42fde965dab5925/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/65b6662f6e328637d57223b7e42fde965dab5925/) (дата обращения: 12.06.2021).

144. Федорова, Т. Н. Социально-психологические особенности современных студентов как условия формирования будущего специалиста / Т. Н. Федорова, С.В. Кривых. – Текст : электронный // «Евразийский Научный Журнал. – №11. – 2016».

– URL: <http://journalpro.ru/articles/sotsialno-psikhologicheskie-osobennosti-sovremennykh-studentov-kak-usloviya-formirovaniya-budushcheg/> (дата обращения: 26.08.2021).

145. Холодная, М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры 3-е изд. / М. А. Холодная. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 309 с.

146. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учебное пособие 2-е изд. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

147. Центр Болонского процесса и академической мобильности. – Текст : электронный // Национальный центр развития высшего образования : [сайт]. – 2021. – URL: [https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/bologna\\_process/documents](https://enic-kazakhstan.edu.kz/ru/bologna_process/documents) (дата обращения: 12.06.2021).

148. Цукерман, Г. А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? / Г. А. Цукерман // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 42-88.

149. Чупрова, Л. В. Сущность образовательного процесса с позиций социального и психолого-педагогического знания / Л. В. Чупрова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – №41. – С. 47-49.
150. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков ; отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. – М. : Издательство «Наука», 1982. – 185 с.
151. Шадриков, В. Д. Способности и интеллект человека / В. Д. Шадриков. – М. : Изд-во СГУ, 2004. – 188 с.
152. Щепилова, А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие / А. В. Щепилова. – М. : Владос, 2005. – 245 с.
153. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
154. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов : монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.
155. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие 2-е изд. / В. А. Якунин – СПб. : Михайлов, 2000. – 348 с.
156. Якушева, Е. Г. Технология формирования стратегий автономной учебной деятельности по освоению лексики немецкого языка у студентов неязыковых специальностей / Е. Г. Якушева // Изв. Волгогр. гос. пед.ун-та. – 2019. – № 2 (135). – С. 69-74.
157. Bajaja, R. Smart Education with artificial intelligence based determination of learning styles / R. Bajaja, V. Sharmab // Procedia. Computer Science. – 2018. – vol. 132. – P. 834–842.
158. Bhattacharyya, E. Learning Style and Its Impact in Higher Education and Human Capital Needs // E. Bhattacharyya, A. B. M. Sarip // Procedia. Social and Behavioral Sciences. – Vol. 123. – 2014. – P. 485 – 494.
159. Bimmel, P. Lernenautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillon – Munchen : Langenscheidt, 2000. – 208 s.

160. Brookfield, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher* / S. D. Brookfield – San Francisco : Jossey-Bass, 1995. – 298 p.
161. Curry, L. *Integrating concepts of cognitive and learning style: A review with attention to psychometric standards* / L. Curry – Ottawa, ON : Canadian College of HSE, 1987. – P. 41-45.
162. Dantas, L. A. *An integrative debate on learning styles and the learning process* / L. A. Dantas, A. Cunha. – Text : electronic // *Social Sciences and Humanities*. – Vol. 2. – 2020. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291120300061> (date of treatment: 02.06.2021).
163. Gilakjani, A. P. *A match or mismatch between learning styles of the learners and teaching styles of the teachers* / A. P. Gilakjani. – Text : electronic // *International Journal of Modern Education and Computer Science*. – No. 4 (11). – P. 51-60. – URL: <http://dx.doi.org/10.5815/ijmecs.2012.11.05> (date of treatment: 14.08.2021).
164. Gonzaga University : [website]. – 2022. – URL: <https://www.gonzaga.edu/academics/academic-resources/center-for-student-academic-success/learning-strategies#> (date of treatment: 19.08.2022). – Text : electronic.
165. Gregorc, A. F. *Style Delineator «A self-assessment instrument for adults»* / A. F. Gregorc. – Text : electronic // Loma Linda University : [website]. – 2021. – URL: <https://medicine.llu.edu/sites/medicine.llu.edu/files/docs/gregorics-style-delineator.pdf> (date of treatment: 14.08.2021.)
166. Hilligoss, T. *Demystifying classroom chemistry: The role of the interactive learning model* / T. Hilligoss – Text : electronic // *Teaching Sociology*. – Vol. 20. – No. 1. – P. 12-17. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1318542?seq=1> (date of treatment: 14.08.2021).
167. Honey, P. *Using your learning styles.* / P. Honey, A. Mumford – Maidenhead : Honey, 1986. – P. 25-87.
168. Jaleel, S. *Learning Styles – Theories and Implications for Teaching Learning* / S. Jaleel, A. M. Thomas – Text : electronic. – Published by : Horizon Research Publishing, 2019. – 76 p. – URL: <https://www.hrpub.org/download/book17-978-1-943484-25-6.pdf> (date of treatment: 02.06.2021).

169. Johnson County Community College : [website]. – 2022. – URL: <https://www.jccc.edu/academics/credit/college-success/> (date of treatment: 19.08.2022).
170. Kolb, D. A. Learning Style Inventory / D. A. Kolb – Englewood Cliffs, N. Y : Prentice-Hall. – 1976. – P. 28-197.
171. Lifelong Learning Lab : [website]. – 2022. – URL: <https://lllab.eu/> (date of treatment: 22.05.2022). – Text : electronic.
172. Oxford, R. L. Language learning styles and strategies: an overview / R. L. Oxford – Text : electronic. Oxford : GALA, 2003. – URL: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> (date of treatment: 22.03.2019).
173. Pappas, P. The reflexive teacher : the taxonomy of reflection. Part 3 / P. Pappas – Text : electronic. – URL: <https://peterpappas.com/2010/01/reflective-teacher-taxonomy-reflection.html> (date of treatment: 10.03.2022).
174. Peters, J. M. Instructors-as-researcher – and-theorists : faculty development in a community college / J. M. Peters, R. Benn, R. Fieldhouse (eds.). // Training and Professional Development in Adult and Continuing Education. – Exeter: CRCE, 1994. – P. 94–101.
175. Reinert, H. One picture is worth a thousand words? Not necessarily! / H. Reinert // Modern Language J. – 1976. – V. 60. – P. 160-168.
176. Riechmann, S. W. A rational approach to developing and assessing the construct validity of a study learning styles scale inventory / S. W. Riechmann, A. F. Grasha – Text : electronic. // Journal of Psychology. – No. 87(2). – P. 213-223. – URL: <https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693> (date of treatment: 26.03.2021).
177. Rozman, L. Learning to learn as a key competence and setting learning goals / L. Rozman, A. Koren – Text : electronic // To Know Press : [website]. – 2022. – URL: <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-02-4/papers/ML13-388.pdf> (date of treatment: 11.04.2022).
178. Schoen, J. L. Congruency of Learning Styles and Teaching Styles on Performance Outcomes of Certified Nurse Aide Students / J. L. Schoen – Text : electronic // Doctoral dissertation. – Southern Illinois University at Carbondale : [website]. – 2021. – [URL: <https://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations/1563/>] (date of treatment: 14.08.2021).

179. Stan, M. M. The relationship of learning styles, learning behaviour and learning outcomes at the Romanian students / M. M. Stan // The 6th International Conference Edu World 2014 “Education Facing Contemporary World Issues”, 7th - 9th November 2014. Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 180. – P. 1667 – 1672.
180. Tönshoff, W. Lernstrategien : Handbuch Fremdsprachenunterricht / W. Tönshoff, K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm – Tübingen und Basel: Francke, 2003. – S. 331-335.
181. Van de Pol, J. The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support / J. Van de Pol, M. Volman M, F. Oort, J. Beishuizen – Text : electronic // Instr. Sci. 43. – 2015. – P. 615–641. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9351-z> (date of treatment: 14.08.2022).
182. Weinstein, C. F. The teaching of learning strategies : Handbook of research on Teaching, 3ed. / C. F. Weinstein, R. F. Mayer, M. C. Wittrock (Ed.). – Macmillan : N. Y., 1986. – P. 315-327.
183. Wen, X. Learning styles and their Implications in Learning and Teaching / X. Wen // Theory and Practice in Language Studies. – April 2011. – Vol. 1. – No. 4. –P. 413-416. – doi:10.4304/tpls.1.4.
184. Wenden, A. L. Helping language learners think about learning / A. L. Wenden // ELT journal. – 1986. – № 40(1). – P. 3-12.

## Приложения

### Приложение А (справочное)

#### Материалы для анализа понятия «Индивидуальный стиль учения»

М.В. Алешина, изучающая педагогическую поддержку индивидуального стиля учения в конце прошлого столетия, определяет «индивидуальный стиль учения» как «проявление процессов самости, порождающее поиск и выбор личностью средств, ведущих к успешному результату, который должен быть проанализирован, и в соответствии с ним может строиться последующая коррекция» [4, С. 11].

И. Е. Бобрышева рассматривает «стиль учения» как «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности, а в более широком понимании, как присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением» [9, С. 10].

Е.В. Оспенникова, изучая сущность понятия «индивидуальный стиль учения», подчеркивает, что он не ограничивается только личностными характеристиками обучающихся, определенную значимость в структуре индивидуального стиля учения приобретает деятельностный компонент [94, С.22].

А.Б. Збанацкая представляет «индивидуальный стиль учебной деятельности» студентов как «систему способов выполнения им данной деятельности, стабильно используемую в обучении и детерминированную комплексом его личностных характеристик соответствующими стилями мышления, мотивацией, локусом-контроля, самоотношением» [37, С. 4].

И.А. Золотухина под «индивидуальным стилем учебной деятельности» понимает «принятую студентом устойчивую совокупность приёмов и способов учебной работы, обусловленную его индивидуальными особенностями». [40, С. 10]

Ю.В. Лопухова связывает «индивидуальный стиль учения» с устойчивыми навыками самостоятельной работы, которые позволяют обучающимся формулировать свои собственные цели обучения, осознавать их практическую пользу и планировать учебную деятельность, исходя из своих собственных психологических особенностей и предпочтений [75, С. 190].

Т.С. Бурякова понимает стиль учебно-профессиональной деятельности будущего учителя как «устойчивое сочетание интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-ценностных свойств личности студента и соответствующих им взаимосвязанных действий, выражающих его индивидуальность и обеспечивающих овладение вариативными способами решения профессиональных задач, педагогическими знаниями, навыками и умениями профессиональной деятельности учителя и приемами оценки этой деятельности» [15, С. 11].

Е.Г. Костенко рассматривает «индивидуальный познавательный стиль» студента в качестве реализуемого в процессе обучения комплекса биологически наследуемых, развиваемых посредством социального опыта и преобразуемых в ходе профессионально ориентированной учебной практики познавательных способностей студента» [64, С.10].

В.В. Семикин и С.Б. Пашкин утверждают, что индивидуальный стиль учения – это «устойчивое функционально-деятельностное образование, процесс формирования которого в условиях высшей школы важно сделать управляемым, что обеспечит оптимизацию психолого-педагогического воздействия на адаптацию обучающегося к учебной деятельности» [118, С. 43].

И.А. Миронова считает, что «индивидуальный стиль учения» можно рассматривать, как «определенную систему, которая характеризуется устойчивостью и складывается из различных техник и приемов ее осуществления под влиянием стремления индивида найти наилучший способ реализации деятельности» [84, С. 38].

В зарубежной педагогической литературе последних лет также имеются работы, связанные с изучением понятия «стиль учения».

Л.А. Дантас и А. Кунха считают, что «индивидуальный стиль учения» – это «сложный комплекс операций, с помощью которых обучающиеся наиболее эффективно воспринимают, обрабатывают, хранят и вспоминают то, что они пытаются изучить» [162].

Е. Батачаря, А.Б. Сарип придерживаются мнения, что «индивидуальный стиль учения» - это «способ восприятия, концептуализации, систематизации и запоминания информации, определенное влияние на который оказывают генетическая предрасположенность, предыдущий опыт учебной деятельности, а также окружающая социально-культурная среда» [158, С. 487].

С. Джалиль, А.М. Томас также определяют «индивидуальный стиль учения» как «способ, при помощи которого обучающийся обрабатывает, усваивает и сохраняет новую, сложную информацию» [168, С. 4].

По мнению Вен Ксу «индивидуальный стиль учения» студентов - это «характерные для них способы решения учебных задач» [183, С. 413].

М.М. Стан считает, что «индивидуальный стиль учения» - это «применение стратегий учения, обусловленное когнитивными, аффективными и личностными особенностями обучающихся, а также контроль, связанный с применением этих стратегий по приобретению знаний» [179, С. 1668] .

**Приложение Б  
(обязательное)**

**Когнитивные и метакогнитивные стратегии учения и описание входящих в их состав техник**

(по материалам учебно-методического пособия «Обучение студентов стратегиям самостоятельной работы на занятиях по английскому языку») [126, С. 14-21]

Таблица Б.1 – Стратегии учения и описание входящих в их состав техник

Стратегии учения и их описание	Техники учения	Описание техник и рекомендации по их использованию при формировании ИСУ студентов
<p><i>Когнитивная стратегия «Повторение»</i> - базовая стратегия, используемая, в основном, для удержания информации в оперативной памяти и не требующая глубокой переработки изученного</p>	<p><b>Мнемотехники:</b></p> <p><i>Мнемотехника с ключевыми словами (Keyword mnemonic)</i></p> <p><i>Акронимы (Acronyms)</i></p> <p><i>Рифмовка (Rhyming)</i></p> <p><i>Использование жестов, движений (Gestures, moving)</i></p> <p><i>Составление рассказа (истории) (Inventing a story)</i></p> <p><i>“Дворец памяти” (Memory Palace)</i></p>	<p>Совокупность различных приемов, которые позволяют лучше запоминать большие объемы информации. Основными принципами мнемотехники являются ассоциации и формирование образов.</p> <p>Суть метода заключается в подборе созвучных слов к запоминаемому иностранному слову из слов родного языка. Например, слову <i>Purse</i> – кошелек созвучно русское слово <i>пёс</i>. При этом нужно мысленно связать два этих образа в одну картинку. Например: Пёс принес Вам кошелек.</p> <p>Использование первых букв слов. Например: NASA, BBC, ГУМ, БАМ.</p> <p>Рифмуются слова, которые нужно запомнить.</p> <p>Использование движения тела или рук, чтобы запомнить информацию. Например: коснитесь головы (начало рассказа), коснитесь туловища (середина) и коснитесь ног (конец).</p> <p>Используется для запоминания большого количества слов, понятий или терминов. Чем необычнее история, тем легче запоминаются данные.</p> <p>Суть данного приема мнемотехники — создание в воображении пространства с опорными образами. Необязательно создавать пространство с нуля, можно представлять свою квартиру или комнату. Выберите там несколько опорных образов</p>

Стратегии учения и их описание	Техники учения	Описание техник и рекомендации по их использованию при формировании ИСУ студентов
	<p>Лучшему усвоению и запоминанию способствуют также следующие <b>техники</b>:</p> <p><b>“Chunking”</b></p> <p><b>Осуществление самопроверки (Practice testing)</b></p> <p><b>Постановка уточняющих вопросов (Elaborative interrogation)</b></p>	<p>(телевизор, настольная лампа, холодильник и так далее) и, перемещаясь по часовой стрелке, проложите между ними маршрут. К каждому опорному образу присоединяйте запоминаемый. Можно не один, а целую цепочку.</p> <p>Деление информации на мелкие отрезки, блоки, фрагменты. Например, нам кажется невозможным запомнить следующие цифры: 1492178919318483. Но если мы их разделим, это станет намного проще: 1492 1789 1931 8483.</p> <p>Изготовление карточек, ответы на вопросы или выполнение тестов по изученному материалу.</p> <p>После или во время изучения материала, решения учебной задачи задается вопрос «почему?»</p>
<p>Когнитивная стратегия «Элаборация» направлена на уточнение, разработку, совершенствование, переработку учебного содержания</p>	<p><b>ПЕРЕФРАЗИРОВАНИЕ (Paraphrasing)</b></p> <p><b>СРАВНЕНИЕ (Comparison)</b></p> <p><b>КРАТКОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ (Summarizing)</b></p> <p><b>Объяснение самому себе (Self-explanation)</b></p>	<p>Формулировка содержания своими словами.</p> <p>Сопоставление информации с целью выявления сходств и различий, преимуществ и недостатков.</p> <p>Сжатие информации, передача основных идей без деталей.</p> <p>Объяснение самому себе, как изучаемый материал связан с уже знакомым. Проговаривание и запись шагов, которые привели к такому умозаключению или решению.</p>
<p>Когнитивная стратегия «Организация» предполагает трансформацию</p>	<p><b>Кластеры (Clusters)</b></p>	<p>Означает гроздь, скопление. Используются для представления больших объемов информации в систематизированном виде. В центре кластера размещается основная проблема, в фигуре следующего уровня</p>



Стратегии учения и их описание	Техники учения	Описание техник и рекомендации по их использованию при формировании ИСУ студентов
	<i>Метод Корнелла</i>	<p>проблем и соответствующие выводы или результаты обсуждения. На голове – отмечаются проблемы, на нижних костях факты рассматриваемой проблемы, на верхних – причины, подтверждающие проблему.</p> <p>Метод ведения записей на основе материала лекций или книг, позволяющий лучше повторить и усвоить этот материал. Его автором является доктор Уолтер Пок из университета Корнелла. Работа над материалом проходит в три этапа:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Запись важных моментов лекции.</li> <li>2. Краткие пометки, замечания, вопросы, возникающие во время лекции.</li> <li>3. Итог - анализ пройденного, выраженный несколькими фразами.</li> </ol>
<p><i>Метакогнитивная стратегия «Планирование»</i> - постановка целей и планирование последовательности продвижения к ним.</p>	<p><i>Техника “Pomodoro”</i></p> <p><i>Практика чередования (Interleaved practice)</i></p> <p><i>Распределение учебного материала (Distributed practice)</i></p> <p><i>Проектирование индивидуального</i></p>	<p>Техника управления временем, предложенная итальянцем Франческо Чирилло в конце 1980-х. Техника предполагает разбиение задач на 25-минутные периоды, называемые «помидоры», сопровождаемые короткими перерывами.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Определитесь с задачей, которую будете выполнять.</li> <li>• Поставьте помидор (таймер) на 25 минут.</li> <li>• Работайте, ни на что не отвлекаясь, пока таймер не прозвонит. Сделайте короткий перерыв (3-5 минут). После каждого 4-го «помидора» сделайте длинный перерыв (15-30 минут).</li> </ul> <p>По мере изучения материала он сравнивается с предыдущим, анализируется и сравнивается весь материал сразу, решаются аналогичные задачи из разных учебных блоков.</p> <p>Распределение учебного материала по определенным отрезкам времени (порционирование учебного материала, составление графика изучения материала).</p> <p>График, который студенты создают для себя, в том числе используя различные</p>



Стратегии учения и их описание	Техники учения	Описание техник и рекомендации по их использованию при формировании ИСУ студентов
		сначала?
<p><i>Метакогнитивная стратегия «Обратная связь»</i> - учет мнений преподавателей, студентов по поводу осуществления учебной деятельности</p>	<p><i>Метадискуссии (Metadiscussions)</i></p> <p><i>Экспертная оценка (Peer Review)</i></p> <p><i>«Поделись опытом» (Share your Experience)</i></p>	<p>Обсуждение процесса своей учебной деятельности с другими. Во время дискуссии можно обсуждать следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Как Вы планируете выполнение учебного задания?</li> <li>• Какие стратегии и техники Вы обычно используете при выполнении учебных заданий?</li> <li>• Как Вы контролируете шаги по выполнению задания?</li> <li>• Как Вы оцениваете свою деятельность по выполнению задания?</li> <li>• Как Вы дисциплинируете себя, не отвлекаясь на другие виды деятельности?</li> </ul> <p>В качестве экспертов выступают сами студенты, которые заполняют заранее разработанный экспертный лист во время выступления своих одноклассников.</p> <p>Шаг 1. Презентующий рассказывает группе о своей работе\проекте и (или) демонстрирует ее (5 минут). Презентующий говорит, группа делает пометки.</p> <p>Шаг 2. Группа задает презентующему вопросы на понимание (5 мин). Режим «вопрос-ответ».</p> <p>Шаг 3. Презентующий фиксирует свои идеи, а участники группы формулируют обратную связь по его работе письменно (5 мин).</p> <p>Шаг 4. Группа озвучивает обратную связь по очереди (15 мин). Участники говорят, презентующий делает пометки (не реагирует словесно).</p> <p>Шаг 5. Рефлексия. Презентующий озвучивает впечатления\выводы\идеи\чему научился. <a href="https://lllab.eu/growthmindset">https://lllab.eu/growthmindset</a></p> <p>Студенты прикрепляют на доску стикеры с ошибками, которыми хотят поделиться. При этом они оставляют также стикеры с рекомендациями для своих одноклассников, что можно изменить, чтобы эти ошибки исправить.</p>

Стратегии учения и их описание	Техники учения	Описание техник и рекомендации по их использованию при формировании ИСУ студентов
<p><i>Метакогнитивная стратегия «Оценивание и регуляция»</i> связана с оценкой и управлением учебной деятельностью</p>	<p><b>Матрица успешности учебной деятельности (Matrix of Successful Learning)</b></p> <p><b>Техники саморефлексии (Self-reflection Techniques)</b></p> <p><b>Метод 6 шляп (Six Thinking Hats)</b></p>	<p><a href="https://lllab.eu/growthmindset">https://lllab.eu/growthmindset</a></p> <p>Техника, которой могут пользоваться студенты для оценки эффективности своей учебной деятельности. Для этого им необходимо обдумать, по каким критериям они будут оценивать свою учебную деятельность.</p> <p>Для развития умений рефлексии необходимо предлагать студентам бланки оценки и рефлексии своей учебной деятельности.</p> <p>Эта техника представляет собой систему организации мышления. Шляпа определённого цвета означает отдельный режим мышления, и, надевая ее, человек включает этот режим. Эта техника позволяет студентам объективно с разных позиций оценить свою деятельность и сделать выводы по дальнейшей ее регуляции и совершенствованию.</p> <p><b>Белая шляпа.</b> Примеряя этот головной убор, мы сосредотачиваемся на имеющихся в распоряжении данных. Пытаемся понять, какой информации не хватает, где ее найти, как использовать уже известные факты и выводы для решения проблемы.</p> <p><b>Красная шляпа.</b> Надевая ее, мы включаем интуицию и чувства. Интуитивные догадки и ощущения на этом этапе очень важны, поскольку позволяют судить об эмоциональном фоне и отношении к проблеме через призму человеческих чувств.</p> <p><b>Черная шляпа.</b> В ней вы должны быть пессимистом, но со здоровой долей критицизма. Предложенные решения проблемы оцениваются на предмет возможных рисков в будущем, дальнейшего развития трудных и непредвиденных ситуаций.</p> <p><b>Желтая шляпа.</b> Она является противоположностью черной и подразумевает оптимистический, позитивный взгляд на проблему. Выделяйте сильные стороны и</p>

Стратегии учения и их описание	Техники учения	Описание техник и рекомендации по их использованию при формировании ИСУ студентов
		<p>преимущества каждого решения. Особенно это важно, если все варианты кажутся довольно мрачными.</p> <p><b>Зеленая шляпа</b> отвечает за творчество, поиск необычных идей и неординарных взглядов.</p> <p><b>Синяя шляпа</b> не связана непосредственно с выработкой решения. Ее надевает руководитель – тот, кто ставит цели в начале и подводит итог работы в конце.</p>

## Приложение В (обязательное)

### Методика определения уровня сформированности индивидуального стиля учения студентов

#### Методические рекомендации по применению данной методики:

Методика состоит из анкетного опроса, карт наблюдения за процессуальной стороной учения студентов в течение аудиторной самостоятельной работы, карт самонаблюдения студента за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы, протоколов анализа продуктов деятельности студентов, карт учебной помощи студента в течение аудиторной самостоятельной работы.

Анкетный опрос включает 82 утверждения, которые сгруппированы по 7 разделам, соответствующим всем показателям *личностно-мотивационного* критерия, одному показателю *процессуально-деятельностного* критерия (владение стратегиями и техниками учебной деятельности), всем показателям *рефлексивно-развивающего* критерия. Работая с каждым блоком утверждений, студентам необходимо выбрать один из предложенных вариантов. Этот процесс можно организовать, используя традиционные бланки, либо при помощи сервиса Google Forms.

Сформированность всех показателей *процессуально-деятельностного* критерия определяется при помощи карт наблюдений, карт самонаблюдений, карт учебной помощи и протоколов анализа продуктов деятельности студентов.

Ниже представлено подробное описание каждого раздела методики, рекомендации по применению и подсчету результатов.

#### **I. Устойчивая внутренняя мотивация к учебной деятельности**

Сформированность этого показателя определялась на основе краткой версии опросника «Шкала академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина.

Краткая версия опросника включает 4 шкалы: *познавательная мотивация*, *мотивация достижения*, *интроецированная мотивация* и *экстернальная мотивация*, содержащих наиболее важную информацию о качестве мотивационных процессов, побуждающих и регулирующих выполнение учебной деятельности.

При этом первые две шкалы: *познавательная мотивация* и *мотивация достижения* характеризуют уровень развития *внутренней мотивации*, связанной с высоким интересом к познанию. Третья и четвёртая шкалы: *интроецированная*, заданная фрустрацией потребности в автономии и проявляющаяся в переживании чувства долга и стыда, и *экстернальная*, связанная со стремлением к выполнению деятельности ради избегания проблем, позволяют оценить наличие *внешней мотивации*, отличающейся низким уровнем интереса к учению и познанию.

*Внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность. Отвечайте, используя варианты ответа, представленные в таблице В.1:*

Таблица В.1 – Варианты ответов опросника «Шкала академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина.

<b>совсем не соответствует</b>	<b>скорее не соответствует</b>	<b>нечто среднее</b>	<b>скорее соответствует</b>	<b>вполне соответствует</b>
--------------------------------	--------------------------------	----------------------	-----------------------------	-----------------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?**

Выберите один из вариантов ответа согласно Таблице В. 2.

Таблица В.2 – Утверждения опросника «Шкала академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина

№ п/п	Утверждение	Степень согласия				
		1	2	3	4	5
1	Мне интересно учиться					
2	Учеба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи					
3	Потому что мне стыдно плохо учиться					
4	У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается					
5	Мне нравится учиться, потому что это интересно					
6	Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решениях сложных учебных задач					
7	Потому что совесть заставляет меня учиться					
8	Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией					
9	Мне просто нравится учиться и узнавать новое					
10	Мне нравится решать трудные задачи и прикладывая интеллектуальные усилия					
11	Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь					
12	Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться					
13	Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях					
14	Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой)					
15	Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться					
16	Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю					

1. Познавательная мотивация – 1, 5, 9, 13,
2. Мотивация достижения – 2, 6, 10, 14,
3. Интроецированная мотивация – 3, 7, 11, 15,
4. Экстернальная мотивация – 4, 13, 12, 16,

Подсчет результатов:

Сначала складываются баллы по каждой шкале, затем суммируются баллы 1-ой и 2-ой шкал, а также 3-ей и 4-ой, для того, чтобы определить доминирующий тип мотивации к учебной деятельности *внутренней или внешней*.

**II. Стремление к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности**

Предложенные ниже утверждения, были сформулированы при помощи опросника Н.Г. Милорадовой «Оценка уровня своих способностей к самоуправлению».

*Внимательно ознакомьтесь с утверждением и выберите один из предлагаемых вариантов ответа: 0, 1, 2 или 3 в Таблице В.3.*

Таблица В.3 – Варианты ответов опросника Н.Г. Милорадовой «Оценка уровня своих способностей к самоуправлению»

никогда	редко	часто	очень часто
0	1	2	3

Таблица В.4 – Утверждения опросника Н.Г. Милорадовой «Оценка уровня своих способностей к самоуправлению»

№ п/п	Утверждение	Степень согласия			
		0	1	2	3
1	Причины своих неудач в обучении я вижу в том, что недостаточно правильно оцениваю свои способности и возможности				
2	Я испытываю потребность, используя тестовые и другие методики, более глубоко познать себя, свои творческие, профессиональные, способности, а также другие личностные качества				
3	Я думаю, что учился(ась) бы значительно лучше, если бы максимально использовал(а) свои способности				
4	Я ловлю себя на мысли, что большинство учебных заданий выполняю с интересом				
5	Выполняя учебные задания, я стараюсь усовершенствовать способы и методы их выполнения				
6	Я испытываю потребность в овладении новыми эффективными способами учения				
7	Я быстро овладеваю новыми видами деятельности				

#### Подсчет результатов:

Номер выбранного варианта представляет собой соответствующее количество набранных баллов. Для определения уровня стремления к использованию в учении индивидуальных, уникальных качеств личности необходимо просуммировать набранные баллы.

Высокий уровень: от 15 до 21

Средний уровень: от 8 до 14

Низкий уровень: от 0 до 7

### **III. Готовность к выбору разнообразных приёмов деятельности**

Сформированность данного показателя определялась при помощи вопросов, которые были сформулированы на основе опросников А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» и Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова) «Опросник метакогнитивной включенности в деятельность». Вопросы распределены по 3 шкалам. 1-я шкала связана с организацией деятельности (вопросы 1,4,7); 2-я шкала отражает умения работать самостоятельно, в частности планировать свою деятельность (вопросы 2, 5, 8); 3-я

шкала показывает склонность к анализу своей деятельности и определению перспектив дальнейшего развития (вопросы 3, 6, 9).

*Внимательно ознакомьтесь с содержанием вопроса и выберите один из предлагаемых вариантов ответа: 0, 1, 2 или 3 в Таблице В.5.*

Таблица В.5 – Варианты ответов опросников А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» и Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова) «Опросник метакогнитивной включенности в деятельность»

никогда	редко	часто	очень часто
0	1	2	3

Таблица В.6 – Утверждения опросников А.Д. Ишкова «Диагностика особенностей самоорганизации» и Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова) «Опросник метакогнитивной включенности в деятельность»

№ п/п	Утверждение	Степень согласия			
		0	1	2	3
1	Я рассматриваю несколько способов решения учебной задачи (проблемы), перед тем как выбрать окончательный вариант				
2	Прежде чем начать выполнять ту или иную работу, я четко определяю ее цель				
3	Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий				
4	Я использую разные приемы и способы решения учебной задачи (проблемы) в зависимости от ситуации				
5	Если у меня не хватает средств для достижения поставленной цели, то я, в первую очередь, направляю свои усилия на поиск этих средств и способов				
6	Я пытаюсь проанализировать, какие приемы и способы деятельности позволили мне добиться успеха в учении, чтобы использовать их в дальнейшем				
7	Когда мне не удается что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией				
8	Я составляю план работы на неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т.п.				
9	Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты				

Подсчет результатов:

Уровень готовности к выбору разнообразных приемов деятельности (высокий, средний, низкий) определяется при помощи суммы баллов, полученных за каждый вопрос.

Высокий уровень: от 19 до 27

Средний уровень: от 10 до 18

Низкий уровень: от 0 до 9

При необходимости можно складывать баллы по шкалам.

#### IV Владение стратегиями и техниками учебной деятельности

Этот показатель исследовался при помощи усеченной версии опросника «Учебные стратегии» С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой. Структурно опросник представлен шестью шкалами, по которым возможно выделить доминирующие учебные стратегии, а также соотношение использования когнитивных и метакогнитивных учебных действий.

1 шкала — стратегии повторения. Утверждения: 1, 7, 13

2 шкала — стратегии элаборации. Утверждения: 2, 8, 14

3 шкала — стратегии организации учебного материала. Утверждения: 3, 9, 15

4 шкала — стратегии планирования. Утверждения: 4, 10, 16

5 шкала — стратегии наблюдения и обратной связи. Утверждения: 5, 11, 17

6 шкала — стратегии оценки и регулирования. Утверждения: 6, 12, 18

*Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений и оцените, насколько часто Вы используете данное действие в своем обучении. Смотрите Таблицу В.7.*

Таблица В.7 – Варианты ответов опросника «Учебные стратегии» С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой.

никогда	очень редко	иногда	часто	всегда
1	2	3	4	5

Таблица В.8 – Утверждения опросника «Учебные стратегии» С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой.

№ п/п	Утверждение	Степень согласия				
		1	2	3	4	5
1	Я изучаю материал, заучивая наизусть важнейшие понятия					
2	При прочтении текста я ищу аналогии с ранее изученным материалом					
3	Мне легче понять учебный материал, представив его в виде схем					
4	Я планирую время с учетом своих сильных и слабых сторон					
5	Я рассказываю изучаемую тему самому себе, чтобы проверить, как я ее понял					
6	Я сравниваю возможные способы выполнения учебных заданий между собой					
7	Я испытываю уверенность в знаниях, когда перечитал материал несколько раз					
8	Чтобы лучше понять новый материал, я стараюсь задавать вопросы на лекциях и семинарах					
9	Перед изучением темы я обдумываю, как лучше структурировать материал					

10	Я стараюсь зафиксировать весь спектр учебных заданий, чтобы определить последовательность их выполнения в срок					
11	Я контролирую этапы продвижения к цели					
12	Я пересматриваю использованные способы работы с учебным материалом					
13	Я усваиваю материал, когда пересказываю его вслух					
14	Знакомясь с материалом, я соотношу его с собственным опытом					
15	Я составляю список основных идей по изучаемому материалу					
16	Перед изучением материала я стараюсь определить цели учения					
17	Я стремлюсь получить обратную связь о своей результативности при выполнении задачи					
18	Если я что-то не понимаю, я прошу совета у сокурсников					

#### Подсчет результатов:

Баллы, полученные по каждому утверждению согласно шкале, суммируются. В краткой версии опросника приведены 6 шкал по 3 вопроса в каждой. По одной шкале минимальное количество баллов составляет 0, максимальное количество — 15 баллов.

Подсчет и регистрация соотношения когнитивных и метакогнитивных стратегий в учебной деятельности студентов производятся следующим образом:

А. Суммируются результаты по шкалам 1–3 «когнитивные стратегии». Максимальное количество набранных баллов 45 баллов.

Б. Суммируются результаты по шкалам 4–6 «метакогнитивные стратегии». Максимальное количество набранных баллов 45 баллов.

На контрольном этапе педагогического эксперимента при исследовании этого показателя кроме результатов предложенного опросника учитывались данные, полученные после анализа карт наблюдения и карт самонаблюдения за процессуальной стороной учения студентов, а также анализ продуктов деятельности студентов.

### **V Оперативность и продуктивность деятельности**

Таблица В.9 – Карта наблюдения за процессуальной стороной учения студентов в течение аудиторной самостоятельной работы

Дата	Ф.И. студента	Вид учебного задания (познавательное-поисковое, репродуктивное, творческое)	Затраченное время	Используемые ресурсы	Результативность	
					полученные баллы	оценка преподавателя и других студентов

Таблица В.10 – Карта самонаблюдения студента за процессуальной стороной собственного учения в течение внеаудиторной самостоятельной работы

Ф.И. студента \_\_\_\_\_

Дата	Вид учебного	Затр	Использ	Используемые	Результативность
------	--------------	------	---------	--------------	------------------

	<b>задания (познавательное- поисковое, репродуктивное, творческое)</b>	<b>ачен ное вре мя</b>	<b>уемые ресурсы</b>	<b>стратегии и техники учения (способы деятельности)</b>	<b>полу чен ные балл ы</b>	<b>оценка преподават еля и других студентов</b>	<b>самооце нка</b>

Таблица В.11 – Протокол анализа продуктов деятельности студентов

Дата:

Ф.И. студента

Ф.И.О., должность эксперта:

Вид учебного задания (*познавательное-поисковое, репродуктивное, творческое*):

<b>Очевидно ли использование студентом стратегий и техник учения? Если да, то, какие из них он (она) использовали?</b>	<b>Оцените работу студента по 5 балльной шкале (согласно предложенным ниже критериям)</b>	<b>Обратная связь (советы студенту, комментарии)</b>

Таблица В.12 – Критерии оценки продуктов устной и письменной деятельности студентов

<b>Оценка</b>	<b>Критерии оценки продуктов устной и письменной деятельности студентов</b>
5 баллов	ответ (работа) полностью соответствует теме, поставленным задачам; содержание раскрыто полностью; ответ (работа) отличается оригинальностью, креативностью; студент демонстрирует умение работать с информацией, владение различными стратегиями и техниками при ее обработке; высказывание логично, средства логической связи использованы правильно; используемые лексические и грамматические средства полностью соответствуют поставленной задаче; студент уверенно и быстро отвечает на заданные дополнительные вопросы преподавателя, делает собственные выводы (для устного высказывания)
4 балла	ответ (работа) соответствует теме, поставленным задачам; содержание раскрыто; применяются некоторые стратегии и техники при работе с информацией; высказывание логично, средства логической связи использованы правильно, но имеются 1-2 нарушения при использовании средств логической связи; используемые лексические и грамматические средства соответствуют поставленной задаче (не более 2 ошибок); студент отвечает на заданные дополнительные вопросы преподавателя

	(для устного высказывания)
3 балла	неполное соответствие теме, поставленным задачам; содержание раскрыто частично; высказывание в основном логично, средства логической связи использованы правильно, но имеются 1-2 логические ошибки или 3 нарушения при использовании средств логической связи; используемые лексические и грамматические средства не полностью соответствуют поставленной задаче (3-4 ошибки) студент частично отвечает на заданные дополнительные вопросы преподавателя или дает полный ответ хотя бы на один дополнительный вопрос (для устного высказывания)
2 балла	неполное соответствие теме, поставленным задачам; содержание раскрыто неполно или неточно, имеются ошибки в стилевом оформлении речи; в высказывании 4 логические ошибки или 4 нарушения при использовании средств логической связи; используемые лексические и грамматические средства не полностью соответствуют поставленной задаче (5-6 ошибок); студент с трудом отвечает на дополнительные вопросы преподавателя (для устного высказывания)
1 балл	частичное соответствие теме, поставленным задачам; делается попытка обосновать собственную точку зрения на проблему, заложенную в кейсе; в высказывании более 4 логических ошибок или более 4 нарушений при использовании средств логической связи; используемые лексические и грамматические средства не полностью соответствуют поставленной задаче (более 7 ошибок)

#### VI Академическая автономность

Уровень сформированности этого показателя исследовался при помощи карт учебной помощи, в которых отражалось количество обращений студентов за помощью к преподавателю и к другим студентам во время самостоятельного выполнения разных видов учебных заданий.

Таблица В.13 – Карта учебной помощи студента в течение аудиторной самостоятельной работы

Дата:

Вид занятия:

Ф.И. студента:

Вид учебного задания	Количество обращений за помощью преподавателю	Количество обращений за помощью к другим студентам	Причины обращений за помощью

#### VII Потребность в анализе и рефлексии своей деятельности

Уровень сформированности данного показателя был изучен при помощи вопросов, которые были составлены на основе «Методики диагностики рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой. Были отобраны и переформулированы 9 вопросов, которые распределяются

по трем шкалам, соответствующим основным видам рефлексии: *ретроспективной, ситуативной и перспективной*.

*Ретроспективная рефлексия* проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии - предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

*Ситуативная рефлексия* обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

*Перспективная рефлексия* соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др. Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

1 шкала – ретроспективная рефлексивность (вопросы 1, 4, 7)

2 шкала – рефлексивность настоящей деятельности (вопросы 2, 5, 8)

3 шкала – рефлексивность будущей деятельности (вопросы 3, 6, 9)

*Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа. Варианты ответа представлены в Таблице В.14.*

Таблица В.14 – Варианты ответов «Методики диагностики рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой

абсолютно неверно	неверно	скорее неверно	скорее верно	верно	совершенно верно
1	2	3	4	5	6

Таблица В.15 – Утверждения «Методики диагностики рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой

№ п/п	Утверждение	Степень согласия					
		1	2	3	4	5	6
1	Узнав что-то новое, я всегда долго думаю над этим, и мне хочется с кем-нибудь поделиться новой информацией.						
2	Когда я размышляю над чем-то, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.						
3	Я обычно тщательно планирую предстоящие выступления и ответы на семинарах и практических занятиях.						

4	Совершив какую-то ошибку, я долго обдумываю причины неудачи.						
5	Работая над учебной задачей, я склонен(на) уточнять детали, рассматривать все варианты ее решения.						
6	Мне будет трудно выполнить какую-либо письменную работу (эссе, аннотацию, сочинение и т.д.), если я заранее не составлю план.						
7	Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.						
8	Закончив выступление, я, бывает, продолжаю вести внутренний диалог, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.						
9	Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.						

#### Обработка результатов:

Уровень потребности в анализе и рефлексии своей деятельности (высокий, средний, низкий) определяется при помощи суммы баллов, полученных за каждый вопрос.

Высокий уровень: от 54 до 45

Средний уровень: от 44 до 36

Низкий уровень: от 35 до 9

При необходимости можно складывать баллы по шкалам.

#### **VIII. Готовность к непрерывному саморазвитию**

Данный показатель исследовался при помощи теста «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхта.

*Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените, насколько это утверждение верно для вас. Если верно, то напротив номера этого утверждения в листе для ответов поставьте знак «+»; если неверно, то знак «-». Если не знаете, как ответить, поставьте знак вопроса «?». Используйте бланк для ответов, представленный в таблице В.16.*

Таблица В.16 – Бланк для ответов

№	ответ	ключ	совпадения	№	ответ	ключ	совпадения	№	ответ	ключ	совпадения
1				6				11			
2				7				12			
3				8				13			
4				9				14			
5				10							

#### Вопросы

1. У меня появляется желание больше узнать о себе.
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.
3. Я уверен(а) в своих силах.
4. Я верю, что все задуманное мною осуществиться.
5. У меня нет желания знать свои положительные и отрицательные стороны.
6. В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.
7. Я хочу лучше и эффективнее учиться.
8. Когда нужно, я умею заставить и изменить себя.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.

10. Меня интересует мнение других о моих качествах возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.
12. В любом деле я не боюсь неудач и ошибок.
13. Мои способности и умения соответствуют требованиям моей будущей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я хочу что-то сделать.

#### Обработка результатов:

Напротив каждого из 14 номеров задания в соответствующей графе поставьте значение «ключа».

Значение «ключа» по каждому утверждению:

1. (+); 2. (-); 3. (+); 4. (+); 5. (-); 6. (-); 7. (+); 8. (+); 9. (+); 10. (+); 11. (-); 12. (+); 13. (-); 14. (-).

Подсчитайте количество совпадений, т.е. варианты, когда ответ совпадает со значением «ключа». Если в ответе знак вопроса, то совпадений нет. Количество совпадений может изменяться от 0 до 14.

Чтобы определить значение готовности «хочу знать себя», требуется подсчитать количество совпадений только по утверждениям с номерами: 1, 2, 5, 7, 10, 13. Максимальное значение готовности знать себя (ГЗС) может быть равно 7 баллам.

Таким же образом определяется значение готовности «могу самосовершенствоваться» (ГМС), подсчитав количество совпадений по утверждениям: 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. максимум 7 баллов.

#### Анализ результатов и выводы:

Полученные значения переносятся на график: по горизонтали откладывается значение ГЗС («хочу себя знать»), а по вертикали – значение ГМС («могу самосовершенствоваться»). По двум координатам на графике отмечается точка, которая попадает в один из квадратов: А, Б, В, Г. «Попадание» в квадрат на графике – это одно из состояний опрашиваемых в настоящий момент (Рисунок В.1):

- А – «могу самосовершенствоваться», но «не хочу знать себя» - тип 1 (средний уровень);
- Б – «хочу знать себя» и «могу измениться» - тип 2 (высокий уровень);
- В – «не хочу знать себя» и «не хочу изменяться» - тип 3 (низкий уровень);
- Г – «хочу знать себя», но «не могу себя изменить» - тип 4 (средний уровень).

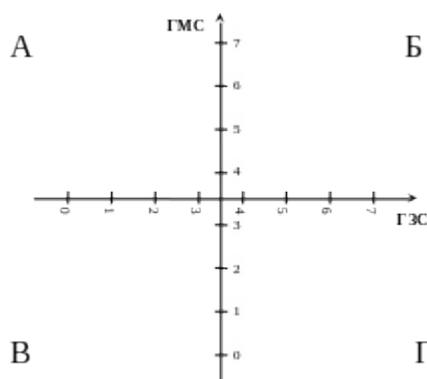


Рисунок В.1 – График определения готовности к саморазвитию

### **IX. Стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способностей деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач**

Сформированность данного показателя определялась при помощи вопросов, которые были сформулированы на основе «Опросника метакогнитивной включенности в деятельность» Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова)

*Внимательно ознакомьтесь с содержанием вопроса и выберите один из предлагаемых вариантов ответа: 0, 1, 2 или 3, представленных в Таблице В.17.*

Таблица В.17 – Варианты ответов «Опросника метакогнитивной включенности в деятельность» Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова)

никогда	редко	часто	очень часто
0	1	2	3

Таблица В.18 – Утверждения ответов «Опросника метакогнитивной включенности в деятельность» Г. Шроу, Р. Деннисон (в адаптации А.В. Карпова)

№ п/п	Утверждение	Степень согласия			
		0	1	2	3
1	Я стараюсь использовать разные стратегии и техники учения в зависимости от решаемой задачи (проблемы)				
2	Я обдумываю несколько способов решения задачи (проблемы) и выбираю самый оптимальный				
3	Закончив работу (выполнив задание), я анализирую эффективность использованных мной стратегий и техник учения				
4	Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий учения будет наиболее эффективна				
5	Когда мне не удастся что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией				
6	Я склонен(на) спрашивать себя, насколько успешно я продвигаюсь, когда изучаю что-то новое				
7	Мне интересно узнавать о новых эффективных стратегиях и техниках учения				
8	Когда задача уже решена, я спрашиваю себя, научился(ась) ли я чему-либо полезному в процессе ее решения				
9	Я пробую применять новые стратегии и техники учения при решении учебных задач (проблем)				

Подсчет результатов:

Стремление к постоянному пополнению и совершенствованию способов деятельности при решении различных учебных и будущих профессиональных задач можно распределить по уровням (высокий, средний, низкий), который определяется при помощи суммы баллов, полученных за каждый вопрос.

Высокий уровень: от 19 до 27

Средний уровень: от 10 до 18

Низкий уровень: от 0 до 9

**Приложение Г  
(обязательное)**

**Эмпирический материал, полученный на основе ответов преподавателей на вопросы интервью, во время рефлексии на семинарах, опроса на образовательном портале ОмГПУ**

**1. Интервью с преподавателями ОмГПУ о необходимости и способах формирования индивидуального стиля учения студентов в образовательном процессе вуза на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы**

**Вопросы:**

- 1) Сформирован ли у большинства студентов нашего вуза ИСУ?
- 2) Считаете ли Вы, что есть необходимость в формировании у студентов ИСУ?
- 3) Каким образом, на Ваш взгляд, можно формировать и развивать ИСУ студентов?

**Ответы:**

*1. Преподаватель межфакультетской кафедры иностранных языков ОмГПУ:*

- 1) «Мне кажется, что у студентов скорее есть какие-то учебные предпочтения, способы деятельности, а стиль как таковой не сформирован, по крайней мере, у большинства студентов».
- 2) «Необходимость в формировании ИСУ студентов, безусловно, есть. Если студент будет владеть широким арсеналом способов деятельности, он будет более самостоятельным, академически зрелым и успешным».
- 3) «Эта задача может быть решена в рамках организации и сопровождения самостоятельной работы студентов, при помощи, например, методических рекомендаций для студентов, в том числе, на образовательном портале ОмГПУ».

*2. Преподаватель кафедры психологии образования ОмГПУ:*

- 1) «У каждого человека есть какие-то индивидуальные особенности при освоении информации, предпочтения при работе с учебным материалом. Но это, наверное, нельзя назвать стилем. Сформированность ИСУ, скорее всего, выражается в деятельности, которая отличается оригинальностью, эффективностью, самостоятельностью. Поэтому, я думаю, что у нас не так много студентов со сформированным ИСУ».
- 2) «Думаю, что сегодня этот вопрос очень актуален. Студентам нужно помогать в формировании их индивидуального стиля учения, так как это позволит им успешно решать любые учебные и учебно-профессиональные задачи, формировать и развивать компетенции необходимые для будущей профессиональной деятельности».
- 3) «Можно знакомить студентов с разными техниками и приемами учения непосредственно при изучении той или иной дисциплины, возможен также вариант разработки специального курса по выбору, направленного на овладение студентами разнообразными способами учения».

*3. Преподаватель кафедры педагогики ОмГПУ:*

- 1) «Безусловно, у студентов есть опыт осуществления учебной деятельности. За время обучения в школе у них сложились свои привычные для них способы познания и деятельности. Но в вузе эти способы и приемы не всегда оказываются эффективными, у студентов часто возникают трудности при овладении компетенциями. Наверное, это связано именно с тем, что ИСУ у большинства студентов не сформирован».
- 2) «Конечно же такая необходимость есть. Это будет способствовать индивидуализации и персонализации образовательного процесса в вузе, а также позволит повысить уровень самостоятельности студентов, развить у них навыки непрерывного образования, столь необходимые сегодня для успешной учебной и будущей профессиональной деятельности».
- 3) «На мой взгляд, формирование, закрепление и развитие ИСУ должно осуществляться по всем направлениям деятельности студентов, как в учебной, проектной, так и в исследовательской деятельности».

**2. Обсуждение вопросов, связанных с реализацией технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза на международных научно-методических семинарах «Организация профессионально-ориентированной языковой подготовки студентов в вузе», в течение мастер-классов и круглых столов на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы**

**Вопросы для обсуждения:**

1) Возможно ли, на Ваш взгляд, осуществлять обучение студентов стратегиям учения в Вашем вузе? Каким образом это можно сделать?

2) Представляется ли для Вас возможным дополнить содержание модулей, преподаваемых Вами дисциплин или программ по организации проектной, исследовательской, конкурсно-творческой деятельности студентов заданиями, направленными на обучение студентов стратегиям и техникам учения?

3) Какие трудности, по Вашему мнению, могут возникнуть при реализации технологии формирования ИСУ студентов в образовательном процессе вуза?

**Ответы:**

*Преподаватель кафедры педагогики ОмГПУ:*

1) Да, я считаю, что можно и нужно обучать студентов стратегиям и техникам учения, это позволит им быть более самостоятельными, автономными. Самый эффективный и наименее энергозатратный со стороны преподавателя способ – обогащение содержания преподаваемой дисциплины заданиями, направленными на обучение студентов этим стратегиям. Вполне возможна также реализация предложенной технологии формирования ИСУ, которая алгоритмизирует процесс обучения студентов стратегиям учения, делает его более понятным, нацеленным на достижение определённого результата.

*Преподаватель кафедры иностранных языков (межфак) ОмГПУ:*

1) Да, конечно, это возможно. Более того, на мой взгляд, сегодня назрела необходимость в обучении студентов эффективным приемам и способам деятельности. Обучать можно и в рамках дисциплины, и на курсах по выбору для студентов. Это может быть какой-то дополнительный специальный модуль, предвещающий изучение той или иной дисциплины.

*Преподаватель кафедры русского языка и литературы ОмГПУ, являющийся руководителем студенческой научной лаборатории:*

2) Соглашусь с коллегами по поводу того, что возможно пересмотреть содержание модулей дисциплины и дополнить их заданиями, направленными на обучение студентов стратегиям и техникам учения. Это очень важно, на мой взгляд. Но меня также заинтересовала идея знакомить студентов с различными стратегиями, которые они могут использовать, занимаясь исследовательской деятельностью.

*Преподаватель кафедры психологии образования ОмГПУ:*

2) Можно, конечно, дополнить и содержание каждого модуля преподаваемой дисциплины, и на каждом занятии выделить время для обучения студентов приемам эффективной учебной деятельности. Кроме того, предложенная технология формирования ИСУ студентов, на мой взгляд, может быть реализована не только в контексте учебной деятельности, но исследовательской и проектной деятельности студентов.

*Преподаватель кафедры иностранных языков СибАДИ:*

3) Трудности, связанные с подготовленностью преподавателя осуществлять обучение студентов стратегиям учения. Не каждый студент, на мой взгляд, может быть в этом заинтересован, это зависит от склада его характера и психики, склонности студента к изучению того или иного предмета. Может потребоваться дополнительное время для того, чтобы преподаватель успевал обучать студентов навыкам самостоятельной работы наряду с применением традиционных методов обучения. Научив же студентов стратегиям учения, можно пожинать полновесные плоды преподавательского труда.

*Преподаватель кафедры иностранных языков для специальных целей ОмГУ им. Достоевского:*

3) Очень хорошо, что предложена именно технология по формированию ИСУ студентов, всё чётко расписано по этапам, это дисциплинирует, конечно, мотивирует и вдохновляет. Но требует временных затрат со стороны преподавателя, его умения заинтересовать студентов, объяснить, что это им действительно необходимо. Могут возникнуть трудности, связанные с разным уровнем подготовки студентов. Возможно, в этом случае эффективными будут задания, разработанные на основе дифференциации.

**3. Опрос слушателей курсов повышения квалификации «Стратегии обучения профессионально-ориентированному английскому», модуль «Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку» на образовательном портале ОмГПУ в течение заключительного этапа опытно-экспериментальной работы**

**Вопросы:**

1) Заинтересовались ли студенты возможностью освоения разнообразных стратегий и техник учения? Возникали ли у Вас какие-либо трудности с мотивацией студентов на осознанное обучение?

2) Способствовало ли обучение студентов стратегиям и техникам учения лучшему выполнению предложенных заданий? Обсуждали ли Вы со студентами то, какими стратегиями и техниками они пользуются при решении различных задач?

3) Планируете ли Вы в дальнейшем совершенствовать и пополнять арсенал способов учения и деятельности студентов, способствовать развитию их ИСУ учения? Если да, то, каким образом?

**Ответы:**

*Преподаватель кафедры иностранных языков ОмГТУ:*

1) Могу отметить, что ориентационно-поисковый этап предложенной технологии, заключающийся в мотивировании студентов на осознанное и ответственное учение, прошёл успешно. Все без исключения студенты заинтересовались возможностью освоения новых приемов учебной деятельности.

2) Да, результаты стали лучше, студенты стали быстрее и качественнее выполнять предложенные задания. Обсуждение всегда было, иногда даже трудно было студентов остановить, они активно делились тем, как выполняли то, или иное задание, какие техники использовали.

3) Результат применения данной технологии очевиден, поэтому планирую продолжить применять ее идеи, как для обогащения содержания преподаваемых дисциплин заданиями, способствующими освоению студентами разнообразных стратегий и техник учения, так и для подготовки студентов к исследовательской деятельности, к различным олимпиадам и конкурсам.

*Преподаватель кафедры иностранных языков СГУ им. М. Козыбаева:*

1) Большинство студентов заинтересовалось освоением разнообразных стратегий и техник учения. Были, конечно, и те, кто сказал, что им это не интересно, или они и так уже определили для себя набор приемов для эффективной учебной деятельности. Хотя, в процессе обсуждения эти студенты включались в беседу и соглашались, что учение должно быть осознанным, делились своими приемами решения разнообразных задач.

2) Да, особенно хочу отметить, что улучшилось восприятие иноязычной речи на слух после применения техник стратегии «Элаборация» на всех этапах аудирования. В целом можно сделать вывод, что результат применения предложенной технологии очевиден, студенты стали более уверенными, самостоятельными. Да, всегда обсуждаем теперь, кто, какие стратегии и техники использовал при выполнении заданий, особенно, если оно было выполнено успешно.

3) Думаю над тем, что студентов нужно обучать способам работы с информацией, исследовательским навыкам при подготовке к проектной, исследовательской деятельности, для участия в различных конкурсах.

**Приложение Д  
(справочное)**

**Кейс-стади опыта формирования индивидуального стиля учения студентов в  
отечественных и зарубежных вузах**

Таблица Д.1 – Формирование индивидуального стиля учения студентов в отечественных и зарубежных вузах

Образовательное учреждение	Способы формирования ИСУ студентов	Содержание деятельности
Мурманский государственный гуманитарный университет и Мурманский морской рыбопромышленный колледж им. И.И. Месяцева (И.И. Месяцева Е.А. Богданова, В.Э. Черник, Л.А. Чернюк) [10, С. 39]	Непосредственно на занятиях	Дополнение уже существующих дидактических материалов, используемых в работе с обучающимися, заданиями, направленными на расширение их стилевого репертуара
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (К.Д. Дятлова) [30, С. 6]	В рамках комплексного сопровождения индивидуальной самостоятельной работы студентов младших курсов	Осуществляется внедрение курса «Формирование индивидуальных учебных стилей» в рамках дисциплины «Введение в специальность». Курс длится 28 часов, включает лекции и практические занятия, читается в первом семестре обучения студентов в вузе и состоит из 2 частей: «Метакогниция. Индивидуальные стили учения» и «Как рационально учиться в вузе»
Американский колледж Johnson County Community College [169]	В течение элективного он-лайн курса по обучению стратегиям учения (Learning Strategies Course)	Предлагается обучение студентов работе с информацией, а также их знакомство со стратегиями организации и планирования своего времени, стратегиями работы с текстовым и математическим материалом
Университет Гонзага в США Gonzaga University [164]	Во время он-лайн курса для раскрытия своего академического потенциала - Learning Strategies Management	Изучаются различные подходы к обучению, что даёт студентам возможность найти собственные эффективные способы учения и позволяет сделать процесс обучения осознанным

**Приложение Е**  
**(справочное)**

**Структура кейсов по обучению студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам учения**

**Case 1 Cognitive strategy (repetition)**

**1. Methodic Part**

We have to remember different things every day: peoples' names, telephone numbers, addresses, shopping lists, etc..... Scientists call these people's actions cognitive strategies. So when we learn by heart or retell something we use the cognitive strategy of *repetition*.....

**Tasks for methodic part:**

**e. g. Task 2**

There are some useful techniques experts advise to use in order to remember things. Read the descriptions of these techniques and match them with their names (headings)

**Forming a mental picture    Repeating things    Inventing a story    Organising your ideas    Interrogation for making an interest**

1. We all remember the things we are interested in and forget the ones that bore us. Take an active interest in what you want to remember, and focus on it consciously. One way to “make” yourself interested is to ask questions – the more the better!.....

**2. Problem tasks**

**e. g. Task 3**

Work in pairs and suggest your effective techniques to remember things! Use different sources. Present the results sharing these techniques with your group-mates.

Listen to your group-mates and fill in the table.

Learning techniques I often use	Learning techniques I have never used before	Learning techniques I am going to use now

**3. Training hand-out for class work (exercises)**

Do the tasks below using the most appropriate techniques to remember things

Work in pairs, checking how well each of you remembers different things from these tasks.

Discuss what techniques you used to remember things.

**e. g. ex. 1** This is your new mobile phone number. Remember it.

05511789312

**4. Training hand-out for independent home work (exercises)**

**e. g. ex. 2** Complete the story with *in, on, out, up, with* or nothing. Then retell it using the most appropriate learning techniques.

Zak and Lily met at a party in 1994. Zak fancied \_\_1\_\_ Lily the moment he saw her. He started to chat her \_\_2\_\_ and they got \_\_3\_\_ really well.....

**5. Reflection**

**e. g.** After completing the tasks fill in this Reflection Form

**Reflection Form**

What I know now/ what I can do now	What I still need to know	What strategies and techniques did I use	What strategies and techniques will I use next time

Рисунок Е.1 – Структура кейса когнитивной стратегии «Повторение» для дисциплины «Иностранный язык»

### **Кейс Метакогнитивная стратегия «Обратная связь»**

#### **1. Методическая часть**

*Метакогнитивные стратегии* - стратегии, организующие и управляющие учебной деятельностью. Это стратегии высокого уровня, относящиеся к области планирования и контроля, который осуществляется человеком над его собственным учением. Одной из важных метакогнитивных стратегий является стратегия «обратной связи».

#### **Задание 1**

*Познакомьтесь с техниками стратегии «Обратная связь» и сопоставьте их описание с названием соответствующей техники*

#### **2. Проблемное задание**

*Объединитесь в пары или мини-группы, обсудите следующие вопросы, дайте обоснованный ответ.*

#### **3. Задания для аудиторной работы**

##### **Задание 1**

*Объединитесь в пары или мини-группы. Прочитайте приведённые ниже утверждения, подумайте, все ли из них характеризуют конструктивную обратную связь. На основе этих утверждений сформулируйте свои правила эффективной обратной связи.*

##### **Задание 2**

*Используя технику «Комиксы», дайте обратную связь, заполнив второй бабл. Для этого прочитайте ситуации ниже, нарисуйте два облака, в одно впишите реплику обратной связи из ситуации, а в другое реплику, которую бы предложили Вы в качестве обратной связи.*

#### **4. Задания для самостоятельной внеаудиторной работы**

*Подготовьте материал для применения техники обратной связи «Поделись опытом». Для этого вспомните о своих ошибках или сложностях в учебной деятельности, которые Вам удалось исправить или преодолеть. Подготовьте стикеры или постеры со сложными моментами в учебной деятельности и рекомендациями по их преодолению.*

Рисунок Е.2 – Структура кейса метакогнитивной стратегии «Обратная связь» для дисциплины «Педагогика»

**Приложение Ж  
(справочное)**

**Образцы бланков и листов рефлексии для студентов**

Таблица Ж.1 – Reflection Form 1 (Лист рефлексии 1)

Learning techniques I often use (Стратегии учения, которые я часто использую)	Learning techniques I have never used before (Стратегии учения, которые я никогда не использовал(а))	Learning techniques I am going to use now (Стратегии учения, которые я собираюсь использовать)

Таблица Ж.2 – Reflection Form 2 (Лист рефлексии 2)

What I know now/ what I can do now Что я знаю сейчас/ что я умею сейчас	What I still need to know Что мне нужно усвоить	What strategies and techniques did I use Какие стратегии и техники я использовал(а)	What strategies and techniques will I use next time Какие стратегии и техники я буду использовать в следующий раз
--	--	--	--

Таблица Ж.3 – Sample Strategy Evaluation Matrix (Матрица оценки использованных стратегий и техник учения)

Strategies/techniques Стратегии/техники	How to use Как использовать	When to use Когда использовать	What is it for Для чего использовать	Was it useful/ effective (my comments) Была ли она полезна/эффективна (мои комментарии)
Skim/Survey Беглый просмотр	Search for headings, highlighted words, previews, and summaries Поиск заголовков, ключевых слов, предисловий, выводов	Before you read a long piece of the text Перед чтением большого отрывка	Gives an overview of the key concepts, helps you to focus on the important points Даёт обзор ключевых понятий, помогает сконцентрироваться на важных моментах	
.....	.....	.....	.....	.....

**Приложение И  
(справочное)**

**Образец экспертного листа оценки кейсовой методики обучения студентов стратегиям самостоятельного учения**

Таблица И.1 – Экспертный лист оценки кейсовой методики обучения студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности

**Ф. И. О., должность эксперта**

<b>Критерий оценивания</b>	<b>Да</b>	<b>Не вполне</b>	<b>Нет</b>	<b>Комментарии</b>
Необходимость и практическая значимость				
Валидность (соответствие заданий кейсов поставленным задачам)				
Структурированность (поэтапная реализация методики)				
Результативность (соответствие результатов поставленной цели)				

**Комментарии экспертов:**

Два эксперта прокомментировали, что результативность методики несомненна, так как студенты, решая различные учебные задачи, управляют своей учебной деятельностью, а также осуществляют анализ своих действий.

3-й эксперт подчеркнул, что обучение студентов стратегиям и техникам самостоятельной учебной деятельности поможет им в дальнейшем качественнее обрабатывать языковой материал и быстрее осваивать темы учебных модулей.

4-й и 5-й эксперты считают, что данная методика является актуальной, так как студентам, особенно первокурсникам, необходима помощь преподавателей в организации их самостоятельной учебной деятельности.

Один из экспертов отметил практическую значимость методики, но усомнился в том, что студенты в дальнейшем будут использовать все освоенные стратегии и техники обучения. Не смотря на это, он подчеркнул, что данная методика помогает формированию индивидуального стиля учения студентов [117, с.79-81]

**Приложение К  
(обязательное)**

**Методика обучения студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям  
учения при аудировании**

Таблица К.1 – Обучение студентов когнитивным и метакогнитивным стратегиям учения при аудировании

<b>Этап аудирования</b>	<b>Этап обучения стратегиям</b>	<b>Примеры заданий</b>	<b>Применяемые стратегии и техники</b>
1. Pre-listening	1. знакомство со стратегиями и техниками 2. применение и освоение стратегий и техник	1. Look at the picture and at the title of the interview (story) you will listen to. Guess the content of the interview (story). 2. Write down and draw all the associations, words and images you have concerning this topic. 3. Look at the sheet with the tasks and underline the key words.	Когнитивная стратегия <i>элаборации</i> (уточнение, разработка, совершенствование, переработка учебного содержания).
2. Listening	1. знакомство со стратегиями и техниками 2. применение и освоение стратегий и техник	1. Looking through the task, think what information you should pay attention to while listening the interview (story). 2. Try to imagine what is being said. 3. While listening, try to guess the meaning of unknown words on the basis of the context, word-formation elements or international words.	Когнитивная стратегия <i>элаборации</i> : - детализация (продумать, какого рода информация потребуется например, цифры, время, имена собственные); - мнемотехника (мысленно представить то, о чём говорится); - языковая догадка (попытаться догадаться о значении незнакомых слов исходя из контекста, по словообразовательным элементам, по признакам интернациональных слов)
3. Post-listening	1. знакомство со стратегиями и	1. Ask yourself questions concerning the content of the	Когнитивная стратегия

	<p>техниками 2. применение и освоение стратегий и техник 3. рефлексия и накопление стратегий и техник</p>	<p>interview (story). (Who are the main characters? When and where do the actions take place? etc.). Answer these questions. 2. Make a plan of the interview (story) and give a short summary of it. 3. Think about your own experience concerning the information you've heard in the interview (story).</p> <p>1. Organize the information you've heard in the form of the table, mind map or cluster.</p> <p>1. Ask yourself questions like these: Did I try to understand every single word? Did I read the task instructions carefully to check what exactly I had to understand? Did I get stuck if I miss something? etc. Answer these questions and analyze what was useful for you. 2. Discuss these questions with your group mates: How did you prepare for listening? What strategies and techniques did you use at each step? Were these techniques useful? etc.</p> <p>1. Fill in the reflection form. (Learning techniques I often use; Learning techniques I have never used before; Learning techniques I am going to use next time).</p>	<p><i>э debated</i> - уточняющие вопросы самому себе по содержанию услышанного; - составление плана и краткий пересказ услышанного; - сравнение услышанного с собственным опытом. Когнитивная стратегия <i>организации</i> учебного материала: - фиксация услышанной информации в виде таблиц, схем, диаграмм, карт. Метакогнитивная стратегия <i>наблюдения</i>: - вопросы самому себе, связанные эффективностью использования стратегий и техник при аудировании - метадискуссия</p> <p>Метакогнитивная стратегия <i>оценивания</i> и <i>регуляции</i>: - бланки оценки и рефлексии.</p>
--	---	--	--

**Приложение Л  
(обязательное)**

**Порядок расчетов эмпирического значения по статистическому критерию хи-квадрат Пирсона**

**Шаг 1:** Для удобства последующих расчётов полученные данные занесем в Таблицу Л.1 следующим образом.

Таблица Л.1 – Распределение студентов по уровням сформированности ИСУ

Группа	Этапы	Уровни		
		Высокий (кол-во студентов)	Средний (кол-во студентов)	Низкий(кол-во студентов)
ЭГ-1	Конст.	14	57	79
	Контр.	75	58	17
ЭГ-2	Конст.	12	37	49
	Контр.	50	40	8
ЭГ-3	Конст.	10	43	59
	Контр.	57	44	11

**Шаг 2:** Найдем сумму значений в столбцах и строках, после чего определим общую сумму всех значений в Таблице Л.2.

Таблица Л.2 – Общая сумма полученных значений

№	Сумма столбцов	Сумма строк
1	218	150
2	279	150
3	223	98
4	-	98
5	-	112
6	-	112
Общая сумма		
720		

**Шаг 3:**

Далее для каждой величины в ячейках таблицы рассчитаем значения теоретической частоты как отношение произведения суммы столбцов и суммы строк к общей сумме (каждой ячейке должна соответствовать своя сумма столбца и строки, в Таблице Л.3 номеру строки соответствует первое число, а номеру столбца – второе).

Значение  $\chi^2$  Пирсона находится как отношение произведений эмпирической и теоретической частот к эмпирической частоте. Промежуточный и общий расчет представлен в столбцах 4-6 таблицы Л.3.

Таблица Л.3 – Расчет значения  $\chi^2$  Пирсона

Ячейки таблицы	Эмпирическая частота $f_{\text{э}}$	Теоретическая частота $f_{\text{т}}$	$f_{\text{э}} - f_{\text{т}}$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
11	14	45,417	-31,417	987,007	21,732
12	57	58,125	-1,125	1,266	0,022
13	79	46,458	32,542	1058,960	22,794
21	75	45,417	29,583	875,174	19,270
22	58	58,125	-0,125	0,016	0,000
23	17	46,458	-29,458	867,793	18,679
31	12	29,672	-17,672	312,307	10,525
32	37	37,975	-0,975	0,951	0,025
33	49	30,353	18,647	347,719	11,456
41	50	29,672	20,328	413,219	13,926
42	40	37,975	2,025	4,101	0,108
43	8	30,353	-22,353	499,647	16,461
51	10	33,911	-23,911	571,741	16,860
52	43	43,400	-0,400	0,160	0,004
53	59	34,689	24,311	591,030	17,038
61	57	33,911	23,089	533,097	15,720
62	44	43,400	0,600	0,360	0,008
63	11	34,689	-23,689	561,163	16,177
<b>Сумма <math>\chi^2</math></b>					<b>200,806</b>

**Приложение М  
(обязательное)**

**Монографические характеристики студентов с разными уровнями сформированности индивидуального стиля учения**

*Вопросы интервью:*

- 1) Вызывает ли у Вас интерес сам процесс решения задачи, познание нового?
- 2) Думаете ли Вы над совершенствованием способов решения задач? Пробуете ли разные подходы, способы их решения?
- 3) Считаете ли Вы, что необходимо знать сильные и слабые стороны своей индивидуальности, чтобы успешно решать учебные и другие задачи?
- 4) Какие учебные стратегии, приемы и способы Вы чаще всего используете при решении учебных и других задач?
- 5) Рефлексируете ли Вы по поводу своей учебной деятельности? Необходима ли Вам обратная связь от преподавателя, одногруппников?
- 6) Считаете ли Вы, что человеку необходимо постоянно развиваться и совершенствовать себя?
- 7) Интересно ли Вам узнавать о новых стратегиях и приемах учения? Пробуете ли Вы применять их на практике?

**Лиза Е., студентка 2-го курса филологического факультета**

1) Конечно, при выполнении какого-либо задания важен результат, который оценивается, в нашем случае это баллы или словесная похвала преподавателя, признание одногруппниками твоих успехов. Но меня часто так захватывает сам процесс решения какой-нибудь задачи, особенно если она необычная, что я забываю про внешние стимулы. Мне просто интересно, иногда даже увлекательно.

2) Да, я постоянно что-то пробую, стараюсь применять разные способы и техники при выполнении заданий. Хотя, конечно, это зависит от самого задания. Если оно шаблонное, то я выполняю его автоматически, не задумываясь над тем, как его лучше выполнить. Но если оно творческое или объемное, проблемное или мне не всегда удается хорошо его выполнить, то я начинаю искать способы решения и анализировать, какие были наиболее эффективными.

3) Да, я считаю, что нужно знать сильные и слабые стороны своей личности, осознавать свою уникальность и в идеале уметь пользоваться тем, чем тебя наделила природа, ну и совершенствоваться, конечно.

4) После обучения стратегиям и техникам учения на занятиях по иностранному языку, педагогике и прохождения курса по выбору эффективные способы обработки информации я значительно обогатила свои запас средств и приемов учебной деятельности. Это и мнемотехники, и стратегии переработки и организации учебного материала. Я использую техники организации своего времени и планирования своей деятельности, наблюдаю и рефлексирую по поводу своего учения. Эти техники помогают мне контролировать процесс своей деятельности.

5) Да, как я уже сказала, рефлексирую и нуждаюсь в обратной связи. Это помогает мне объективнее оценивать свою деятельность.

Да, я считаю, что, конечно, необходимо. Мы ведь учимся не из-за оценок, баллов, а ради собственного личностного развития.

6) Да, меня всегда интересовал этот вопрос. Я вообще люблю учиться чему-то новому. Что касается стратегий и приемов учения, то я попробовала применить все те, о которых нам рассказывали, а также узнаю о новых и сразу стараюсь их апробировать.

**Валерия Ф., студентка 3-го курса факультета истории, философии и права**

- 1) Иногда, если выполняю какое-то интересное или трудное задание.
- 2) Опять-таки не всегда, а только в случае необходимости, если не удастся успешно выполнить задание или решить как то задачу.

3) Да, я думаю, конечно, нужно стремиться познать себя, уметь использовать свои сильные качества, способности и пытаться повлиять на изменение слабых сторон.

4) Раньше я, в основном, просто перечитывала много раз материал, учила наизусть. Но сейчас мои способы деятельности значительно обогатились. Я использую ассоциации, рифмирование, истории, даже дворец памяти пробовала, иногда мне эта техника помогает. Поняла, что нужно перерабатывать учебный материал, организовывать его, чтобы лучше запомнить. Но вот наблюдать за своим учением и анализировать у меня не всегда получается. Я всегда собой недовольна, поэтому стараюсь побыстрее забыть о произошедшем.

5) Как я уже сказала, я практически не рефлексирую, но в обратной связи нуждаюсь, мне важно узнать мнение о проделанной работе от преподавателей и моих одногруппников.

6) Да, мне, кажется, сейчас это очень актуально. Если не развиваться и не совершенствоваться, то можно быстро растерять все приобретенные в вузе компетенции.

7) Если честно, то раньше я о них и не думала. А сейчас стало интересно, попробовала все из тех, что предлагались на занятиях и на курсах по выбору. Если встречается информация о них, стараюсь применить на практике, так как увидела эффект от их применения.

#### **Иван К., студент 2-го курса факультета искусств**

1) Всегда интересно узнавать что-то новое. Иногда процесс так захватывает, что забываешь о конечной цели.

2) Если честно, то я никогда не задумывался над этим. Интересно, конечно, было послушать о разных приемах учения, но мне, кажется, что мне они не помогут. Если я не могу сделать какое-то задание, мне надо, чтобы кто-то объяснил, как это делать.

3) Себя надо знать и изучать свою личность, но как улучшить свои слабые стороны я не знаю. Это сложно, наверно.

4) Я как-то не думаю об этом. Хотя, попробовал технику «Помодоро», вроде бы она сработала.

5) Нет, я на этом не зацкливаюсь, ответил и ответил, сделал и хорошо.

6) Развиваться всем нужно, иначе ты отстанешь от жизни, не сможешь быть успешным.

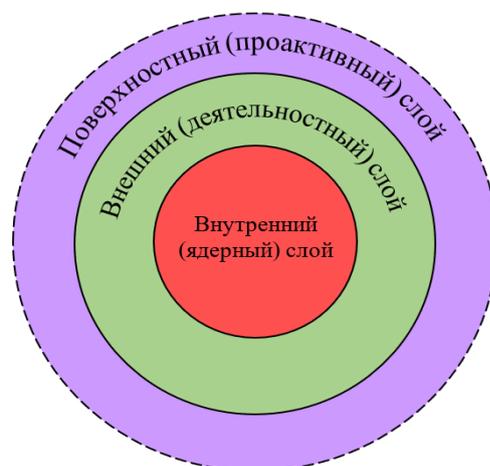
7) Ну я слушал про разные стратегии, пытался применять, но пока до конца не понял, нужны они мне или нет.

Представленные ниже характеристики основаны на ответах студентов на вопросы интервью, а также исходя из систематического наблюдения за их деятельностью. Учитывались также результаты, полученные в ходе обработки данных на контрольном этапе педагогического эксперимента.

#### **Характеристика студента с высоким уровнем сформированности индивидуального стиля учения**

(Лиза Е., студентка 2-го курса филологического факультета)

Наблюдается преобладание внутренней мотивации к деятельности в целом и к учебной деятельности в частности. Присутствует склонность к самоанализу и стремление познать сильные и слабые стороны своей личности, раскрыть уникальные личностные качества. Студент демонстрирует владение широким спектром когнитивных и метакогнитивных стратегий и техник учения, что позволяет качественно и оперативно решать любые учебные и творческие задачи. У студента отмечается высокий уровень развития рефлексии и осознанности своей деятельности. Присутствует стремление к саморазвитию, имеется желание постоянно пополнять используемый набор стратегий и техник учения, способов деятельности. Для студента характерна



проактивная позиция, интерес к познанию нового, вовлечённость в различные контексты образовательной среды: проектная, исследовательская, творческая деятельность.

### **Характеристика студента со средним уровнем сформированности индивидуального стиля учения**

(Валерия Ф., студентка 3-го курса факультета истории, философии и права)

У студента присутствуют как внутренние, так и внешние мотивы учения. Наблюдается интерес к познанию себя, своих личностных качеств. Студент владеет некоторыми стратегиями учения, в основном когнитивными, что позволяет достаточно успешно справляться с учебными задачами разного уровня сложности. Но решение творческих, нестандартных задач даётся с трудом, часто требуется помощь со стороны преподавателя или более сильных студентов. Демонстрирует недостаточно высокий уровень развития рефлексии и осознанности своей деятельности, но при этом проявляет интерес к освоению новых способов учения.



### **Характеристика студента с низким уровнем сформированности индивидуального стиля учения**

(Иван К., студент 2-го курса факультета искусств)

Наблюдается преобладание внешних мотивов учения, стремление к самопознанию и самосовершенствованию практически отсутствует. Студент владеет небольшим набором техник базовой когнитивной стратегии повторение и не стремится к пополнению способов учения. Вследствие чего испытывает трудности при решении практически всех видов задач, часто нуждается в помощи преподавателя и студентов. Демонстрирует низкий уровень развития рефлексии и отсутствие осознанности своей деятельности. С трудом выполняет минимальные требования к освоению компетенций, избегает участия в творческих, проектных заданиях.



**Приложение Н  
(обязательное)**

**Программа курсов повышения квалификации для слушателей с уровнем образования ВО  
(и/или получающие ВО) или СПО (и/или получающие СПО) по направлению  
«Педагогическое образование»**

МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
**«Омский государственный педагогический университет»**  
(ФГБОУ ВО «ОмГПУ», ОмГПУ)  
Институт дополнительного образования

<p align="center">*«СОГЛАСОВАНО»</p> <p>_____</p> <p>Название организации-заказчика</p> <p>_____</p> <p>ФИО руководителя организации-заказчика</p> <p>«__» _____ 202__</p>	<p align="center">«СОГЛАСОВАНО»</p> <p align="center">Директор ИДО</p> <p>_____ / С.Г.</p> <p align="center">Алексеев</p> <p align="center">«__» _____ 202__</p>	<p align="center">«УТВЕРЖДАЮ»</p> <p align="center">Проректор по УР</p> <p>_____ /</p> <p align="center">Н.С.Макарова</p> <p align="center">«__» _____ 202__</p>
--	--	--

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**Стратегии обучения профессионально-ориентированному английскому**

---

Омск 2021

Разработчики:

Дроботенко Ю.Б., д.п.н., доцент, профессор, зав. каф. ин- языков (межфак);  
Назарова Н.А., к.п.н., доцент каф. ин-ых языков (межфак);  
Панасенко Е.В., ст. преподаватель каф. ин-ых языков (межфак);  
Смагина И.Л., ст. преподаватель каф. ин-ых языков (межфак)

## Раздел 1. Характеристика программы

**Цель реализации программы** - совершенствование профессиональных компетенций слушателя в области методики преподавания профессионально-ориентированного английского языка в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего педагогического образования.

### 1.1 Планируемые результаты обучения

Профессиональные компетенции	Индикаторы ПК	Знать	Уметь	Владеть
ПК-3. Способен реализовывать образовательные программы различных уровней в соответствии с современными методиками и технологиями, в том числе информационными, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса	<p>ПК-3.1 Проектирует результаты обучения в соответствии с нормативными документами в сфере образования, возрастными особенностями обучающихся, дидактическими задачами урока</p> <p>ПК-3.2 Осуществляет отбор предметного содержания, методов, приемов и технологий, в том числе информационных, обучения иностранному языку, организационных форм учебных занятий, средств диагностики в соответствии с планируемыми результатами обучения</p> <p>ПК-3.3 Проектирует план-конспект / технологическую карту урока по предмету</p> <p>ПК-3.4 Формирует познавательную мотивацию обучающихся к изучаемым предметам в рамках</p>	<p>- результаты обучения в соответствии с нормативными документами в сфере образования, возрастными особенностями обучающихся, дидактическими задачами урока</p>	<p>- осуществлять анализ образовательных программ различных уровней в соответствии с современными методиками и технологиями, в том числе информационными;</p> <p>- проектировать и реализовывать образовательные программы для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;</p> <p>- проектировать план-конспект / технологическую карту урока иностранного языка;</p> <p>- формировать познавательную мотивацию обучающихся к иностранному языку в рамках урочной и внеурочной деятельности</p>	<p>- содержанием предмета, методами, приемами и технологиями, в том числе информационными для обучения профессионально-ориентированному английскому языку, организационными формами учебных занятий, средствами диагностики в соответствии с планируемыми результатами обучения;</p> <p>- способами формирования познавательной мотивации в рамках внеурочной деятельности</p>

	урочной и внеурочной деятельности			
ПК-7 Способен проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся по преподаваемым учебным предметам	<p>ПК-7.1 Разрабатывает индивидуально ориентированные учебные материалы по изучаемым предметам с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых образовательных потребностей</p> <p>ПК-7.2 Проектирует и проводит индивидуальные и групповые занятия по изучаемым предметам для обучающихся с особыми образовательными потребностями</p> <p>ПК-7.3 Использует различные средства оценивания индивидуальных достижений обучающихся при изучении дисциплин</p>	- индивидуально-ориентированные учебные материалы по иностранному языку с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их особых образовательных потребностей	- проектировать индивидуальные и групповые занятия по иностранному языку для обучающихся с особыми образовательными потребностями	- средствами оценивания индивидуальных достижений обучающихся при изучении иностранного языка

**1.2. Категория обучающихся (слушателей):** уровень образования ВО (и/или получающие ВО) или СПО (и/или получающие СПО) по направлению «Педагогическое образование».

**1.3. Форма обучения** – очно-заочная

**1.4. Срок освоения программы** – 72 часа.

## Раздел 2. Содержание программы

### 2.1. Учебный (тематический) план

№ п/п	Наименование разделов (модулей), тем	Всего	В том, числе аудитор.	Сам. работа	Форма контроля
-------	--------------------------------------	-------	-----------------------	-------------	----------------

			лекц.	практ., семин.		
	<b>Вводный модуль</b>	<b>4</b>	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>Эссе</b> «Основные проблемы профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе»
<b>1.</b>	<b>Модуль 1. Технология веб-квеста и возможности ее использования на уроках иностранного языка</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>Разработка веб-квеста по заданной теме</b>
<b>1.1</b>	<b>Описание технологии веб-квеста.</b> Основные характеристики веб-квеста. Типы веб-квестов. Структура веб-квеста. Этапы разработки веб-квестов. Оценивание квестов. Критерии оценки	4	2		2	
<b>1.2</b>	<b>Технология веб-квеста в образовании.</b> Использование веб-квестов на уроках иностранного языка. Возможности веб-квестов при обучении профессионально-ориентированному английскому языку. Примеры квестов	8		4	2	
<b>1.3</b>	<b>Разработка веб-квестов и их использование на уроках профессионально-ориентированного английского.</b> Использование платформы для создания квестов <i>Zunal</i> . Разработка квестов на платформе <i>zunal.com</i>	8		4	6	Разработка веб-квеста по заданной теме
<b>2.</b>	<b>Модуль 2. Организация самостоятельной работы студентов на</b>	<b>24</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>Разработка заданий, направленных</b>

	занятиях по иностранному языку					ых на овладение и использование обучающимися когнитивной стратегии " <u>Элаборация</u> " на каждом этапе при работе с аудированием
2.1	Современные проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе	4	2		2	
2.2	Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности	8		4	4	
2.3	Применение стратегий самостоятельной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку	12		6	6	Разработка заданий, направленных на овладение и использование обучающимися когнитивной стратегии " <u>Элаборация</u> " на каждом этапе при работе с аудированием
3	Модуль 3. Конструирование кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам	24	2	10	12	Конструирование мини-кейса по заданной теме
3.1	Кейс и его существенные характеристики. Классификация кейсов. Использование кейс-технологий в современном образовательном	4	2		2	

	процессе					
3.2	Структура кейса. Примеры кейсов. Этапы конструирования кейсов. Критерии оценки кейсов	8		4	4	
3.3	Конструирование кейс-заданий в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Разработка оценочных мини-кейсов	12		6	6	Конструирование мини-кейса по заданной теме
	Итоговая аттестация					Зачет по накопительной системе
	<b>ИТОГО</b>	<b>72</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	

## 2.2. Рабочая программа

### Вводный модуль.

#### Лекция (2 часа).

1. Презентация курса, его структуры, описание заданий. Критерии оценки заданий. Инструкции по работе с курсом.
2. Перспективы и проблемы профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе.

**Самостоятельная работа (2 часа)** – Знакомство с докладами, представленными в рамках I – III Международных семинаров "Профессионально-ориентированная языковая подготовка в вузе" (на базе ОмГПУ, 2020-2021гг); выделение 5-7 основных проблем профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе; краткая характеристика каждой из выделенных проблем.

## Модуль 1. Технология веб-квеста и возможности ее использования на уроках иностранного языка

### 1.1. Описание технологии веб-квеста

**Лекция (2 часа)** - Основные характеристики веб-квеста. Типы веб-квестов. Структура веб-квеста. Этапы разработки веб-квестов. Оценивание квестов. Критерии оценки.

**Самостоятельная работа (2 часа)** – Выполнение интерактивного теста по материалам Лекции на платформе Moodle.

### 1.2. Технология веб-квеста в образовании

#### Практическая работа (4 часа).

1. Использование веб-квестов на уроках иностранного языка. Исследование возможностей веб-квестов при обучении профессионально-ориентированному английскому языку.
2. Примеры и анализ квестов. Выявление их достоинств и недостатков.

**Самостоятельная работа (2 часа)** – Анализ квестов: "Recycling in Moscow" // <http://zunal.com/process.php?w=325263>; "The System of Higher Education in the World" // <http://zunal.com/webquest.php?w=768407>; "The Scientific Method in Your Research" // <http://zunal.com/introduction.php?w=259562>.

### 1.3. Разработка веб-квестов и их использование на уроках профессионально-ориентированного английского

#### Практическая работа (4 часа).

1. Использование платформы для создания квестов *Zunal*. Знакомство с видеoinструкцией.
2. Разработка этапов квеста на платформе *zunal.com*. Формулировка проблемных вопросов.

Подбор соответствующих онлайн ресурсов.

**Самостоятельная работа (6 часов)** – Проанализируйте Тематический план РПД «Иностранный язык» для неязыковых факультетов и разработайте этапы квеста на платформе [zunal.com](http://zunal.com). Добавьте ссылку на него в Базу данных “Примеры квестов” (платформа Moodle).

## **Модуль 2. Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку**

### **2.1. Современные проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе**

**Лекция (2 часа)** – Сущностные характеристики понятия «самостоятельная работа». Способы и формы ее организации. Виды СРС. Новые виды СРС с использованием информационных средств обучения.

**Самостоятельная работа (2 часа)** – Выполнение интерактивного теста по материалам Лекции на платформе Moodle.

### **2.2. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности**

#### **Практическая работа (4 часа).**

1. Определение понятия «учебные стратегии» различными отечественными и зарубежными исследователями. Выделение основных компонентов учебных стратегий. Техники обучения: заучивание, переписывание, выделение и т.д.
2. Учебные стратегии самостоятельной учебной деятельности студентов: когнитивные (повторение, элаборация, организация) и метакогнитивные (планирование, наблюдение, регуляция).

**Самостоятельная работа (4 часа)** – Предпочитаемые учебные стратегии студентов ОмГПУ. Изучение учебно-методического пособия Смагина И. Л. «Обучение студентов стратегиям самостоятельной работы на занятиях по английскому языку». Омск: Изд-во ОмГПУ, 2020. - 90 с.

### **2.3. Применение стратегий самостоятельной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку**

#### **Практическая работа (6 часов).**

1. Знакомство с кейсовой методикой обучения студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности, анализ этапов и способов реализации кейсовой методики.
2. Примеры кейсов. Разбор кейсов, обучающих студентов учебным когнитивным и метакогнитивным стратегиям и техникам самостоятельной работы.
3. Подготовка раздаточного материала для кейсов. Разработка материалов для рефлексии, представленных в виде оценочных листов и матриц по работе со стратегиями и техниками.

**Самостоятельная работа (6 часов)** – Необходимо разработать задания, направленные на овладение и использование обучающимися когнитивной стратегии "Элаборация" на каждом этапе при работе с аудированием. Перед выполнением задания целесообразно ознакомиться с материалами и образцом в прикрепленном документе. Задание можно выполнять на основе предложенных или своих собственных материалов.

## **Модуль 3. Конструирование кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам**

### **3.1. Кейс и его сущностные характеристики**

**Лекция (2 часа)** – Определение понятия «кейс-технология». Структура кейса. Классификация кейсов. Критерии оценки кейсов. Использование кейс-технологий в современном образовательном процессе.

**Самостоятельная работа (2 часа)** – Выполнение интерактивного теста по материалам Лекции на платформе Moodle.

### **3.2. Этапы конструирования кейсов**

#### **Практическая работа (4 часа).**

1. Анализ этапов конструирования кейсов: организационно-методический, конструктивно-содержательный, критериально-оценочный, рефлексивный.
2. Изучение и разбор кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения английскому языку. Примеры оценочных кейсов.

**Самостоятельная работа (4 часа)** – Выполнение интерактивных тренинговых заданий на портале Moodle (Элементы «Тест», «Задание», «Рабочая тетрадь»). Работа с материалами для рефлексивного этапа конструирования кейс-заданий. Заполнение опросников и разработка собственных анкет.

### **3.3. Конструирование кейс-заданий в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам**

#### **Практическая работа (6 часов).**

1. Особенности организационно-методического этапа конструирования кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Рассмотрение РПД по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых факультетов, изучение заявленных в ней компетенций и формулировка соответствующих образовательных результатов на основе этих компетенций.
2. Разработка и формулировка вопросных и проблемных заданий к кейсам на конструктивно-содержательном этапе конструирования кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. Разработка шкалы оценки и уровней достижения образовательных результатов на основе критериев оценки кейсовых заданий.
3. Преимущества и недостатки использования кейс-технологий в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку. Оценка возможных рисков.

**Самостоятельная работа (6 часов)** – Проанализируйте Тематический план РПД «Иностранный язык» для неязыковых факультетов и выберите тему одного из разделов. Разработайте мини-кейс по выбранной теме.

### **Раздел 3. Формы аттестации и оценочные материалы**

**Входной контроль** (не предусмотрен)

**Текущий контроль**

#### **Раздел программы: Вводный модуль**

**Тема:** Перспективы и проблемы профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе

**Форма:** индивидуальная, письменная самостоятельная работа (эссе)

**Описание, требования к выполнению:** слушатели самостоятельно знакомятся с докладами, представленными в рамках I – III Международных семинаров "Профессионально-ориентированная языковая подготовка в вузе" (на базе ОмГПУ, 2020-2021гг) и размещенными на портале ОмГПУ (<https://edu1.omgpu.ru/course/view.php?id=59879>); выделяют 5-7 основных проблем профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе и дают краткую характеристику каждой из выделенных проблем.

#### **Критерии оценивания:**

- 1) соответствие содержания заявленной теме;
- 2) грамотность;
- 3) оригинальность и самостоятельность;
- 4) умение выразить свою собственную позицию;
- 5) аргументированность.

**Раздел программы: Модуль 1. Технология веб-квеста и возможности ее использования на уроках иностранного языка**

**Тема: 1.1. Описание технологии веб-квеста****Форма:** индивидуальная работа, письменное тестирование**Описание, требования к выполнению:** слушатели самостоятельно выполняют интерактивный тест по материалам Лекции на образовательном портале ОмГПУ (<https://edu1.omgpu.ru/mod/lesson/view.php?id=1432430&pageid=161936&startlastseen=yes>).**Критерии оценивания:**

Оценка	Критерии оценки теста
5 баллов	100% - все правильные ответы
4 балла	70-99% правильных ответов
3 балла	50-69% правильных ответов
2 балла	30-49% правильных ответов
1 балл	10-29% правильных ответов
0 баллов	0-9 % правильных ответов

**Примеры заданий:**

1) *Особенностью образовательных Веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы студентов с ним находится \_\_\_\_\_*

A) на одном вебсайте      B) на различных вебсайтах C) у преподавателя

2) *Целью является приобретение знаний и осуществление их интеграции в свою систему знаний. Они могут быть легко использованы на практических занятиях по многим предметам.*

A) Краткосрочные квесты      B) долгосрочные квесты

**Раздел программы:** Модуль 2. Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку

**Тема: 2.3 Применение стратегий самостоятельной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку**

**Форма:** индивидуальная работа, устная презентация

**Описание, требования к выполнению:** слушателям необходимо разработать задания, направленные на овладение и использование обучающимися когнитивной стратегии "Элаборация" на каждом этапе при работе с аудированием. Перед выполнением задания целесообразно ознакомиться с материалами и образцом в прикрепленном документе. Задание можно выполнять на основе предложенных или своих собственных материалов.

**Критерии оценивания:**

- 1) соответствие заданий выбранной теме;
- 2) наличие заданий на всех этапах при работе с аудированием;
- 3) грамотность

**Примеры заданий:****Образец 1:****Information about a tutor:** senior tutor of OSPU Smagina Irina Leonidovna**Information about students:** the 1<sup>st</sup> year students, School of Art**Level of English:** B1**Aim:** Developing listening skills for specific information

**Materials:** from the website British Council  
<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/intermediate-b1-listening/organising-your-time>

### Lesson Plan

#### Pre-listening activities:

#### Tasks focused on teaching the strategy of elaboration

1. Look at the picture (an alarm-clock in the form of tomato) and at the title of the interview (Organising your time) you will listen to. Guess the content of the interview. Write down and draw all the associations, words and images you have concerning this topic.
2. Look at the sheet with the tasks and underline the key words.

#### Task 1

Match the vocabulary with the correct definition and write a-h next to the numbers 1-8.

1. to go off	a. a device that makes a sound or shows you when a certain amount of time has passed
2. a timer	b. a student who gets the best marks at school
3. productivity	c. having good judgement or common sense
4. 'to-do' list	d. how much is being done or achieved
5. sensible	e. a list of things you need to do
6. an A-grade student	f. to start making a noise (as an alarm or signal)
7. to waste time	g. to earn or merit something because of what you have done
8. to deserve	h. to spend time doing something useless

#### Listening activities:

#### Tasks focused on teaching the strategy of elaboration

1.....

#### Task 2

Are the sentences true or false?

1. The Pomodoro Technique was invented in the 1980s.  
True      False
2. Students and workers can use the technique.  
True      False
3. The technique is a bit complicated to use.  
True      False
4. You need to break down your tasks into smaller sections.  
True      False
5. Each break is called a 'pomodoro'.  
True      False
6. Peter uses an app on his mobile to time himself.  
True      False
7. After four or five short breaks you can have a longer break.  
True      False
8. Peter takes less time to do his homework these days.  
True      False

#### Task 3

Fill the gaps with the correct word from the box.

list	breaks	productivity	five	item	timer	task	time
------	--------	--------------	------	------	-------	------	------

The Pomodoro Technique is designed to help people work effectively and avoid wasting 1. \_\_\_\_\_. It helps you to get the maximum 2. \_\_\_\_\_ in the time you have. First you have to break down each 3. \_\_\_\_\_ into steps. Then you use a 4. \_\_\_\_\_ to organise your time into intensive work and 5. \_\_\_\_\_. You write a list of the things you need to do, set the timer to twenty-five minutes and start working on the first 6. \_\_\_\_\_ on your list. When the timer goes off you stop work for 7. \_\_\_\_\_ minutes. Then you repeat these steps four or five times, ticking off items on your 8. \_\_\_\_\_ as you finish them. After a few short breaks you can take a longer break.

#### Task 4

Complete the sentences with the correct form of the word in brackets.

1. It is important to find the most \_\_\_\_\_ way of working. (effect)
2. We can be more \_\_\_\_\_ if we work together as a team. (product)
3. Do you think that is a \_\_\_\_\_ idea? (sense)
4. I keep all my notes in \_\_\_\_\_ folders. (separation)
5. You can use a \_\_\_\_\_ to help you cook the perfect boiled egg. (time)
6. You will feel really \_\_\_\_\_ when you finish. (satisfaction)
7. It isn't a very \_\_\_\_\_ time to wait. (length)
8. The Pomodoro Technique is a system to help you \_\_\_\_\_ your time. (management)

#### Post-listening activities:

##### Tasks focused on teaching the strategy of elaboration

1.....

#### Task 5

##### Discussion

Do you think the Pomodoro Technique sounds like a good idea?

##### Образец 2:

Когнитивная стратегия «Элаборация»

Методические рекомендации по выполнению кейса:

При выполнении первого задания методической части (Task 1), студенты знакомятся с техниками стратегии «Элаборация», сопоставляя их названия с описанием. Работать над проблемным заданием (Problem Task) данного кейса необходимо в зависимости от уровня владения языком в группе. Студентам с уровнем B1 и выше достаточно просто прочитать интервью. Студентам с уровнем A2, B рекомендуется выполнить следующие задания для лучшего понимания текста:

##### Pre-reading activities:

Task 1. Before you read think about the types of things that are easy or difficult for you to remember. Put E next to the items below that are easy for you to remember. Put D next to the ones that are difficult for you to remember.

\_\_\_\_\_ names \_\_\_\_\_ speeches \_\_\_\_\_ words to songs \_\_\_\_\_ sports statistics \_\_\_\_\_ math formulas  
 \_\_\_\_\_ directions \_\_\_\_\_ faces \_\_\_\_\_ birthdays \_\_\_\_\_ phone numbers \_\_\_\_\_ historical facts  
 \_\_\_\_\_ addresses

##### Task 2 Match the words and their definitions.

Ability	mind, intellect
brain	to strengthen
fatigue	when one can do smth
decrease	to fall
challenge	tired

reinforce	to become worse
-----------	-----------------

While-reading activities.

Task 1. Read the text. Find the details.

- 1) What role does memory play in learning and thinking?
- 2) How many different kinds of memory can you name?
- 3) How do people memorize things?
- 4) What does memory depend on?

Task 2. Read the following statements. If a statement is true, write T on the line. If it is false, write F.

1. \_\_\_\_ The state of your health can affect your ability to remember things accurately.
2. \_\_\_\_ All people gather information in the same way.
3. \_\_\_\_ The two basic kinds of memory are long-term memory and screen memory.
4. \_\_\_\_ Short-term memory is the ability to remember things in the recent past.
5. \_\_\_\_ Scientists have already discovered almost everything there is to know about memory.
6. \_\_\_\_ The brain controls not only the body works but also the way the mind thinks.
7. \_\_\_\_ We can learn many things by examining what a person remembers.

Task 3. Look back through the interview and find the examples Ms. Englund used to support the following points.

1. Screen memory is a combination of many experiences that get put together in the mind as one memory.

2. Most people can only remember seven items in sequence.

3. Practice improves memory.

Далее студенты работают в парах, обсуждая, какими техниками они будут пользоваться для того, чтобы запомнить основное содержание интервью. Кроме того, студентам предлагается заполнить лист рефлексии, при помощи которого они могут проанализировать то, как они применяют данную стратегию и наметить способы регуляции своей дальнейшей деятельности.

На следующем этапе (Training hand-out for class work) студенты учатся применять освоенные техники как индивидуально (Task 1), так и в парах (Task 2).

Во внеаудиторное время студенты самостоятельно продолжают осваивать и применять изученные техники (Training hand-out for independent work). Во втором задании (Task 2) студентам предлагается пересказать интервью из Problem Task.

**Раздел программы: Модуль 3. Конструирование кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам**

**Тема: 3.1 Кейс и его сущностные характеристики**

**Форма:** индивидуальная работа, письменное тестирование

**Описание, требования к выполнению:** слушатели самостоятельно выполняют интерактивный тест по материалам Лекции на образовательном портале ОмГПУ (<https://edu1.omgpu.ru/mod/lesson/view.php?id=1590119&pageid=161706&startlastseen=yes> ).

**Критерии оценивания:**

Оценка	Критерии оценки теста
5 баллов	100% - все правильные ответы
4 балла	70-99% правильных ответов
3 балла	50-69% правильных ответов
2 балла	30-49% правильных ответов
1 балл	10-29% правильных ответов
0 баллов	0-9 % правильных ответов

**Примеры заданий:**

Интерактивный тест:

- 1) Кейс-технологии ориентированы на
  - овладение "готовым" знанием
  - изучение новых терминов
  - применение полученных знаний
- 2) "Soft skills" – это
  - сквозные надпрофессиональные навыки
  - навыки, связанные с конкретной предметной деятельностью
  - специализированные профессиональные навыки
- 3) Иллюстративные учебные ситуации-кейсы – это задания
  - средней сложности
  - высокой сложности
  - низкой сложности

**Тема: 3.2. Этапы конструирования кейсов****Форма:** индивидуальная работа, практические задания**Описание, требования к выполнению:** слушатели выполняют интерактивные тренинговые задания на портале Moodle (Элементы «Тест», «Задание», «Рабочая тетрадь»).**Примеры заданий:**1) *Оценочный кейс. Ситуация.*

АКА telecommunications in India

АКА is a Swedish software technology and design company. They create products and services for the computer and telecommunications industries. Six months ago they started work on a major project with an Indian software developer based in Bangalore. A number of project managers from Sweden, some of them women, relocated to India to manage the different parts of the project. They are working with local managers, and software designers and engineers.

Since the Swedish managers arrived, things have not gone as well as АКА hoped. The standard of work is very high, but the project is behind schedule, and several important delivery dates have been missed. Also, the relationship between the Swedish managers and their Indian teams is getting worse. Meeting to review progress and make decisions are often very long, and the outcome is not always clear. There have also been some communication problems, even though everyone speaks “good” English.

The Swedes now see their Indian colleagues as disorganized, inefficient and unwilling to take responsibility. The Indians think Swedes are too informal and relaxed at work, don't say what they want, and are unable to make decisions.

А) *Иллюстративное учебное кейс-задание*В) *Учебное кейс-задание без формирования проблемы*С) *Учебное кейс-задание с формированием проблемы***Критерии оценивания:**

Оценка	Критерии оценки теста
5 баллов	100% - все правильные ответы
4 балла	70-99% правильных ответов
3 балла	50-69% правильных ответов
2 балла	30-49% правильных ответов
1 балл	10-29% правильных ответов
0 баллов	0-9 % правильных ответов

2) *Разработайте 2-3 проблемных задания к данной ситуации**Ситуация.* АКА telecommunications in India

АКА is a Swedish software technology and design company. They create products and services for the computer and telecommunications industries. Six months ago they started work on a major project

with an Indian software developer based in Bangalore. A number of project managers from Sweden, some of them women, relocated to India to manage the different parts of the project. They are working with local managers, and software designers and engineers.

Since the Swedish managers arrived, things have not gone as well as AKA hoped. The standard of work is very high, but the project is behind schedule, and several important delivery dates have been missed. Also, the relationship between the Swedish managers and their Indian teams is getting worse. Meeting to review progress and make decisions are often very long, and the outcome is not always clear. There have also been some communication problems, even though everyone speaks “good” English.

The Swedes now see their Indian colleagues as disorganized, inefficient and unwilling to take responsibility. The Indians think Swedes are too informal and relaxed at work, don't say what they want, and are unable to make decisions.

**Критерии оценивания:**

- 1) соответствие задания теме;
- 2) грамотность;
- 3) оригинальность и самостоятельность;
- 4) наличие проблемы.

**Тема: 3.3 Конструирование кейс-заданий в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам**

**Форма:** индивидуальная работа, устная презентация

**Описание, требования к выполнению:** слушателям необходимо проанализировать Тематический план РПД «Иностранный язык» для неязыковых факультетов и выбрать тему одного из разделов. По выбранной теме разработать мини-кейс:

1. Сформулировать ситуацию по теме;
2. Разработать 1-2 вопросных задания с предложенными вариантами ответов;
3. Составить 1-2 проблемных задания к сформулированной ситуации.
4. Продумать этап рефлексии.

**Критерии оценивания:**

- 1) соответствие и проблемность ситуации по выбранной теме;
- 2) выполнение всех указанных заданий;
- 3) соответствие заданий заявленной ситуации;
- 4) грамотность

**Примеры заданий:**

*Образец 1:*

Оценочный кейс (текущая аттестация). Ситуация.

Stress is a major problem for many people – a hectic, stressful job, a chaotic home life, bills to worry about, and bad habits such as unhealthy eating, drinking and smoking can lead to a mountain of stress. If your life is full of stress, what could you do to get your life to a more manageable level?

Task 1

Choose one of the opinions given below and present your arguments:

1. The contemporary life will never be stress-free and even desirable for us. We should learn to live and work under pressure. Stress is something that challenges us and helps us grow.
2. Stressful lifestyle makes us unhappy. When stress gets too high, it causes us to be nervous and unhealthy.

Task 2

Choose and tick the things that will work best for you to live a less stressful life. Comment on them:

- Do one thing at a time
- Simplify your schedule
- Eat one bar of chocolate every day
- Develop healthy habits
- Go out to night clubs and discos every week

- Try to earn more money
- Get creative (playing music, writing, painting, etc.)
- Declutter your flat or house
- Get more moving
- Find your calming activity
- Go to doctor every week
- Spend more time with your pet
- Do meditation

Task 3

Develop your Stress Management Plan. Try to reveal the following issues presenting your plan:

- What are real stressors in your life (schedule, exams, relations, computers, deadlines, etc)?
- What strategies do you usually develop to relieve stress and anxiety?
- What are the ways of transforming negative thinking into positive one?

Дополнительные вопросы преподавателя:

1. How do you calm yourself down after immediate feeling of stress?
2. Do you blame others for your stress?
3. Do you define stress as an integral part of your studying process or home life?
4. Do you consider stress as any other temporary problem?
5. Do you consider stress as normal?
6. Do you consider stress as a part of your routine?

Образец 2:

Оценочный кейс (промежуточная аттестация). Ситуация.

Stress is a major problem for many people – a hectic, stressful job, a chaotic home life, bills to worry about, and bad habits such as unhealthy eating, drinking and smoking can lead to a mountain of stress. If your life is full of stress, what could you do to get your life to a more manageable level?

Task 1. Read different opinions about stress given below and fill in the gaps with the correct variant.

Stressful lifestyle makes us unhappy. When stress gets too high, it causes us to be nervous and unhealthy. Stress is one of the (1) \_\_\_\_\_ and most important problem nowadays. It always affects our life in a negative way. Firstly, people who (2) \_\_\_\_\_ may have psychological problems. These people are generally pessimistic and unhappy. They want to be (3) \_\_\_\_\_ and it's difficult for them to have friends. Secondly, being stressed affects people's work life (4) \_\_\_\_\_. Stressed people might overreact to some trifles at work. They cannot concentrate on anything, cannot make right decisions and can easily (5) \_\_\_\_\_ mistakes at work. Finally, stress affects people's health. It can (6) \_\_\_\_\_ heart attack, gaining or losing weight, it can damage our brain and etc. Stress is really very dangerous, it brings us unhappiness. We should do our best to avoid it.

However, the contemporary life will never be stress-free and even desirable for us. We should learn to live and work under pressure. Stress is something that challenges us and helps us grow. Nowadays a growing number of researchers (7) \_\_\_\_\_ to defend stress. New studies show that if people start thinking about everyday stress as a positive force, they can protect themselves from some of its damage — and use it to learn and grow. In fact, stress helps make people stronger, faster, more energetic, and even kinder.

- 1) A. big                      B. biggest                      C. most big                      D. bigger
- 2) A. have being stressed    B. have stressed            C. are stressed    D. stress
- 3) A. alone                      B. lonely                      C. ones                      D. single
- 4) A. bad                      B. badly                      C. badder                      D. the worst
- 5) A. make                      B. do                      C. perform                      D. correct
- 6) A. results                      B. reason                      C. cause                      D. make
- 7) A. has began    B. have begun    C. began                      D. was begun

Task 2. Choose and tick 4 things that will help you to reduce stress:

- A. Spend more time outdoors

- B. Smoke at least three times a day
- C. Develop healthy habits
- D. Go out to night clubs and discos every other day
- E. Try to earn more and more money
- F. Get creative (playing music, writing, painting, etc.)
- G. Spend more time indoors
- H. Spend more time with your pet

*Task 3. Write down 3 – 5 sentences how you usually reduce stress.*

Дополнительные вопросы преподавателя:

1. Do you blame others for your stress?
2. Do you consider stress as normal?

### **Промежуточный контроль**

**Раздел программы: Вводный модуль.**

**Форма:** индивидуальная работа, написание эссе по теме «Основные проблемы профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе»

**Критерии оценивания:**

- 1) соответствие содержания заявленной теме;
- 2) грамотность;
- 3) оригинальность и самостоятельность;
- 4) умение выразить свою собственную позицию;
- 5) аргументированность.

**Раздел программы: Модуль 1. Технология веб-квеста и возможности ее использования на уроках иностранного языка**

**Форма:** индивидуальная работа, разработка веб-квеста по заданной теме

**Описание, требования к выполнению:** слушатели анализируют Тематический план РПД «Иностранный язык» для неязыковых факультетов, выбирают тему и разрабатывают вебквеста на платформе [zunal.com](http://zunal.com) по этой теме, ссылку на разработанный вебквест добавляют в Базу данных «Примеры квестов» (платформа Moodle).

**Критерии оценивания:**

- 1) соответствие заданий вебквеста выбранной теме;
- 2) самостоятельность и оригинальность;
- 3) грамотность;
- 4) наличие проблемности;
- 5) подбор соответствующего материала

**Раздел программы: Модуль 2. Организация самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку**

**Форма:** индивидуальная работа; разработка заданий, направленных на овладение и использование обучающимися когнитивной стратегии "Элаборация" на каждом этапе при работе с аудированием.

**Описание, требования к выполнению:** слушателям необходимо разработать задания, направленные на овладение и использование обучающимися когнитивной стратегии "Элаборация" на каждом этапе при работе с аудированием. Перед выполнением задания целесообразно ознакомиться с материалами и образцом в прикрепленном документе. Задание можно выполнять на основе предложенных или своих собственных материалов.

**Критерии оценивания:**

- 1) соответствие заданий выбранной теме;
- 2) наличие заданий на всех этапах при работе с аудированием;
- 3) грамотность

**Раздел программы: Модуль 3. Конструирование кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам**

**Форма:** индивидуальная работа, конструирование мини-кейса по заданной теме

**Описание, требования к выполнению:** слушателям необходимо проанализировать Тематический план РПД «Иностранный язык» для неязыковых факультетов и выбрать тему одного из разделов. По выбранной теме разработать мини-кейс:

- Сформулировать ситуацию по теме;
- Разработать 1-2 вопросных задания с предложенными вариантами ответов;
- Составить 1-2 проблемных задания к сформулированной ситуации.
- Продумать этап рефлексии.

**Критерии оценивания:**

- 1) выполнение всех указанных этапов разработки мини-кейса;
- 2) соответствие и проблемность ситуации по выбранной теме;
- 3) наличие вопросных и проблемных заданий мини-кейса и их соответствие заявленной ситуации;
- 4) эффективность заданий на этапе рефлексии;
- 5) грамотность

**Итоговая аттестация**

**Форма:** накопительная система, по результатам промежуточного контроля по каждому модулю.

**Описание, требования к выполнению:**

Для получения аттестации в форме зачета слушателю необходимо выполнить комплекс заданий, представленный в материалах промежуточного контроля.

Вводный Модуль	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3
Эссе «Основные проблемы профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе»	Разработка веб-квеста по заданной теме	Разработка заданий, направленных на овладение и использование обучающимися когнитивной стратегии " <u>Элаборация</u> " на каждом этапе при работе с аудированием	Конструирование мини-кейса по заданной теме
10 баллов	30 баллов	30 баллов	30 баллов

Для успешной аттестации необходимо набрать не менее 60 баллов.

**4. Организационно-педагогические условия реализации программы**

**4.1. Организационно-методическое и информационное обеспечение программы**

**Нормативные документы**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» с изм. и доп. (в редакции федеральных законов). - URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>

2. Постановление Правительства РФ от 26 июня 1995 г. N 610 "Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов" // <https://edu.garant.ru/education/law/>

3. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих // <https://dgpu.net/ru/napravlenie-deyatelnosti/uchebnaya-rabota/normativnye-dokumenty>

4. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru)

### **Литература**

1. Веб-квесты на уроках иностранного языка // <https://annapal.jimdo.com/мои-курсы/электронные-ресурсы-преподавателя-и-переводчика/веб-квесты/>
2. Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы в вузе при изучении педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Б. Дроботенко. – Омск, 2006. - 24 с.
3. Дроботенко Ю.Б. Оценка языковых компетенций студентов неязыковых специальностей // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков», ОмЮА, Омск 29 марта, 2019. - С. 15-19.
4. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. т. 18. No3. С.85-102. URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/71820>
5. Назарова Н.А., Назаров С.В. Кейс-технологии в формировании универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. С. 86-90. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/1eaa4f98-a9a8-4192-9732-acbac02be1aa>
6. Назарова Н.А., Назаров С.В. Конструирование кейсов в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Материалы I Международной научно-практической конференции «Горизонты образования». 29.10.2020. – Омск, 2020. С. 445-447.
7. Назаров С.В. Кейс-тестинг в оценке универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Горизонты образования. Материалы II Международной научно-практической конференции. Отв. редактор Н.В. Чекалева. Омск, 2021. С. 267-270.
8. Панасенко Е.В. Применение веб-квест технологии в современном образовании // Материалы I Международной научно-практической конференции «Горизонты образования». 29.10.2020. – Омск, 2020. С. 62-64.
9. Смагина И.Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной учебной деятельности. // Изв. Волгогр. гос. пед.ун-та. 2019. № 7 (140). С. 76-81.
10. Смагина И.Л. Обучение студентов стратегиям самостоятельной работы на занятиях по английскому языку: Учебно-методическое пособие. – Изд-во ОмГПУ, Омск. – 2020 г. – 90 стр.

### **Интернет-ресурсы**

1. Библиотека ОмГПУ. URL: <http://www.omgpu.ru>
2. ЭБС «КнигаФонд» // <http://www.knigafund.ru>
3. Zunal e-book // <http://zunal.com/>

### **4.2. Материально-техническое обеспечение программы**

#### **Технические средства**

Все слушатели имеют возможность постоянного доступа к электронной библиотеке на платформе ИРБИС, к фондам учебно-методической документации на Образовательном портале ОмГПУ.

Аудиторные занятия проходят в кабинетах, оснащенном персональными компьютерами для слушателей и рабочим местом преподавателя с мультимедийным оборудованием.

Программное обеспечение: система дистанционного обучения Moodle, приложение Microsoft Power Point.