

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ГОРДИЯНОВА Галина Владимировна

**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ В НЕЛИНЕЙНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ВУЗА**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

Петрусевич Аркадий Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор

Омск – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ	Стр.
Введение	3
Глава 1. Теоретические основания развития образовательной самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза	16
1.1. Учебно-познавательная деятельность студентов как проблема педагогики высшей школы	16
1.2. Современные научные подходы к развитию образовательной самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза	29
1.3. Характеристика педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе.....	50
Выводы по первой главе	65
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в условиях нелинейного образовательного процесса	67
2.1. Проблемы развития образовательной самостоятельности студентов в условиях нелинейного образовательного процесса.....	67
2.2. Реализация педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе	93
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по апробации педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в условиях нелинейного образовательного процесса	115
Выводы по второй главе	129
Заключение	133
Библиография	138
Приложения	160

Введение. В современном обществе главным условием благополучия человека является знание. Как справедливо отмечает В.П. Зинченко, «одушевленное» человеком знание определяет ценность человека, организации и всей страны в целом. Интеллектуализация общества требует от человека осуществлять образование на протяжении всей жизни и ставит его в субъектную позицию в образовательном процессе, которая предполагает наличие способностей к самообучению, саморазвитию и самосовершенствованию. В этой связи одной из важнейших задач вуза является создание условий, при которых обучающиеся должны занять позицию равноактивного субъекта учебной деятельности и научиться управлять ею. Решение поставленной задачи, мы связываем с развитием у студентов образовательной самостоятельности, которая позволяет им сознательно организовывать собственную учебно-познавательную деятельность на основании своих возможностей, потребностей и интересов.

Анализ теоретических источников показывает, что в психолого-педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки для решения проблемы развития образовательной самостоятельности обучающихся в процессе их обучения в вузе.

Концептуальные основы развития образовательной самостоятельности заложены в трудах Н.А.Бердяева, М.М.Бахтина, А.Маслоу, К.Роджерса, П.Я.Флоренского, которые рассматривали вопросы творческого самоопределения личности обучающегося, самоактуализации его личности, механизмы саморегуляции поведения и др.

В трудах психологов Е.Я.Голанта, С.Л.Рубинштейна, В.Е.Сыркиной заложены основы современного понимания проблемы самостоятельности личности. Различные виды самостоятельности рассмотрены в трудах отечественных ученых. Вопросы развития умственной самостоятельности обучающихся, как условия овладения приемами и способами умственной деятельности, затронуты в работах П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, Е.Н.Кабановой-Меллер, А.М.Матюшкина и др. Идеи познавательной

самостоятельности обучающихся заложены в трудах Л.Г.Вяткина, Ф.А.Дистервега, Б.Е.Есипова, Л.В.Жаровой, Н.Ф.Каптерева, К.Д.Ушинского и др. Учебная самостоятельность как самостоятельная деятельность, основанная на знаниях, умениях и навыках обучающихся, рассмотрена в работах Н.Г.Дайри, П.И.Пидкасистого, М.Н.Скаткина и др.

Педагогическим аспектам проблемы развития образовательной самостоятельности посвящены работы П.П. Блонского, В.Зеньковского, И.Ильина, И.Иорданского, Н.Лосского, А.С.Макаренко, Э.И. Новикова, А. Пинкевича, Л.И. Рувинского, С.Щацкого, Г.Н. Штиновой и др. ученых. Используя близкие понятия, синонимы термина «самореализация» - «профессиональное и личностное самоопределение», «самовоспитание», «самоактуализация» названные авторы вплотную подходят в своих исследованиях к проблематике развития самостоятельности молодого человека.

Самостоятельной работе, как средству вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, посвящены труды В.А. Адольфа, Г.М. Бурденюк, М.А. Данилова, Ю.Б.Дроботенко, Б.П. Есипова, А.М.Ковалева, И.Я. Лернера, Н.К. Науменко, Л.Н. Павлова, П.И. Пидкасистого, Ю.Г. Репьева, А.М. Трещева, В.А. Щедрина и др. В вышеназванных трудах рассмотрены вопросы эффективной организации самостоятельной работы студентов, формирования личности студента как самостоятельного субъекта учебно-познавательной деятельности, управления самостоятельной деятельностью студентов, организации самостоятельной работы и ее архитектуры.

Практические разработки в области формирования самооценки и выработке жизненной позиции, обеспечивающие развитие отдельных компонентов образовательной самостоятельности представлены в работах Н.П. Аникеевой, С.С. Гиль, В.В. Петрусинского, Н.В. Самоукина, С.А. Шмакова и др.

Проблемам самоуправления личности в процессе усвоения знаний и адаптации в обществе посвящены работы зарубежных исследователей П.Блума, Р.Гранье, А.Маслоу, Б.Скиннера и др. Данные исследования раскрывают многоаспектный характер рассматриваемой нами проблемы и открывают

объектное поле для дальнейших исследований, в том числе по разработке педагогических условий развития образовательной самостоятельности обучающихся в нелинейном образовательном процессе.

В условиях линейной организации образовательного процесса образовательное учреждение предлагает обучающимся единственно возможный путь достижения образовательных результатов, тогда как нелинейность в образовательном процессе связана с возможностью самостоятельного выбора студентами содержания знаний, форм и методов их приобретения. Это возможно на основе разветвленных образовательных программ, позволяющих учитывать интересы, познавательные потребности и личностные особенности обучающихся, при этом студенты имеют возможность самостоятельно выстраивать свой индивидуальный образовательный маршрут и принимать реальное участие в формировании своего учебного плана. В результате создается гибкая и мобильная система обучения, способствующая проявлению активности и инициативы обучающихся и развитию их образовательной самостоятельности.

Философские основы нелинейности заложены в трудах Р.Ф.Авдеева, Н.Г.Басова, Л.Берталанфи, Г.Хаккена и др. Проблемой исследования педагогических явлений с позиции синергетики, основными понятиями которой являются нелинейность и самоорганизация, занимались В.А.Аршинов, В.Г.Буданов, В.Г.Виненко, В.А.Игнатова, Е.Н.Князева, С.П.Кудрюмов, Л.М.Макарова, Г.Г.Малинецкий, В.В.Маткина, Н.М.Таланчук, Ю.В.Шаронина, С.С.Шевелева и др. Вышеназванные авторы утверждают, что хаос и случайность могут нести в себе созидательное начало. Вопросам нелинейного мышления, как готовности к появлению нового, выбору из альтернатив, посвящены работы С.П.Кудрюмова, Е.Н.Князевой, А.П.Огурцова и др. Нелинейному обучению посвящены работы О.В.Акуловой, О.Б.Даутовой, Н.Г.Миловановой, А.П.Тряпициной и др. в которых описаны принципы нелинейного обучения, формы нелинейного обучения, установлена зависимость между организацией нелинейного процесса обучения и учением.

Проблемам синергетики и нелинейности в педагогике посвящены кандидатские и докторские диссертации В.Г.Виненко, Т.А.Денисовой, Е.Ю.Игнатъевой, В.Н. Корчагина, С.В.Кульневич и др.

Большинство исследований посвящено развитию самостоятельности обучающихся в традиционном образовании. В исследованиях недостаточно рассматривался вопрос о возможностях нелинейного образовательного процесса в развитии образовательной самостоятельности обучающихся.

Анализ результатов исследований в области развития образовательной самостоятельности студентов, ситуации развития высшего образования, требований современного общества к будущему специалисту позволил сформулировать **ряд противоречий** между:

- кардинальными изменениями в процессах приобретения и передачи знаний, обуславливающими приоритет самостоятельности личности в образовательном процессе и недостаточной научно-теоретической разработанностью проблемы развития самостоятельности студентов;
- потребностью государства и общества в специалистах с развитыми способностями к самоорганизации и самообразованию и недостаточным вниманием со стороны преподавателей к развитию у студентов умений самостоятельно управлять собственной учебно-познавательной деятельностью;
- возрастающими потребностями студента в самостоятельности в образовательном процессе, его саморазвитии и отсутствием педагогических условий в образовательном процессе вуза, позволяющих развивать названные умения;

Актуальность темы и выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования**, которая состоит в выявлении педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее социальная значимость и недостаточная разработанность обусловили выбор **темы** исследования:

«Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе.

Объект исследования: учебно-познавательная деятельность студентов вуза в условиях нелинейного образовательного процесса.

Предмет исследования: педагогические условия развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе.

Гипотеза: педагогическими условиями развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе могут выступать:

- развитие у студентов ценностно-смысловой составляющей необходимости овладения образовательной самостоятельностью в процессе профессионального образования;
- спроектированное индивидуальное образовательное пространство как результат педагогической поддержки обучающегося с образовательной средой и организации образовательной практики в целях развития образовательной самостоятельности;
- использование в нелинейном образовательном процессе интерактивных и проектных технологий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов;
- наличие мониторинга успешности развития образовательной самостоятельности студентов.

Объект, предмет, цель и гипотеза обусловили **задачи исследования:**

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы конкретизировать понятие «образовательная самостоятельность студентов» в нелинейном образовательном процессе.
2. Определить и обосновать педагогические условия нелинейного образовательного процесса, способствующие развитию у студентов

ценностно-смысловой составляющей овладения образовательной самостоятельностью.

3. Экспериментально проверить результативность использования современных образовательных технологий, обеспечивающих развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе.
4. Исследовать педагогические средства, способствующие построению обучающимися индивидуального образовательного пространства и проектированию индивидуального образовательного маршрута.
5. Определить критерии и показатели успешности развития образовательной самостоятельности студентов вуза и проверить их результативность опытно-экспериментальным путем.

Методологическую основу исследования составили:

- личностно – деятельностный подход, с позиций которого образование должно учитывать индивидуальные особенности студентов, что позволяет дифференцировать процесс обучения и выявить педагогические условия развития образовательной самостоятельности обучающихся (Л.И.Божович, Е.В.Бондаревская, Л.С.Выготский, А.В.Кирьякова, И.С.Кон, А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, И.С.Якиманская и др.);
- системно-деятельностный подход, с позиций которого развитие образовательной самостоятельности может рассматриваться как деятельность в системе образовательного процесса вуза и сама образовательная самостоятельность как система, состоящая из определенных компонентов (М.С.Каган, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин, Э.Г.Юдин и др.);

Теоретической основой исследования явились:

- теории управления функционированием и развитием социальных и образовательных систем (Б.Г. Ананьев, В.Г.Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, П.Я. Гальперин, В.И. Гинецинский, Б.С. Гершунский, Т.М. Давыденко, В.Г. Казанович, А.Е. Капто, Р.Я. Касимов, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, И.Я. Лернер, А.М. Моисеев, Н.Н.

Моисеев, Н.Ф. Талызина, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Л.И.Фишман, А.М. Цирульников, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.), в том числе теория управления целостным образовательным процессом (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Г.В. Белая, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина и др.), теории управления обучением (В.В. Краевский, Б.И.Коротеев, И.Я. Лернер, Л.А. Шипилина и др.);

- теоретические основы менеджмента знаний (Ю.П.Адлер, Е.А.Балашов, Т.А.Гаврилова, А.Л.Гапоненко, Л.Ю.Григорьев, П.Друкер, М.А.Женчур, О.Л.Ильченко, Н.В.Казакова, А.И.Каптерев, Ю.И.Лобанов, М.К.Мариничева, Д.С.Марьясин, Б.З.Мильнер, И.Нонака, К.Коллисон, Дж.Праселл, Е.Н.Рузаев, М.К.Румизен, К.Свейби и др.), в том числе в образовательном процессе (В.И.Богословский, Е.Н.Глубокова, Е.Ю.Игнатъева и др.)

- теории личности и самосознания (Б.Г.Ананьев, В.К.Бацын, Г.Н.Волков, С.Л.Рубинштейн и др.);

- учение о субъекте деятельности (К.А.Абульханова-Славская, П.П.Блонский, А.Дистервег, И.В.Дубровина, А.К.Маркова, И.Песталоцци, В.А.Петровский, К.Роджерс, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, Г.А.Цукерман и др.);

- педагогические учения о самостоятельной деятельности учащихся (Г.Д.Кириллова, Н.А.Половникова, А.В.Усова и др.);

- теория активизации учебной деятельности учащихся (А.К.Маркова, Т.И.Шамова и др.);

- идеи нелинейного обучения (О.В. Акулова, О.Б. Даутова, Н.Г. Милованова, А.П.Тряпицина и др.), в том числе работы, описывающие особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута (Л.А.Лабунская, В.В.Лоренц, Н.Н.Суртаева, А.П.Тряпицина и др.);

- положения современной педагогики о технологиях и активных методах обучения будущих специалистов (М.И.Башмаков, А.А.Вербицкий, Т.Г.Григорьева, И.С.Якиманская и др.);

- работы, посвященные созданию и использованию гуманитарных технологий (И.С.Батракова, С.А.Гончаров, В.А.Грановский, М.Г.Карижский, Е.В.Люликова,

В.С.Осипов, С.А.Писарева, Е.В.Пискунова, А.П.Тряпицина, А.В.Тряпицин, Е.В.Щербова и др.)

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: *теоретические*: междисциплинарный анализ и синтез методологических, философских, культурологических, психолого-педагогических исследований по проблеме исследования; анализ нормативных и программно-методических документов в образовании, продуктов деятельности студентов, преподавателей, обобщение, сравнение, абстрагирование; *эмпирические*: наблюдение, анкетирование, тестирование, экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный педагогический эксперимент), методы математической статистики (анализ количественных и качественных оценок полученных результатов).

Этапы исследования:

Первый этап (2011-2012 гг.) – (*теоретический*) — включал теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме управления и самоуправления учебно-познавательной деятельностью обучающихся с целью определения методологической и теоретической базы исследования. На этом этапе были выявлены и осмыслены противоречия, обусловившие выбор темы исследования, определены его цели, задачи, гипотеза, понятийно-категориальный аппарат.

Второй этап (2012-2014 гг.) – (*опытно-экспериментальный*) – был посвящен организации опытно-экспериментальной работы, уточнялась рабочая гипотеза, состоялось осмысление сущности образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе, определялись компоненты образовательной самостоятельности и педагогические условия ее развития у студентов в образовательном процессе вуза, проводились констатирующий и формирующий и контрольный эксперименты.

Третий этап (2014-2015 гг.) — (*аналитико-обобщающий*) – здесь анализировалась эффективность предложенных педагогических условий

развития образовательной самостоятельности студентов; корректировались и уточнялись теоретические положения, оформлялась диссертационная работа.

Научная новизна исследования заключается в:

- определении, обосновании и верификации педагогических условий, обеспечивающих развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе: развитие у студентов ценностно-смысловой составляющей необходимости овладения образовательной самостоятельностью в процессе профессионального образования путем организации учебно-познавательной деятельности в контексте будущей профессиональной деятельности; спроектированное индивидуальное образовательное пространство как результат педагогической поддержки обучающегося с образовательной средой и организации образовательной практики в целях развития образовательной самостоятельности; использование в нелинейном образовательном процессе интерактивных и проектных технологий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов; наличие мониторинга успешности развития образовательной самостоятельности студентов.
- раскрытии возможностей нелинейного образовательного процесса в развитии образовательной самостоятельности студентов за счет: свободы выбора обучающимся дисциплин, личного участия каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана, в выборе индивидуального образовательного маршрута, обеспеченности учебного процесса всеми необходимыми материалами, балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения обучающимися учебных дисциплин;
- в определении критериев успешности развития образовательной самостоятельности студентов, к которым отнесены:
 - *диагностический*, отражающий знание обучающимся возможностей образовательной среды вуза и своих образовательных потребностей, а также знание о барьерах в обучении и умение их преодолевать;

- *мотивационно-целевой*, проявляющийся в позитивных установках обучающегося в учебно-познавательной деятельности, его активной позиции в образовательном процессе, владение техникой целеполагания;
- *деятельностный*, характеризующий умение выстраивать обучающимся индивидуальный образовательный маршрут;
- *оценочно-рефлексивный*, отражающий умения оценивать полученный результат в учебно-познавательной деятельности и собственные действия по приобретению знаний.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

- конкретизации понятия «образовательная самостоятельность студентов» в нелинейном образовательном процессе, что выразилось в определении образовательной самостоятельности как качества личности студента, позволяющего осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута на основе самостоятельного выбора, соответствующего его образовательным целям, возможностям, мотивации и интересам.
- расширению научного знания о сущности образовательной самостоятельности студентов за счет уточнения структуры и содержания понятия «образовательная самостоятельность»;
- определении роли образовательной среды вуза в формировании опыта образовательной самостоятельности студентов;

Практическая значимость исследования заключается в:

- разработке и внедрении учебной программы спецкурса для студентов 2-х курсов «Научная организация труда обучающихся в условиях нелинейного образовательного процесса»;
- подборе современных образовательных технологий, обеспечивающих усвоение профессиональных знаний в процессе нелинейного образовательного процесса;
- создании диагностического инструментария, позволяющего определить уровень развития образовательной самостоятельности студентов. Полученные результаты могут быть использованы в вузах и институтах повышения

квалификации – в процессе профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Нелинейный образовательный процесс в вузе является объективным условием формирования образовательной самостоятельности студентов, поскольку способствует развитию ценностно-смысловой составляющей образования, проявляющейся в учебно-познавательной деятельности. При этом, образовательная самостоятельность выступает как качество личности студента, позволяющее осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута на основе самостоятельного выбора, соответствующего его образовательным целям, возможностям, мотивации и интересам. Образовательная самостоятельность включает диагностико-аналитический, мотивационно-целевой, организационно-исполнительский и контрольно-оценочный компоненты, отражающие использование студентом возможностей образовательной среды для приобретения и развития профессиональных знаний, наличие устойчивых внутренних мотивов к учебно-познавательной деятельности, владение умением целеполагания, построения ИОМ и способами самоконтроля результатов учебной деятельности.

2. Индивидуальное образовательное пространство студента представляет собой его образовательный опыт во взаимосвязи с индивидуальными характеристиками личности, проявляющимися в потребности к образовательной самостоятельности, в готовности к саморазвитию, к самореализации, к решению профессионально-образовательных задач, к критической оценке полученных образовательных результатов. Педагогическая поддержка проектирования содержания индивидуального образовательного пространства выступает как образовательная практика, которая ведет к накоплению и преобразованию опыта, средств, условий его получения, как стремление к развитию способностей построения индивидуальных стратегий обучения, которые формируют стиль будущей профессиональной деятельности, как создание студентом собственного личного образовательного пространства с учетом своих индивидуальных

особенностей, интересов, уровня подготовки, как способ вхождения в культуру, определяющую собственное видение ценностей и приоритетов познания.

3. Образовательная самостоятельность студентов может успешно развиваться на основе применения интерактивных и проектных технологий предполагающих самостоятельный выбор учебных дисциплин, использование системы зачетных единиц, поиск необходимых знаний, академическое консультирование студентов, использование технологий самостоятельного целеполагания, балльно-рейтинговой системы оценки усвоения знаний, которые мобилизуют усилия студентов на прохождение индивидуального образовательного маршрута, получение качественных результатов учебно-познавательной деятельности, способствуют формированию их субъектной позиции в учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности и запускают механизмы развития и совершенствования личности студентов.

4. Продукт развития образовательной самостоятельности определяется по следующим критериям: диагностическому, мотивационно-целевому, деятельностному, оценочно-рефлексивному, проявляющимися в:

- использовании возможностей образовательной среды вуза для приобретения профессиональных знаний;
- умении преодолевать трудности в познавательной деятельности;
- наличии устойчивых внутренних учебно-познавательных мотивов и мотивов самообразования;
- умении самостоятельно ставить цели в учебно-познавательной деятельности и планировать их достижение;
- умении выстраивать ИОМ;
- умении контролировать и корректировать результаты учебно-познавательной деятельности.

Обоснованность и достоверность основных теоретических положений и практических выводов обеспечивается непротиворечивостью теоретико-методологических позиций, соответствием избранных методов цели, задачам и содержанию исследования; разнообразием привлеченных источников и

использованием сравнительно-сопоставительного анализа; использованием опыта многолетней практической деятельности диссертанта; внедрением полученных результатов в практику работы высших учебных заведений, воспроизводимостью результатов исследования и их репрезентативностью, статистической значимостью экспериментальных данных, сочетанием их количественного и качественного анализа.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе опытно-экспериментальной работы на базе Северо-Казахстанского государственного университета; на международных, республиканских, областных научно-практических конференциях: «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, 2015), «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, 2014), «Современные проблемы гуманитарных и социальных наук» (Астана, 2013), «Эколого-экономическая эффективность природопользования на современном этапе развития Западно-Сибирского региона» (Омск, 2013), «Методы и средства подготовки конкурентоспособных специалистов: теория и практика» (Омск, 2013), «История педагогической науки и образования Казахстана: трансформация и инновация» (Астана, 2013), «Козыбаевские чтения - 2012» (Петропавловск, 2011), «Алдамжаровские чтения - 2009» (Костанай, 2009), «Актуальные проблемы развития отечественного образования и науки» (Костанай, 2009), «Козыбаевские чтения» (Петропавловск, 2009); в публикациях научно-исследовательских журналов и т.д..

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Объем основного текста диссертации составляет 137 страниц. Текст содержит 26 таблиц, 6 рисунков, 5 приложений. Список использованной литературы включает 233 источника.

Глава 1 Теоретические основания развития образовательной самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза

1.1 Учебно-познавательная деятельность студентов как проблема педагогики высшей школы

В педагогической науке учебно-познавательная деятельность определяется как специально организуемое самим студентом или с педагогической поддержкой познание, целью которого является овладение накопленной человечеством духовной и материальной культурой. Ее результатом является овладение обучающимися теоретическими знаниями, умениями, навыками, а также способами и видами учебной деятельности [54, 98].

Смена образовательной парадигмы в обществе изменяет цели учения, его мотивы, формы и методы учения, позицию обучающегося, а также само понимание учебно-познавательной деятельности. Новая образовательная парадигма предполагает тесную связь учебно-познавательной деятельности с развитием личности студентов, ее духовным и творческим развитием, свободой и самостоятельностью в образовательном процессе. В подтверждение вышесказанного В.Я. Ляудис отмечает, что в учебно-познавательной деятельности формируются не только способности, но и теоретическое мышление, творческие способности студентов, что в результате приводит к развитию их личности и становлению субъектной позиции [204].

В педагогических исследованиях установлено, что субъект учебно-познавательной деятельности, являющийся носителем предметно-практической активности и познания, способен изменять самого себя и окружающих людей [107]. Субъектная позиция обучающихся проявляется в различных видах деятельности, в том числе и в учебно-познавательной. Как утверждает К.А. Абульханова-Славская, существует зависимость между степенью развития субъектной позиции обучающихся и их способностью самостоятельно

организовывать и регулировать свою учебно-познавательную деятельность [1]. Б.Г. Ананьев [7] видел сущность учебного самосознания обучающихся в осознании ими мотивов, целей, приемов процесса учения, осознании при этом самого себя как субъекта учебной деятельности, который может самостоятельно ею управлять. Такое понимание субъектности, позволяет утверждать, что формирование обучающегося как субъекта учебно-познавательной деятельности зависит от развития его управленческих умений, т.е. планирования и организации собственной деятельности, контроля и коррекции ее результатов.

В изученных нами докторских, кандидатских диссертациях и других работах в основе решения проблемы активизации студентов в учебно-познавательной деятельности положен структурный подход, согласно которому исследователями выделены компоненты и разработаны пути и способы ее осуществления. Так, ряд современных исследований посвящен изучению и развитию мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности, их отношения к учебно-познавательной деятельности [37, 148, 175], изучению условий развития активности и самостоятельности студентов в учебно-познавательной деятельности, а также развитию их творческих способностей [40, 62, 82, 138, 165, 174, 210]. Важными для решения обозначенной нами проблемы являются исследования посвященные использованию нетрадиционных технологий обучения, способствующих активизации студентов в образовательном процессе, развитию их интеллекта, мотивации и других сфер личности.

Вместе с тем в психолого-педагогических исследованиях разработаны теоретические основания, необходимые для постановки и решения проблемы активизации обучающихся в учебно-познавательной деятельности, среди которых исследования самосознания личности (Б.Г.Ананьев, В.К.Бацын, Г.Н.Волков, С.Л.Рубинштейн и др.); учение о субъекте деятельности (К.А.Абульханова_Славская, Ш.А.Амонашвили, П.П.Блонский, И.В.Дубровина, А.К.Маркова, В.А.Петровский, К.Рождерс, Г.А.Цукерман и др.); психологические основы учебно-познавательной деятельности исследованы А.Н.Леонтьевым, Т.И.Шамовой и др.; самостоятельная деятельность учащихся рассмотрена в

работах Г.Д.Кирилловой, Н.А.Половниковой, А.В.Усовой и др.; теоретические основы активизации обучающихся в учебно-познавательной разработаны в трудах Д.В.Вилькеева, Н.А.Половниковой, Т.И.Шамовой, Г.И.Щукиной и др.

В основу решения обозначенной нами проблемы, как показал анализ существующих теорий и концепций активизации студентов в учебно-познавательной деятельности, может быть положен ряд принципов, среди которых принципы демократизации, гуманизации, дифференциации и развития. Согласно принципу демократизации, обучающийся занимает субъектную позицию в образовательном процессе и делит полномочия и ответственность за образовательный результат с другими участниками процесса образования. Принцип гуманизации, ставящий в центр образовательного процесса личность студента, предоставляет ему возможность выбирать уровень, качество, способ и форму получения образования в зависимости от индивидуальных ценностных ориентаций, способностей и образовательных потребностей. Принцип дифференциации, мобильности и развития провозглашает многоуровневость, многопрофильность и полифункциональность образовательных программ и обеспечивает возможность обучающимся передвижения по горизонтали (смена учебной группы, факультета, программы и направленности образования) и по вертикали (смена образовательного учреждения).

Анализ вышеназванных концепций, принципов образовательного процесса, психолого-педагогических исследований, касающихся теории обучения позволяет утверждать, что проблема активизации студента в учебно-познавательной деятельности может быть решена на основе комплексного использования положений системно-деятельностного и личностно-деятельностного подходов, а также методов ценностно-ориентированного и синергетического подходов. Для решения поставленной нами проблемы необходимо использовать методы перечисленных нами подходов. С этой целью рассмотрим возможности каждого из них в решении проблемы активизации обучающегося в учебно-познавательной деятельности.

Системно-деятельностный подход, разработанный в трудах М.С. Каган [99], А.Н.Леонтьева [129], А.А.Леонтьева [128], С.Л.Рубинштейна [176], Д.Б.Элькониной [226], Э.Г. Юдина [227] и др., определяется тем, что во-первых, уровень активности личности студента выражается в деятельности; во-вторых, образовательный процесс, согласно новой парадигме образования сконцентрирован на личности обучающегося, развитие которой происходит в активной деятельности; в-третьих, в основу данного подхода положен закон психологии сформулированный С.Л. Рубинштейном, согласно которому деятельности и развитие личности едины. На основе анализа положений системно-деятельностного подхода нами был выделен ряд методологических требований необходимых для решения обозначенной нами проблемы:

- образование личности происходит при овладении ею деятельностью;
- активная позиция обучающегося формируется в образовательном процессе происходит в овладении им деятельностью;
- предметность, целенаправленность, преобразующий характер, системность деятельности обеспечивают эффективный характер образования;
- четкая структура учебно-познавательной деятельности делает образование более эффективным.

Личностно-деятельностного подход, рассмотренный в работах Л.И.Божович [30], Е.В.Бондаревской [33], Л.С.Выготского [53], А.В.Кирьяковой [103], И.С.Кон [108], А.Н.Леонтьева [129], В.А.Петровского [162], С.Л.Рубинштейна [176], И.С.Якиманской [228] и др. означает, что образовательный процесс сконцентрирован на личности студентов, и как следствие, в нем учитываются их познавательные интересы, возрастные и личностны особенности. Для этого образовательный процесс должен быть дифференцирован, т.е. иметь разные уровни сложности и направления развития и только при этих условиях возможно развитие личности обучающихся и их активности в учебно-познавательной деятельности.

Актуальность использования ценностно-ориентированного подхода, исследованного Б.Г.Ананьевым [7], В.А.Василенко [38], А.Г.Здравомысловым [84], А.В.Кирьяковой [103] В.П.Тугариновым [200], и др. обусловлена тем, что

наличие у обучающихся определенной системы ценностей, целей, мотивов, положительное отношение к учению формирует их субъектную позицию в учебно-познавательной деятельности.

С позиций синергетического подхода рассмотренного в работах А.Аршинова [12], Ю.Н. Белокопытова [22], В.В. Белякова [24], В.Г. Виненко [46], Т.А. Денисовой [74], В.А.Игнатовой [88], Т.А. Каплунович [102], Е.Н. Князевой [105], В.Н. Корчагина [112], С.В. Кульневич [121] и др. в образовательном процессе должны быть созданы условия для перехода обучающихся от управления к самоуправлению.

Анализ работ З.Г.Газиева [56], В.В.Давыдова [69,70], А.Н.Леоньева [129], Т.И.Шамовой [214-216], Д.Б. Элькониной [226] в области учебно-познавательной деятельности обучающихся, позволил выделить ее структурные компоненты, среди которых цели, содержание, методы учения, формы и средства учения, а также его результаты. Анализ работ вышеназванных исследователей позволил описать основные характеристики перечисленных компонентов.

Важнейшим компонентом учебно-познавательной деятельности являются цели обучения, именно они определяют все остальные ее компоненты. Вопросы целей обучения и целеобразования, его онтогенез рассмотрены в работах отечественных ученых Н.Б.Березанской, Р.Р.Бибриха, Т.Г.Богдановой, Д.Б. Богоявленского, И.А.Васильева, Т.Г.Волковой, А.В. Запорожца, В.В.Знакова, В.Е.Клочко, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, Я.З.Неверович, В.Н. Пушкиной, С.Л.Рубинштейна, О.К.Тихомирова, В.А.Терехова, Э.Д.Телегиной и др., а также в зарубежных исследованиях Е.Галантера, К.Левин, Д.Миллера, К.Прибрам, Э.Толмен, Ф.Хоппе, А.Bandura, С.S.Dweck, Nuttin, Searl и др. Анализ вышеназванных работ показал, что, во-первых, цели в учебно-познавательной деятельности выполняют регулирующую, а не побудительную функцию; во-вторых, категория цели касается учебных задач, структуры и особенностей их принятия студентами и рассматривается в связи с результатами обучения. В-третьих, цели в учебно-познавательной деятельности предлагаются в готовом виде и обучающиеся, в лучшем случае, принимают их. При этом остается не

ясным как они руководствуются ими в своей учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, А.К. Маркова утверждает, что наличие значимой цели придает осмысленность учению и ставит обучающегося в позицию субъекта учебно-познавательной деятельности [140]. Современные исследователи [15, 99] утверждают, что основной целью учебно-познавательной деятельности, наряду с приобретением знаний, является развитие личности обучающегося. Так, работах В.В. Давыдова [69] и Д.Б. Эльконина [226] подчеркивается, что основной целью учебно-познавательной деятельности является изменение личности обучающихся и их развитие как субъектов учебно-познавательной деятельности. О.Б. Даутова в своей концепции изменения учебно-познавательной деятельности, отмечает, что учение является способом существования человека, направленным на изменение его личности, что позволяет обучающемуся самоопределиться и сохранить целостность личности. При этом изменения касаются уровня сформированности определенных сторон учебно-познавательной деятельности, умственных операций и особенностей личности обучающегося [71]. Обобщая вышесказанное, можно отметить, что целью обучения является приобретение обучающимися новых способностей, реализация их возможностей и развитие личности. На эту цель (как смысл жизни) указывали еще Аристотель, Спиноза. В современных условиях данное положение будет справедливо по отношению к образовательному процессу в целом и к каждому занятию в частности.

В работах исследователей [2, 36, 48, 64, 125, 145, 191] утверждается, что на предметное содержание образования в вузе влияет целый ряд образовательных тенденций, связанных с активизацией обучающихся в образовательном процессе. Среди основных тенденций можно отметить фундаментализацию образования, связанную с приобретением студентами основательных знаний; развитие общей культуры и абстрактного мышления студентов; гуманитаризацию, связанную с концентрацией образовательного процесса на личности обучающихся; аксиологизацию, заключающуюся в развитии у студентов определенной системы ценностей, связанных с выбранной ими профессией, а также вариативность, обеспечивающую обучающимся возможность выбора собственного пути развития

в образовательном процессе. Вышеназванные тенденции предполагают включение в содержание образования, наряду со знаниями, обобщенные способы деятельности, позволяющие студентам самостоятельно осуществлять свою учебно-познавательную деятельность. Так, С.Г.Воровщиков включает в содержание учебно-познавательной компетенции обобщенные умения, методологические знания, а также нормативно-ценностные установки [49]. И.А.Зимняя отмечает, что содержанием деятельности обучающихся выступают знания, обобщенные способы действий, которые обучающиеся могут применить в различных ситуациях [85]. Следовательно, для активизации студентов в учебно-познавательной деятельности в содержание образования необходимо включать не только знания, но и обобщенные способы действий, алгоритмы, позволяющие им самостоятельно приобретать знания.

С философской точки зрения предметное содержание образования приобретает ту или иную форму, представляющую устойчивую систему связей.

Согласно В.К.Дьяченко [78] выделяют индивидуальную, парную, групповую и коллективную формы учебно-познавательной деятельности, их сочетание в образовательном процессе порождает многообразие форм учебно-познавательной деятельности. К наиболее используемым формам учебной работы относят лекции, семинарские занятия, зачеты, экзамены, коллоквиумы, практические и лабораторные занятия, различные виды практик, исследовательскую и кружковую работу студентов и др. Как отмечает В.А.Беликов, активность студентов в учебно-познавательной деятельности связана с умением выполнять различные виды деятельности и знанием особенностей различных форм обучения, а также с умением использовать их для достижения поставленных целей. Однако, автор отмечает, что на практике большинство обучающихся не проявляют инициативы при выборе форм учения, перекладывая ответственность на преподавателей [21]. Причину сложившейся ситуации мы видим в недостаточно сформированных умениях самостоятельной организации собственной учебно-познавательной деятельности. Как показал анализ работ исследователей в этой области [4, 63, 68, 76, 81, 147, 177, 232] решение данной

проблемы возможно при сочетании традиционных форм учебно-познавательной деятельности с новыми, при этом необходимо разъяснять студентам особенности каждой из форм учения. К таким формам можно отнести мультимедиа лекции, лабораторные и практические работы, самостоятельную работу студентов, а также дистанционное обучение.

Возможности мультимедиа лекций в образовательном процессе позволяют обучающемуся отбирать необходимое им содержание учебного материала и способ его изучения. Студенты могут работать с материалами лекции в удобном для них темпе, а также самостоятельно оценить степень усвоения материала, используя тестирующие программы. В результате, студенты могут выбирать свою образовательную траекторию, развивая самостоятельность в учебно-познавательной деятельности.

Для поддержки студентов в образовательном процессе вместе с мультимедиа лекциями могут использоваться и другие формы работы, среди которых консультации, мультимедиа курсы, лабораторные и практические работы и др. Выполнение лабораторных и практических работ обеспечивает формирование у студентов профессиональных умений, опыт исследовательской и творческой деятельности, что развивает пытливость, ответственность, аналитическое мышление, выступающие основой для развития самостоятельности обучающихся.

Анализ работ в области форм обучения [13, 25, 67, 80, 113, 172] показал, что одной из перспективных форм для решения обозначенной нами проблемы активизации студентов, является дистанционное обучение. Как утверждает В.А.Красильникова дистанционное обучение, как форма обучения, основано на принципе самостоятельности обучающихся и отличается гибкостью, быстротой получения образования, возможностью совмещать обучение с профессиональной деятельностью, а также охватом большого количества участников образовательного процесса, включая студентов, преподавателей, специалистов с производства и др. [113]. Вышеназванные черты дистанционного обучения развивают у обучающихся целеустремленность, мотивацию к учебно-

познавательной деятельности, самостоятельность, что в итоге определяет их субъектную позицию в учебно-познавательной деятельности. Как отмечено в работах исследователей [13, 25, 67, 80, 113] использование в дистанционном обучении локальных и сетевых технологий расширяет возможности развития самостоятельности обучающихся. Так, использование on-line технологий (Chat, Audio Conferencing, Internet Video Conferencing, Твиттер, ISQ, блога) позволяет обучающемуся самостоятельно получать консультации по интересующим их вопросам у широкого круга специалистов, обеспечивающих сопровождение их в освоении индивидуального образовательного маршрута; работать индивидуально и в группе, обсуждая интересующие их вопросы; контролировать самостоятельно результаты обучения и на этой основе вносить коррективы в собственную траекторию обучения.

Исследовательская работа студентов, по мнению С.Ю. Антоновой, обладает большими возможностями в развитии субъектной позиции студентов. Автор утверждает, что научно-исследовательская работа мотивирует студентов к достижению качественных результатов в будущей профессиональной деятельности; мобилизует их усилия на прохождение индивидуального образовательного маршрута, а также на развитие и самосовершенствование [8].

Прохождение обучающимися всех этапов исследования от постановки проблемы, изучения теоретического материала, выдвижения гипотезы исследования, подбора методов исследования к проведению экспериментальной работы, анализу и обобщению результатов эксперимента развивает у студентов самостоятельность и познавательную активность, пробуждает интерес к науке. А.В. Леонтович в своей работе отмечает, что исследовательская деятельность развивает ряд субъектных качеств обучающихся, среди которых способность ставить и рефлексировать цели исследования; умение работать с информацией; способность самостоятельно проводить исследование; вступать в продуктивные содержательные коммуникации. Автор отмечает, что вышеперечисленные качества лежат в основе формирования субъектной позиции обучающихся в

учебно-познавательной деятельной деятельности и становления их самостоятельности в образовательном процессе [127].

Самостоятельная работа рассматривается в педагогических исследованиях как целенаправленная деятельность, структурированная самим обучающимся, построенная на глубоких внутренних мотивах и корректируемая им при необходимости. По мнению ученых [68, 76, 81, 160, 163] самостоятельная работа является формой учебно-познавательной деятельности, в которой проявляются такие качества личности студента как организованность, целеустремленность, ответственность и др. Вышеназванные качества обучающихся могут лечь в основу формирования их субъектной позиции в образовательном процессе. Выполнение самостоятельной работы требует у студентов достаточно развитых общеучебных умений, к которым исследователи относят: умение самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность, работать с информацией, контролировать полученные результаты и при необходимости вносить коррективы. В результате развития вышеназванных умений у обучающихся растет уровень самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, что является основой в развитии самостоятельности обучающегося.

Субъектная позиция обучающихся в учебно-познавательной деятельности требует переосмысления не только форм, но и методов учения, которые должны быть направлены не на увеличение объема учебной информации и усиление контроля за приобретаемыми студентами знаниями, а на создание специальных условий (дидактических, психологических) направленных на активизацию студентов в учебно-познавательной деятельности.

Современные исследователи [11, 15, 98, 107, 176, 184, 224] определяют методы обучения как способы совместной деятельности педагога и обучающихся, которые направлены на решение учебных задач. В педагогике методы обучения дифференцируют по следующим признакам: источникам получения знаний (Д.О.Лордкипанидзе, Е.И.Перовский); дидактическим целям (М.А.Данилов, Б.П.Есипов); организации учебно-познавательной деятельности (И.Я.Лернер,

М.Н.Скаткин); принципу расчленения или соединения знаний; по характеру движения мысли от незнания к знанию.

Анализ содержания и способов использования вышеперечисленных методов показал, что фактически – это методы преподавания и воспитания, в которых деятельность студентов вообще не рассматривается. О методах учения и учебной деятельности говорится крайне редко, в то время как с точки зрения формирования обучающегося как субъекта деятельности, это необходимо, т.к. наблюдается тенденция смещения образовательного процесса в сторону самоучения. Поэтому, как отмечает Н.В. Матяш, необходимо формировать самостоятельную творческую личность с помощью инновационных средств и методов обучения [142].

Роль методов обучения в активизации обучающихся различна и зависит от их природы, содержания того или иного метода, способа его использования, а также от мастерства педагога. Анализ современных психолого-педагогических исследований [41, 42, 65, 82, 104, 126, 134, 138, 142, 153, 214, 215] показал, что активные методы обучения содержат большие возможности в формировании субъектной позиции обучающихся в образовательном процессе. По мнению А.М. Смолкина это методы, активизирующие мыслительные процессы и направленные на практическую деятельность обучающихся, что способствует становлению их активной позиции в учебно-познавательной деятельности [188]. При этом, необходимо отметить, особенность данных методов заключается в том, что они направлены не на запоминание и воспроизведение готовых знаний, а на их самостоятельный поиск и усвоение, что развивает самостоятельность обучающихся. Исследования, проведенные Е.Ю.Грудзинской и В.В.Марико [65] подтверждают, что использование на занятиях активных методов обучения дает возможность обучающимся осознанно приобретать знания, формирует умение применять их в дальнейшей учебно-познавательной деятельности и реальных жизненных ситуациях. К активным методам обучения относятся проблемное обучение, анализ конкретных ситуаций, дискуссии, круглые столы, деловые игры и др. Среди активных методов учения особого внимания, с точки зрения

обозначенной нами проблемы, заслуживает проектный метод обучения. О проектной культуре человека, в различных сферах человеческой деятельности упоминается в работах К.Джонс, И.А.Зимней, К.М.Кантора, В.М.Рогозина, В.Ф.Сидоренко и др.

Отечественные дидакты связывали методы обучения (в т.ч. и проектный метод) прежде всего с проблемой развития личности, подготовкой ее к самостоятельной жизни и труду. В основу проектного метода были положены идеи отечественных ученых П.П.Блонского, Л.С.Выготского, А.Р.Лурии, К.Д.Ушинского и др., которые считали, что обучение является одним из самых значимых и определяющих факторов развития личности, считая его единственным способом передачи культурного опыта и навыков преобразовательной деятельности подрастающему поколению.

Роль метода проектов в решении проблемы активизации обучающихся заключается в развитии их познавательных и творческих навыков, умения работать с информацией. Как справедливо отмечает Л.М. Митина [151], проектное обучение развивает у обучающихся способность самостоятельно проектировать свою деятельность, что в итоге развивает их личность в нравственном, творческом и социальном планах и превращает студентов в субъектов учебно-познавательной деятельности [151].

Все вышеназванные компоненты учебно-познавательной деятельности определяют выбор средств учения, к числу которых И.А. Зимняя [85] относит интеллектуальные действия: анализ, синтез, классификация, обобщение, и др.; знаковые, языковые и вербальные средства; фоновые знания. Применительно к обозначенной нами проблеме важно гармоничное использование всех вышеназванных средств обучения, являющихся также средствами активизации студентов в учебно-познавательной деятельности. Так, интеллектуальные действия станут основой для развития аналитического мышления, без которого невозможно развитие самостоятельности студентов и формирование их субъектной позиции в образовательном процессе. Использование знаковых, языковых и вербальных средств будет служить основой для самостоятельного

воспроизведения студентами опыта будущей профессиональной деятельности и рефлексии полученного опыта. Фоновые знания будут служить базой для дальнейшего самостоятельного отбора знаний, необходимых для развития системы профессиональных компетенций и которые, как утверждает С.Л. Рубинштейн, могут использоваться в качестве методов или средств для решения учебных проблем [176].

В педагогических исследованиях [11, 15, 29, 54, 69, 70, 98] продуктом учебно-познавательной деятельности признано знание, являющееся основой для решения учебных и реальных жизненных задач. Однако, по мнению В.В. Давыдова, знание не единственный результат учебно-познавательной деятельности. Автор подчеркивает, что основной результат – это овладение способами деятельности, позволяющими в дальнейшем получить какой-либо продукт и перестройка всей личности обучающегося, другими словами, продуктом учебно-познавательной деятельности являются изменения, происходящие в личности обучающегося [69, 70]. А.В. Хуторской утверждает, что продуктом учебно-познавательной деятельности могут выступать учебно-познавательные компетенции, которые являются компетенциями обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности. Автор отмечает, что вышеназванные компетенции содержат в себе элементы логической, методологической и общеучебной деятельности и включают в себя самостоятельное целеполагание, планирование учебно-познавательной деятельности, ее анализ, рефлекссию и самооценку. В результате овладения учебно-познавательными компетенциями обучающийся способен самостоятельно приобретать знания из окружающей действительности, решать учебно-познавательные проблемы и действовать в нестандартных ситуациях [207]. Учитывая вышесказанное, можно отметить, для активизации обучающихся в учебно-познавательной деятельности, недостаточно ограничиваться формированием у них только знаний, важным предметным результатом являются способы деятельности, посредством которых студенты могут самостоятельно приобретать и развивать профессиональные компетенции.

Таким образом, анализ проблемы учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях показал, что в центре рассматриваемой нами проблемы находится сам обучающийся и развитие его как субъекта учебно-познавательной деятельности, способного самостоятельно ее осуществлять. Изменение всех компонентов учебно-познавательной деятельности – целей, содержания, форм и методов, средств учения направлены на изменение личности студентов, их умственного развития и становления их субъектной позиции в учебно-познавательной деятельности.

1.2 Современные научные подходы к развитию образовательной самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза

В современном вузе, как отмечают исследователи [45, 92, 231], для освоения предметной и организационной сторон образовательного процесса студентов необходимо включать в процесс управления учебно-познавательной деятельностью, которое по мере осознания им своих потребностей и целей преобразуется в самоуправление.

Проблема развития самостоятельности личности стала объектом исследования многих ученых. Социальные качества личности, лежащие в основе образовательной самостоятельности рассмотрены в работах Б.Г. Ананьева, Л.И.Будевой, И.С.Кона, Б.Ф.Ломова, Б.Д.Парыгина, К.К.Платонова, Г.К.Чернявской, Е.В.Шороховой, В.А.Ядова и др. В трудах А.Маслоу, Ю.М.Орлова рассмотрены способы управления развитием личности человека, которые по сути являются способами развития образовательной самостоятельности. Концепция всестороннего развития личности разработанная в исследованиях Ю.К.Бабанского, М.А.Галагузовой и др. может рассматриваться

как модель развития образовательной самостоятельности. Другая группа исследований (Н.П. Аникеев, С.С. Гиль, В.В. Петрусинский, Н.В. Самоукин, С.А. Шмакова и др.) посвящена практическим разработкам и технология развития самостоятельности личности, в т.ч. в образовательном процессе (формирование самооценки, жизненной позиции и др.). Третью группу составляют исследования педагогических аспектов проблемы развития самостоятельности личности, затронутые в работах П.П. Блонского, В.Зеньковского, И.Ильина, И.Иорданского, Н.Лосского, А.С.Макаренко, Э.И. Новикова, А. Пинкевича, Л.И. Рувинского, С.Щацкого, Г.Н. Штиновой и др. ученых. Вышеназванные авторы, рассматривая вопросы профессионального самоопределения личности, самовоспитания, условий самореализации личности близко подходят к проблематике развития самостоятельности обучающихся. К этой группе также относятся исследования в области развития самостоятельности личности и практической адаптации в обществе (Б.Блум, Р.Гранье, А.Маслоу, Б.Скиннер). Вопросы способности самоуправления личности затронуты в работах Г.Ш.Габдреева, Н.М.Пейсахова, Н.Х.Тутышкина и др. Исследования, связанные с теорией саморегуляции личности и с концепцией «саморегулируемого обучения» («self-regulated learning») получили развитие в трудах зарубежных ученых - А.Бандура, Дж.Биггз, М.Боекаертс, Дж.Борковски, Ф.Винне, Г.Гибс, Э.Дичи, Б.Зиммерман, Л.Корно, Ф.Кэнди, М.Мартинез-Понс, М.Пресли, Р.Риан, Д.Тинклер, Д.Шунк, П.Эртмер, И.Янг и др. Обобщая работы вышеназванных авторов можно отметить, что саморегулируемое обучение предполагает самостоятельную постановку цели, регуляцию и контроль обучения самим обучающимся, развитие мотивации к обучению и проявление усилий на пути к академическим достижениям. Исследователи отмечают, что успешность обучения в данном случае будет зависеть от контекстуальных, средовых и социальных факторов, которые направляют и стимулируют его процесс.

В психолого-педагогических исследованиях понятие «самостоятельность» трактуется неоднозначно. Так, А.В. Петров считает, что самостоятельность – это способность обучающегося, включающая умения целеполагания и планирования

своей деятельности. При этом автор отмечает, что обучающиеся не прибегают к помощи педагога [161]. Н.Ф. Виноградова считает, что самостоятельность обучающихся прежде всего связана с умением самостоятельно ставить и решать учебные задачи. По мнению автора, у обучающихся развивается познавательная активность, появляется интерес, инициатива, творческая направленность и формируются умения целеполагания и планирования учебно-познавательной деятельности [159].

Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер утверждают, что образовательная самостоятельность обучающихся связана с нахождением и освоением недостающих для решения учебных задач знаний и умений [209].

А.Б. Воронцов считает, что самостоятельность проявляется в новых учебных ситуациях, когда обучающимся необходимо освоить способы действий и найти недостающую информацию. Автор отмечает, что основой самостоятельности обучающихся является рефлексия, чем выше уровень развития рефлексивных умений обучающихся, тем выше их самостоятельность в учебно-познавательной деятельности [51].

Впервые понятие «образовательная самостоятельность» упоминается в трудах С.М.Абрамова, под которой автор понимает наличие у обучающегося цели, активизирующей его познавательную деятельность, нравственного долга и моральной ответственности, жизненного и духовного опыта, определенного комплекса знаний, умений и навыков, а также совокупности действий, программирующих его образовательную деятельность. Делая выводы, автор приходит к заключению, что образовательная самостоятельность способствует осуществлению образовательных потребностей студентов, а значит, позволяет выстроить индивидуальный образовательный маршрут, что делает процесс усвоения знаний более осознанным [4].

Л.В. Мезенцева предлагает рассматривать образовательную самостоятельность во-первых, как целенаправленную учебно-познавательную деятельность, управляемую самим субъектом; во-вторых, как качество личности проявляющееся у обучающихся в стремлении к приобретению знаний. Автор

также отмечает о необходимости создания условий, в которых у студентов появится возможность осуществлять собственное образование [147].

М.Б. Баликаева рассматривает самостоятельность студентов как совокупность следующих умений: определять учебную задачу с учетом своих возможностей и потребностей; подбирать средства обучения для решения поставленных задач; самостоятельно оценивать результаты учебно-познавательной деятельности; владеть способами самостоятельной учебно-познавательной деятельности [19].

На основании приведенных выше трактовок понятия «образовательная самостоятельность», выделим его основные черты:

- 1) образовательная самостоятельность является целенаправленной деятельностью обучающихся по приобретению новых знаний;
- 2) образовательная самостоятельность обучающихся основана на внутреннем побуждении к учебно-познавательной деятельности;
- 3) в условиях линейного образовательного процесса образовательная самостоятельность рассматривается как «самостоятельность в исполнении, готовность выполнить поставленные цели и задачи», тогда как образовательная самостоятельность с одной стороны предполагает познавательную активность личности, с другой – сама обеспечивает наличие такой активности, которая проявляется в стремлении к познанию и самообразованию;
- 4) образовательная самостоятельность обучающихся включает в себя умения целеполагания, планирования и контроля в учебно-познавательной деятельности, а также владение способами образовательной деятельности.

Учитывая различные точки зрения, основываясь на анализе данных выше определений и выделенных нами основных черт, мы уточнили ключевое определение и будем руководствоваться следующим: образовательная самостоятельность обучающихся развивается в условиях нелинейного образовательного процесса и проявляется в учебно-познавательной деятельности как качество личности студента, позволяющее осуществлять построение

индивидуального образовательного маршрута на основе самостоятельного выбора, соответствующего его образовательным целям, возможностям, мотивации и интересам.

В психолого-педагогической науке разработаны теории, концепции и идеи, необходимые для постановки и решения проблемы развития образовательной самостоятельности студентов:

- теории управления функционированием и развитием социальных и образовательных систем рассмотренные в работах Б.Г. Ананьева, В.Г.Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.В. Блауберга, П.Я. Гальперина, В.И. Гинецинского, Б.С. Гершунского, Т.М. Давыденко, В.Г. Казанович, А.Е. Капто и др., в том числе теория управления целостным образовательным процессом представленная в работах В.И. Андреева, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Г.В. Белой, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенина, Н.Ф. Талызиной и др., теории управления обучением изученные в работах Б.И. Коротева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Л.А. Шипилиной и др.);
- теоретические основы менеджмента знаний представленные в работах Ю.П.Адлера, Е.А.Балашова, Т.А.Гавриловой, А.Л.Гапоненко, Л.Ю.Григорьева, П.Друкер, М.А.Женчур и др.), в том числе в образовательном процессе (Богословский В.И., Глубокова Е.Н., Игнатьева Е.Ю.и др.);
- теории личности и самосознания рассмотренные в трудах Б.Г.Ананьева, В.К.Бацына, Г.Н.Волкова, С.Л.Рубинштейна и др.;
- теория активизации учебной деятельности учащихся представленная в трудах А.К. Марковой, Т.И. Шамовой и др.;
- учение о субъекте деятельности представленные в работах К.А.Абульхановой-Славской, П.П.Блонского, А.Дистервега, И.В.Дубровиной, А.К.Марковой, И.Песталоцци, В.А.Петровского, К.Роджерс, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, Г.А.Цукерман и др.;
- педагогические учения о самостоятельной деятельности учащихся Г.Д.Кириллова, Н.А.Половникова, А.В.Усова и др.;

- положения современной педагогики о технологиях и активных методах обучения будущих специалистов сформулированные в трудах М.И.Башмакова, А.А.Вербицкого, Т.Г.Григорьевой, И.С.Якиманской и др.);
- работы, посвященные созданию и использованию гуманитарных технологий представленные в работах С.А.Гончарова, В.А.Грановского, М.Г.Карижского, С.А.Писаревой, Е.В.Пискуновой, В.С.Осипова, А.П.Тряпициной и др.).

В основу развития образовательной самостоятельности студентов положен механизм целеполагания. Чем лучше обучающиеся владеют умением ставить образовательные цели, тем активнее, быстрее идет процесс самостоятельного приобретения и использования знаний, что обеспечивает обучающемуся возможность перехода на новый уровень организации. Исходя из поставленной цели, обучающийся отбирает и обобщает необходимую информацию, оценивает состояние приобретенных знаний, вносит при необходимости коррективы и формирует потребности в знаниях на перспективу. По мере продвижения обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту под влиянием внешних и внутренних факторов возникают новые задачи, требующие новых знаний. В результате, возможности существующих знаний снижаются, а потребности в новых – возрастают, что приводит к необходимости приобретения новых знаний, контроля их состояния, планирования их развития и поддержания характеристик. Таким образом, с точки зрения науки об управлении (Р.Я.Касимов, Л.Н.Ланда, В.С.Черепанов, Ю.К.Чернова, В.А.Якунин) все вышеназванные компоненты образовательной самостоятельности тесно связаны между собой цепью причинно-следственных зависимостей и в них оптимально преобразуются потоки ресурсов.

Совокупность связей между компонентами образовательной самостоятельности осуществляет совместное функционирование потоков (информации) в процессе. При этом может осуществляться прямая связь между компонентами, когда связь осуществляет передачу выходного воздействия одного компонента на вход последующего и обратная связь. Обратная связь осуществляется между выходом какого-либо компонента и входом

предшествующего ему в том же процессе компонента. Обратная связь – это важнейший признак процесса управления учебно-познавательной деятельностью студентом, которая выполняет целый ряд операций по корректированию компонентов процесса. Наличие обратной связи в процессе управления дает возможность обучающемуся проводить регулярную сверку текущего состояния с поставленными целями и корректировать при необходимости свою учебно-познавательную деятельность. Накопленная структурная информация позволяет обучающимся выбирать тот вариант собственного развития, который соответствует поставленным целям.

Одним из важных этапов в развитии образовательной самостоятельности, отмеченным в трудах Г.В.Белой, Б.З.Вульфа, Т.М.Давыденко, А.А.Найн, Н.Я.Сайгушева, П.И.Третьякова, Т.И.Шамовой, является самоконтроль, самоанализ и оценка полученных результатов, которые позволяют студенту рефлексировать собственную деятельность. Как отмечает П.И.Третьяков [198, 199], в результате рефлексии студент осознает смысл своих действий и испытывает потребность в целенаправленной преобразующей деятельности. Рефлексия используется обучающимися при разрешении затруднений в образовательном процессе. При этом студент в процессе рефлексии реконструирует появившееся затруднение с целью обнаружения его причин. Осуществляя рефлексии обучающийся способен соединять, разъединять события, давать позитивную и негативную оценку ситуации, изменять масштабы событий и в результате анализа и оценки ситуации принимать решения, которые могут изменить результаты учебно-познавательной деятельности. Предметом рефлексии могут выступать мотивы и цели самого обучающегося, его ценности, а также методы, средства, приемы и способы учебно-познавательной деятельности. Рефлексия является источником развития личности студента в области образовательной самостоятельности. По мнению Р.Р.Тураева, рефлексия способствует выявлению духовного и нравственного потенциала личности обучающегося, способствуя его борьбе с собственными недостатками, сомнениями в своих силах [201].

Однако, рассмотрение образовательной самостоятельности как целостного явления, отдельные компоненты которого функционируют совместно, не означает, что свойства данного процесса выводятся из свойств составляющих его компонентов, а свойства компонентов выводятся только из свойств целостной системы. Это означает также, что любое решение (действие) имеет следствие для всего процесса управления учебно-познавательной деятельностью.

В работах по исследованию открытых самоорганизующихся систем (С.П.Капица, Т.А.Каплунович, Е.Н.Князева, С.П.Кудрямов, Г.Г.Малинецкий, А.И. Суббето и др.) доказано, внешняя среда оказывает влияние на образовательный процесс, а следовательно и на процесс развития образовательной самостоятельности. Внешней средой по отношению к вузу является рынок труда, образовательная среда вуза, базы практик, информационные ресурсы сети Интернет и др., при этом образовательная самостоятельность с одной стороны формируется и развивается под воздействием внешней среды, с другой стороны сохраняет свою относительную устойчивость и адаптивность. В этой связи развитие образовательной самостоятельности студентов связано с формированием умений прогнозирования образовательной ситуации и адаптации к внешней среде. В результате возникает нелинейность процесса и результата, которая выводит обучающегося из состояния устойчивого равновесия и заставляет самостоятельно выбирать и находить новые пути развития из множества вариантов. Так, в нелинейном образовательном процессе обучающийся имеет возможность выбирать учебные дисциплины, преподавателей и формы приобретения знаний, что в итоге определяет его индивидуальный образовательный маршрут. В результате, существенно меняются традиционные представления в области развития образовательной самостоятельности, согласно которым процесс развития образовательной самостоятельности линейно зависит от величины приложенных усилий. Так, в нелинейном образовательном процессе обучающимся невозможно навязывать пути их профессионального развития, но можно способствовать их развитию,

создавая условия для формирования их самостоятельности и предоставляя возможность выбора.

Все компоненты образовательной самостоятельности непрерывны и взаимообусловлены. Функционирование компонентов определяет характер функционирования процесса как целого, и наоборот.

Источниками эволюции образовательной самостоятельности являются: противоречия в образовательном процессе; свобода выбора собственного пути развития; многообразие форм и методов учения и др. В целях развития образовательной самостоятельности все субъекты образовательного процесса должны изучать параметры перечисленных источников и учитывать их в своей работе.

С точки зрения исследователей систем управления, в том числе и в области педагогики (В.П.Загвязинский, Ю.А.Конаржевский, Н.В.Кузьмина, В.С.Лазарев, М.Марков, А.А.Орлов, П.И.Третьяков, В.А. Якунин и др.) образовательная самостоятельность состоит из последовательности действий и операций, тесно связанных между собой. В науке их принято называть функциями. Каждая функция, в свою очередь, также состоит из серии взаимосвязанных действий. Важно заметить, что разделение исследуемого нами явления на отдельные функции относительно условно, так как функции в общем виде представляют собой обособившуюся часть самостоятельной образовательной деятельности, продукт разделения и специализации в управлении и неразрывно связаны друг с другом, обеспечивая непрерывность процесса управления учебно-познавательной деятельностью.

Анализ работ исследователей относительно функций управления (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, М. Марков, П.И. Третьяков, В.А. Якунин и др.) показал, что ученые практически единодушно выделяют целевую, организационно-исполнительскую, контрольную и оценивающую функции управления. Относительно друг их функций каждый ученый придерживается своей точки зрения и рассматривает их с разной степенью подробности. Так, Н.В. Кузьмина [117], В.А. Якунин [230] выделяют функцию прогнозирования, М.

Марков [141] отмечает о важности дескриптивной (сбор информации) и прескриптивной (трансформация информации) функций в управлении, Ю.А. Конаржевский [109-111] предлагает рассматривать функцию принятия решения, Н.В. Кузьмина [117] отмечает необходимость введения коммуникативной функции.

Однако, в работах исследователей не упоминается о функциях активизации и мобилизации обучающегося на достижение целей в учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, эта функция, на наш взгляд, является ведущей по отношению к другим в учебно-познавательной деятельности.

На основе обобщения различных подходов к определению функций управления и придерживаясь, в основном классификации П.И.Третьякова [198, 199], предлагаем интерпретацию функций управления самообразованием применительно к исследованию проблемы развития образовательной самостоятельности, которые в структуре деятельности обучающегося выступают как умения, слагающие образовательную самостоятельность студентов:

- 1) диагностико-аналитическая, включающая исследование студентами образовательных ресурсов среды и собственных потребностей в развитии профессиональных компетенций;
- 2) мотивационно-целевая, включающая постановку долгосрочных и текущих целей студентами в учебно-познавательной деятельности и позволяющая обучающимся оценивать свои действия с точки зрения приближения к цели;
- 3) организационно-исполнительская, включающая действия обучающихся, направленные на выбор оптимальных способов развития профессиональных компетенций;
- 4) контрольно-диагностическая, состоящая в диагностике, контроле и оценке фактического состояния и результатов развития профессиональных компетенций.

В исследованиях Л.И.Божович, Е.В.Бондаревской, Л.С.Выготского, А.В.Кирьяковой, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, В.А.Петровского, С.Л.Рубинштейна, А.В.Усовой определено, что личность студента находится в центре

образовательного процесса. Это означает, что образовательный процесс выстраивается с учетом с учетом мотивов, целей обучающегося, его прошлого опыта, уровня знаний и умений, индивидуально-психологических особенностей. При этом студент должен оценить уровень своих знаний, успехов, свой личностный рост, определить чему он уже научился и что еще предстоит сделать. Исходя из своих образовательных потребностей, студент отбирает содержание образования, формы, методы учения и даже преподавателя. При таком подходе, во-первых, обеспечивается безопасность личностного проявления студентов и создаются условия для их личностного роста; во-вторых, доверительные субъект-субъектные отношения с педагогом позволяют обучающимся становится более активными в учебно-познавательной деятельности и решении учебных проблем, что необходимо для развития их образовательной самостоятельности.

В педагогической науке доказано, что в развитии образовательной самостоятельности важной составляющей являются ценностные ориентации студентов, рассмотренные в работах Б.Г.Ананьева, С.Ф.Анисимова, В.А.Василенко, А.Г.Здравомыслова, М.Г.Казакиной, А.В.Кирияковой, А.В.Мудрик, В.П.Тугаринова и др. А.В. Кириякова определяет ценностные ориентации как ценностное отношение личности к объективным ценностям общества, которые осознаются как потребности, мотивирующие поведение человека и программирующие его будущее. Открытость образовательного процесса, в т.ч. в сфере ценностей, возможность ценностного выбора создают условия для овладения студентами ценностями, которые могут выступать основанием для развития образовательной самостоятельности. Б.Г.Ананьев утверждает, что от степени сформированности ценностей у обучающихся зависит уровень развития их личности, а также качество образования. Автор также отмечает, что наличие ценностных ориентаций позволяет обучающимся выстраивать стратегические линии собственного образования [7]. При этом сам обучающийся рассматривается как носитель и творец ценностей. Поэтому важно, чтобы в процессе развития образовательной самостоятельности присутствовал ценностно-ориентационный компонент, а для этого необходимо, чтобы

обучающиеся овладели механизмами ценностной ориентации, включающими в себя, согласно А.В. Кирьяковой [103] присвоение ценностей, преобразование личности обучающихся на основе этих ценностей и самопроектирование их личности и прогнозирование будущего поведения.

Анализ научных подходов и их методов к развитию образовательной самостоятельности, а работ в области управления образовательными системами [28, 60, 69, 73, 87, 109, 110, 114, 118, 139, 182, 203, 221] позволил выявить, что образовательную самостоятельность можно рассматривать как целостный процесс, состоящий из взаимосвязанных компонентов. Большинство исследователей в качестве основных компонентов самостоятельности выделяют следующие: анализ ситуации, определение цели, планирование и организацию исполнения действий, контроль исполнения принятых решений.

Д.Ю.Красовский [114] выделяет важный компонент оценки результатов, на котором сравниваются поставленные цели и достигнутый результат. Р.Дафт [73] в составе процесса управления самообразованием выделяет следующие компоненты: разработка альтернативных вариантов решения проблемы, их оценка и выбор лучшего варианта, который затем реализуется.

Применительно к системе высшего образования В.А.Кудинов выделяет следующие компоненты самостоятельности студентов [118]: стимулирование прироста знаний; отбор и аккумуляция значимых сведений из внешних источников; сохранение, классификация, трансформация и обеспечение доступности знаний; распространение и обмен знаниями; использование знаний в образовательном процессе вуза; воплощение знаний в практической деятельности; оценка и защита знаний.

При разработке компонентов составляющих образовательную самостоятельность студентов, в рамках нашего диссертационного исследования, мы руководствовались следующими требованиями управленческому циклу, выдвинутыми Д.Ю.Красовским [114]: во-первых, управленческий цикл должен однозначно описывать действия студентов, т.е. быть понятным; во-вторых, он должен содержать действия, которые обучающиеся могут совершать в силу своих

умений и возможностей. В-третьих, компоненты процесса должны быть детализированы, т.е. описывать различные действия, фазы или стадии. В – четвертых, компоненты процесса должны иметь определенную степень обобщенности, позволяющей объединять их действия в отдельную фазу, что позволяет сделать весь цикл обозримым.

На основании вышесказанного нами были выделены диагностико-аналитический, мотивационно-целевой, организационно-исполнительский и контрольно-оценочный компоненты образовательной самостоятельности.

Знание обучающимся возможностей образовательной среды, а также диагностирование возможных затруднений в учебно-познавательной деятельности и путей их преодоления обеспечат сформированность *диагностико-аналитического компонента* образовательной самостоятельности. Овладение студентом содержанием данного компонента выразится в знании ресурсов образовательной среды, активном и осознанном их использовании в учебно-познавательной деятельности, владении средствами диагностики собственных барьеров в обучении, понимании целей их преодоления, владении приемами разработки тактики преодоления барьера.

Ученые утверждают [8,45,90,210,231], что наличие ясной цели, а также глубоких мотивов позволяют обучающимся точно выстраивать индивидуальный образовательный маршрут, придавая ему целостность и позволяя получать более качественные результаты в учебно-познавательной деятельности. Поэтому *мотивационно-целевой компонент* является необходимой частью структуры образовательной самостоятельности. Овладение этим компонентом связано с наличием у студентов глубоких внутренних мотивов, с осознанием ими смысла учебно-познавательной деятельности, а также с умением целеполагания.

Как показывает практика, отсутствие умений организации учебного труда у обучающихся не может обеспечить подготовку специалистов надлежащей квалификации, поэтому следующей важной составляющей образовательной самостоятельности является, на наш взгляд, *организационно-исполнительский компонент*. Овладение данным компонентом с одной стороны связано со

знаниями о путях построения индивидуального образовательного маршрута; наполнением своего учебного плана дисциплинами, соответствующим способностям и образовательным потребностям студента, а также организационные умения, включающие умение планировать свою учебно-познавательную деятельность, организовать свое рабочее место, управление временем.

Работы исследователей [187, 209, 213] позволяют утверждать, что *контрольно-оценочный компонент* в составе образовательной самостоятельности связан с умениями студентов самостоятельно оценивать и контролировать результаты учебно-познавательной деятельности. *Овладение обучающимися данным компонентом* связано с умениями сравнивать полученные результаты с поставленными целями, выявлять положительные стороны и недостатки выполненных заданий, своевременно выявлять возникающие проблемы в учебно-познавательной деятельности с последующей коррекцией своих действий.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам развития образовательной самостоятельности студентов, изучение предшествующего опыта, смена ценностных ориентаций в системе высшего образования и его направленность на создание условий для самостоятельного выбора направления развития профессиональных компетенций, самоопределения и творческой реализации обучающихся, позволило нам прийти к заключению, что это интегральная характеристика, состоящая из следующих компонентов: диагностико-аналитического, мотивационно-целевого, организационно-исполнительского и контрольно-оценочного. Вышеназванные компоненты обеспечивают развитие образовательной самостоятельности обучающихся основанной на знании своих способностей, четком представлении о целях учения, наличии внутренних устойчивых мотивов к учебно-познавательной деятельности, умении организовать учебный процесс и адекватно оценивать его результаты.

При этом надо иметь в виду, что каждый из этих компонентов не формируется изолированно от других, а является основанием и условием для их формирования. В этом проявляется интегративный характер исследуемого нами

явления образовательной самостоятельности. Компоненты образовательной самостоятельности студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Основные компоненты образовательной самостоятельности студентов

структурные компоненты образовательной самостоятельности							
<i>структурные компоненты</i>							
диагностико-аналитический		мотивационно-целевой		организационно-исполнительский		контрольно-оценочный	
<i>Содержание компонентов</i>							
Знание возможностей образовательной среды	Знание барьеров в обучении, владение техникой их преодоления	Позитивное отношение и наличие внутренних, устойчивых мотивов к учебно-познавательной деятельности	Владение техникой самостоятельного целеполагания	Умение организовать свою образовательную деятельность	Владение способами построения ИОМ	Умение адекватно оценивать результаты образовательной деятельности	Владение способами самоконтроля образовательной деятельности

В педагогических работах, посвященных исследуемой проблеме, представлено все многообразие критериев, на основании которых оценивались результаты самостоятельной деятельности обучающихся: студентов, курсантов вуза, школьников разного возраста, учащихся профессиональных учебных заведений (С.Ю.Антонова, Л.В.Верзунова, Г.Н.Гмызина, Р.Р.Тураев, Г.А.Ямалетдинова и др.). В диссертационном исследовании Г.А.Ямалетдиновой выделены следующие критерии характеризующие процесс самостоятельного приобретения знаний: информационный, психологический, педагогический [231]. Л.В.Верзунова в своей работе, посвященной рефлексивному управлению учебной деятельностью студентов, выделяет в качестве критериев рефлексивного управления: ресурсную эффективность, технологическая эффективность, социально-психологическая напряженность [43]. С.Ю.Антонова рассматривает в качестве критериев управления учебно-исследовательской деятельностью

управленческий критерий, мотивационно-ценностный и деятельностный [8]. Г.Н.Гмызина Г.Н. в своем диссертационном исследовании, посвященном формированию культуры самоорганизации обучающихся, отмечает о необходимости выделения мотивационно-целевого, волевого, деятельностного и оценочно-рефлексивного критериев управления [63].

Педагогический анализ работ вышеназванных исследователей показал, что критериальное поле достаточно неоднородно. Однако, общим в работах исследователей будет выделение мотивационных и деятельностных критериев. Выделение в качестве критериев ресурсного, технологического, управленческого критериев связано с тем, что в работах Л.В.Верзуновой [43], Г.А. Ямалетдиновой [231] рассматривается управленческое воздействие педагога на учебно-познавательную деятельность обучающегося и в связи с этим необходимость ресурсного насыщения образовательной среды, использование инновационных технологий обучения, наличие нормативных документов и т.д. Учитывая разработанные исследователями критерии, структуру, а также выделенные нами компоненты образовательной самостоятельности, мы выделяем критериальную систему, состоящую из четырех критериев: диагностического, мотивационно-целевого, деятельностного, оценочно-рефлексивного.

Данные критерии мы наполнили показателями, отвечающими задачам настоящего исследования. В соответствии с этим, мы имеем следующую систему критериев и показателей.

- Диагностический критерий (знание обучающимся своих способностей и психофизиологических особенностей; знание о барьерах в обучении и умение их преодолевать).
- Мотивационно-целевой (позитивные установки в учебно-познавательной деятельности, активная позиция обучающегося; владение техникой целеполагания в учебно-познавательной деятельности).
- Деятельностный (умение планировать процесс приобретения знаний; владение техникой построения индивидуального образовательного маршрута).

- Оценочно-рефлексивный (умение соотнести полученный результат в учебно-познавательной деятельности с эталоном; умение оценить собственные действия по приобретению знаний).

Уровни сформированности образовательной самостоятельности (низкий, средний и высокий) были нами определены на основании степени проявления ее критериев и показателей. Высокий уровень развития образовательной самостоятельности характеризуется высокой активностью, самостоятельностью и осмысленностью студентов в учебно-познавательной деятельности; наличием у них глубоких внутренних мотивов учения; умением ставить цели и планировать свою учебно-познавательную деятельность на текущий момент и в перспективе; выбирать учебные дисциплины и учебные задания с учетом своих способностей и психофизиологических особенностей; проявлением настойчивости в преодолении барьеров в учебно-познавательной деятельности; умением адекватно оценивать результаты собственной учебно-познавательной деятельности и свои действия в образовательном процессе.

При среднем уровне развития образовательной самостоятельности студент характеризуется пассивной позицией и недостаточной самостоятельностью в учебно-познавательной деятельности; преобладанием внешних мотивов в учении; недостаточно развитым умением ставить цели в учебно-познавательной деятельности и планирование их достижения; знанием собственных способностей и особенностей, но недостаточно развитым умением их использовать и учитывать в учебно-познавательной деятельности; недостаточно развитым умением оценивать результаты собственной учебно-познавательной деятельности.

Низкий уровень развития образовательной самостоятельности характеризуется низкой активностью студента в учебно-познавательной деятельности; слабо развитой мотивацией; слабо развитым умением ставить цели в учебно-познавательной деятельности и планирование их достижения; общим представлением о своих способностях и особенностях; возникновением затруднений при построении ИОМ; слабо развитым умением оценивать

результаты учебно-познавательной деятельности, неадекватной оценкой его результатов.

Более детальная характеристика уровней сформированности умений характеризующих образовательную самостоятельность студентов представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Характеристика уровней сформированности умений, характеризующих образовательную самостоятельность студентов

Критерии	Показатели	Характеристика уровней проявления		
		Высокий	Средний	Низкий
1	2	3	4	5
диагностический	Знание и использование обучающимся ресурсов образовательной среды вуза для приобретения и развития профессиональных знаний	Хорошо знает и осознанно использует ресурсы образовательной среды вуза в учебно-познавательной деятельности	Имеет знания об образовательных ресурсах вуза, но использует их частично	Имеет общее представление о ресурсах образовательной среды вуза, но не использует их в учебно-познавательной деятельности
	Знание о барьерах в обучении и умение их преодолевать	Хорошо знает собственные барьеры в обучении, владеет тактикой их преодоления, проявляет настойчивость и упорство в решении проблем	Имеет знания о собственных барьерах в обучении, но не всегда умеет их преодолевать, иногда прибегает к помощи других людей для решения своих проблем в учебно-познавательной деятельности	Имеет общее представление о собственных барьерах в обучении, при возникновении трудностей в учебно-познавательной деятельности занимает пассивную позицию, пытается избежать их

Продолжение таблицы 2

	Знание о барьерах в обучении и умение их преодолевать	Хорошо знает собственные барьеры в обучении, владеет тактикой их преодоления, проявляет настойчивость и упорство в решении проблем	Имеет знания о собственных барьерах в обучении, но не всегда умеет их преодолевать, иногда прибегает к помощи других людей для решения своих проблем в учебно-познавательной деятельности	Имеет общее представление о собственных барьерах в обучении, при возникновении трудностей в учебно-познавательной деятельности занимает пассивную позицию, пытается избежать их
МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ	Позитивные мотивационные установки в учебно-познавательной деятельности, потребность в учении	Высокий уровень мотивации, наличие глубоких познавательных мотивов и мотивов самосовершенствования, высокая потребность в учении	Преобладание внешних социальных, позиционных и экономических мотивов, желание учиться ситуативно и зависит от интереса, настроения	Низкая мотивация в учебно-познавательной деятельности, наличие узкого спектра внешних мотивов, желание учиться проявляется редко
	Владение техникой целеполагания в учебно-познавательной деятельности	Самостоятельно ставит краткосрочные и перспективные цели в учебно-познавательной деятельности	Не всегда умеет самостоятельно ставить цели в учебно-познавательной деятельности, иногда нуждается в помощи академического консультанта. Возникают сложности при постановке перспективных целей	Редко самостоятельно ставит цели в учебно-познавательной деятельности, чаще принимает цели предложенные преподавателем
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	Умение планировать учебно-познавательную деятельность	хорошо умеет планировать учебно-познавательную деятельность, рационально распределять учебное время и свои силы на выполнение учебных задач	имеет навыки планирования учебно-познавательной деятельности, но не всегда продуктивно использует время и распределяет свои силы на выполнение учебных заданий	владение навыками планирования учебно-познавательной деятельности слабое, не умеет правильно распределять свои силы и время на выполнение учебных заданий
	владение техникой построения индивидуального образовательного маршрута	умеет самостоятельно выстраивать свой индивидуальный образовательный маршрут	имеет навыки построения индивидуального образовательного маршрута, но иногда прибегает к помощи академического консультанта	навыки построения индивидуального образовательного маршрута развиты слабо, занимает пассивную позицию и ждет готовых решений

оценочно-рефлексивный	Умение соотнести полученный результат в учебно-познавательной деятельности с эталоном	умеет самостоятельно сравнить полученный результат в учебно-познавательной деятельности с заданным эталоном, выделять положительные стороны и недостатки своей работы, при необходимости вносит коррективы, оценка собственной деятельности адекватная	умеет самостоятельно сравнивать результаты своей учебно-познавательной с эталоном, не всегда умеет корректировать полученные результаты, иногда оценка результатов УПД завышена или занижена	умение оценивать результаты своей учебно – познавательной деятельности развиты слабо, требуется помощь педагога в оценивании
	Умение оценить собственные действия в учебно-познавательной деятельности	хорошо осознает и умеет давать оценку собственным действиям в учебно-познавательной деятельности, учитывает и применяет положительный опыт в учебно-познавательной деятельности и старается не допускать ошибок	умеет давать оценку собственным действиям в учебно-познавательной деятельности, не всегда учитывает приобретенный опыт в дальнейшей учебно-познавательной деятельности, иногда допускает одни и те же ошибки	умение оценивать собственные действия в учебно-познавательной деятельности развиты слабо, не учитывает в дальней деятельности приобретенный положительный и отрицательный опыт

Из таблицы следует, что основными характеристиками образовательной самостоятельности студента выступают: позитивное отношение к учебно-познавательной деятельности, подкрепленное внутренними, устойчивыми учебно-познавательными мотивами; умение самостоятельно ставить цели в учебно-познавательной деятельности, учитывая собственные образовательные потребности и способности; умение организовывать свою учебно-познавательную деятельность; владение учебными стратегиями, позволяющими оптимизировать процессы приобретения знаний; умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут; адекватно оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности и при необходимости вносить коррективы; владение техникой рефлексивного анализа своих действий в учебно-познавательной деятельности.

Вместе с тем, особого внимания заслуживает вопрос практического использования данной таблицы. Это связано с тем, что деятельностный критерий, характеризующий образовательную самостоятельность студентов, составляет наиболее «видимую» часть образовательной самостоятельности студентов и

привлекает особое внимание, как при диагностике, так и при ее формировании. К деятельностному критерию, характеризующему образовательную самостоятельность относится большее число конкретных умений и способностей, среди которых выделяют: умение решать конкретные задачи в учебно-познавательной деятельности, владение обучающимся учебными стратегиями; умение создавать условия для эффективной работы (организация своего рабочего места, тайм-менеджмент, умение владеть собой, успокаиваться, освобождаться от чувства тревоги и беспокойства); умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут. Если оценочно-рефлексивный критерий предполагает реальное изменение знаний и их применение в учебно-познавательной и практической деятельности, то деятельностный – это наиболее простое и поверхностное «измерение» самостоятельности обучающегося в образовательном процессе, которое может свидетельствовать о степени его активности и самостоятельности в образовательном процессе.

Таким образом, проблема развития образовательной самостоятельности студентов как качества личности позволяющего осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута и развития профессиональных компетенций решается на основании комплексного использования личностно-деятельностного и системно-деятельностного подходов. Использование вышеназванных подходов позволило определить структуру образовательной самостоятельности студентов как совокупность взаимосвязанных между собою компонентов: диагностико-аналитического, мотивационно-целевого, организационно-исполнительского и контрольно-оценочного. Наполнение перечисленных компонентов показателями развития образовательной самостоятельности, уровнями их развития, разработка критериальной базы позволяют на практике исследовать пути и средства развития образовательной самостоятельности студентов.

1.3 Характеристика педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе

Как отмечено в психолого-педагогических исследованиях [4, 147, 196, 209], образовательная самостоятельность, как качество личности, развивается у обучающихся в образовательном процессе. Для этого необходимо создание условий, способствующих становлению субъектной позиции студента в формировании его профессиональных компетенций. Такие условия возникают в нелинейном образовательном процессе, отличительными свойствами которого являются вариативность и ориентация на индивидуальные особенности каждого студента.

Исходя из идей самоорганизации, выделяют две формы организации образовательного процесса: линейную и нелинейную. Отличительными чертами линейного образовательного процесса являются последовательность, строгость и определенность в изучении учебных дисциплин. В основе нелинейного образовательного процесса, как утверждает И.С. Якиманская [228], лежит возможность выбора обучающимся собственного пути развития за счет создания альтернативных форм обучения. О.С. Газман [57] считает, что образ собственного «Я» будет способствовать самоорганизации обучающегося и предвосхищать его образовательную деятельность.

Вопросы нелинейного образования достаточно убедительно представлены в педагогической науке в работах О.В. Акуловой, А.П. Тряпициной (построение нелинейного процесса обучения в информационной среде), С. Авдеева (принципы нелинейного обучения), А. Вакурова (компьютер как элемент нелинейной среды обучения), О.Б. Даутовой (зависимость между организацией нелинейного процесса обучения и учением); Н.И. Пак (нелинейные технологии в формировании образов в обучении); а также в работах Л.Я. Зориной,

Е.Н.Князевой, С.П.Курдюмова, К.Майнцер, Т.С.Назаровой, А.Я.Симоновой, И.Я.Суриной, В.В.Филиппова, В.С.Шаповаленко и др.

Теоретическую основу построения нелинейного образовательного процесса составляют исследования ученых в области:

- теории управления функционированием и развитием социальных и образовательных систем (Б.Г. Ананьев, В.Г.Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, П.Я. Гальперин, В.И. Гинецинский и др.), в том числе теория управления целостным образовательным процессом (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Г.В. Белая, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.), теории управления учением (Б.И. Коротеев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Л.А. Шипилина др.);
- теоретические основы менеджмента знаний (Ю.П.Адлер, Е.А.Балашов, Т.А.Гаврилова, А.Л.Гапоненко и др.), в том числе в образовательном процессе (В.И.Богословский, Е.Н.Глубокова, Е.Ю.Игнатьева и др.);
- учение о субъекте деятельности (К.А.Абульханова-Славская, П.П.Блонский А.Дистервег, И.Песталоцци, К.Роджерс, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др);
- идеи нелинейного обучения (О.В. Акулова, О.Б. Даутова, Н.Г. Милованова, А.П.Тряпицина др.), в том числе работы, описывающие особенности проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута (Л.А.Лабунская, В.В.Лоренц, Н.Н.Суртаева, А.П.Тряпицина и др.).

В трудах О.В.Акуловой [5] и О.Б. Даутовой [72] проведено сравнение компонентов линейного и нелинейного образовательного процессов, представленных нами в таблице 3 в обобщенном виде.

Таблица 3 - Сравнение компонентов линейного и нелинейного процессов обучения

Компоненты	Линейный образовательный процесс	Нелинейный образовательный процесс
Цели и задачи	предметные	Предметные, личностные

Продолжение таблицы 3

Содержание	Представлено в учебниках и программах	Трансформируется, дополняется, интегрируется
Информационные ресурсы образовательной среды	Ограничены	Нет ограничений
Использование времени и пространства	Одновременное, массовое обучение	Несовпадающее по времени, индивидуализированное обучение общей системной поддержкой
Результат образовательного процесса	Знания, умения, навыки	Способы деятельности, личность
Роль преподавателя в образовательном процессе	Транслятор информации	Организатор среды, координатор

Рассмотрим каждый из компонентов нелинейного образовательного процесса более подробно.

В линейном образовательном процессе цели обучения, а следовательно, и задачи носят предметный характер и отражают овладение студентами основами научных знаний, их подготовку к практической деятельности и степень сформированности их научных убеждений в соответствии со стандартами образования. Цели обучения, чаще всего, предлагаются студентам в готовом виде и не учитывают их личностных особенностей, потребностей и интересов. Сущность нелинейного образовательного процесса заключается в том, что студенты получают возможность проявлять активность и самостоятельность, в том числе и в целеполагании, это означает, что студенты определяют цели учения самостоятельно, а не принимают их в готовом виде от преподавателя. Участие студентов в определении целей позволяет гибко сочетать требования государственного образовательного стандарта и их личностное саморазвивающее

начало, предполагающее развитие мыслительных, познавательных и творческих способностей.

В линейном образовательном процессе содержание образования представлено в учебных программах и учебниках и студенты не имеют возможности самостоятельно отбирать те знания, которые они считают необходимыми им. Нелинейный образовательный процесс предоставляет студентам возможность выбора дисциплин, входящих в вариативную часть учебного плана, и формирования своего индивидуального образовательного маршрута. В основу нелинейного образовательного процесса положена идея навигации в образовательном пространстве, разработанная в трудах О.В. Акуловой и др. [5], согласно которой, при построении индивидуального образовательного маршрута обучающиеся находят точки пересечения своих образовательных потребностей и возможностей вуза в профессиональном образовании и по обнаруженным точкам пересечения прокладывают свой образовательный маршрут. Нелинейность, таким образом, связана с предоставлением студентам возможности самостоятельно отбирать содержание образования на основе разветвленных образовательных программ, учитывая мотивационные установки, познавательные особенности студентов, их интересы. В результате обучающийся понимает, что стандарт образования может быть достигнут разными путями, что повышает степень ответственности студентов за результаты обучения и развивает их образовательную самостоятельность.

Для развития образовательной самостоятельности в нелинейном образовательном процессе большое значение имеет наличие насыщенной образовательной среды, которая позволяет студентам быть активными и создает оптимальные условия для формирования их как будущих специалистов. Насыщенность образовательной среды, прежде всего, связана с наличием в ней достаточного количества информационных ресурсов, к которым мы относим вузовские библиотеки, учебно-методические комплексы по изучаемым дисциплинам, а также с возможностью обучающихся взаимодействовать с субъектами социальной, культурной, экономической и других сред с целью

получения необходимой информации, взаимодействием с мировой сферой образования. Насыщенность образовательной среды информационными ресурсами позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с потребностями, интересами и возможностями студентов.

Линейный образовательный процесс характеризуется одновременным, массовым обучением при котором учебная группа постоянна и состоит из студентов с разным уровнем развития, подготовленности, успеваемости и с разными мотивами. Преподаватель часто ведет обучение, ориентируясь на «средний» уровень развития, подготовленности, успеваемости студентов, что часто приводит к снижению интереса к учению, т.к. для одной части студентов учение не требует умственного напряжения и они сдерживаются в развитии, для другой части студентов учение требует слишком большого умственного напряжения. В основе нелинейного образовательного процесса лежит принцип индивидуализации обучения при котором преподаватель ориентируется не на «среднего студента», а на всех и каждого в отдельности. Это возможно, так как в нелинейном образовательном процессе групповые формы работы сочетаются с индивидуальными. Кроме того, нелинейность подразумевает отсутствие единого для всех обучающихся расписания. Каждый студент имеет свое собственное расписание занятий, которое он может составлять самостоятельно в зависимости от выбранных учебных дисциплин и своей занятости во внеаудиторное время. В результате студент приобретает опыт планирования собственной учебно-познавательной деятельности.

Результаты обучения в линейном образовательном процессе выражаются знаниями, умениями и навыками, приобретенными студентами и являются предметным результатом освоения учебной программы, однако, при этом не происходит приращений в мотивационном и инструментальном ресурсах обучающихся. В результате в линейном образовании за знаниями, умениями и навыками теряется личность студента, развитие которой есть цель и смысл образовательного процесса. Так. А.В. Хуторской отмечает, что целью образования является выявление и реализация внутреннего потенциала человека

по отношению к себе и внешнему миру [207]. Недостаточное внимание к формированию способов деятельности не позволяет студентам эффективно действовать в образовательном пространстве и приводит к реализации стратегии ухода от проблем, сопротивления. В нелинейном образовательном процессе предметные результаты освоения содержания учебных программ дополняются метапредметными и личностными. К метапредметным результатам исследователи [85, 207] относят способы деятельности, которые студенты могут применять для решения учебных и реальных жизненных проблем. К личностным результатам относятся система ценностей по отношению к себе, другим обучающимся, педагогам, к самому процессу приобретения знаний и его результатам. Для развития образовательной самостоятельности студентов важны как метапредметные так и личностные результаты обучения, на основании которых студенты планируют и осуществляют свою деятельность в образовательном процессе.

В линейном образовательном процессе преподаватели выполняют роль транслятора информации, систематизатора знаний, ключевой фигуры в преподавании идей, теорий, законов, руководителя работы студентов. Однако, такая позиция преподавателей не способствует развитию активности и самостоятельности обучающихся при освоении индивидуального образовательного маршрута в нелинейном образовательном процессе. В связи с особой востребованностью способности студентов к самообучению, их социализацией в социальной и профессиональной средах, в целях повышения их собственной активности и ответственности в приобретении профессиональных компетенций, необходимо дополнение и углубление традиционной роли преподавателя новыми акцентами. Изменение роли преподавателя связано с сопровождением студентов по мере их продвижения по индивидуальному образовательному маршруту, более высоким уровнем их консультирования и мотивирования, критическим отбором информационных материалов и источников, поддержанием темпа и ритма учебной деятельности студентов. Е.Ю.Игнатьева отмечает о необходимости принятия преподавателем роли

консультанта, указывающего путь решения проблемы и обучающего способам деятельности; модератора, побуждающего студентов к деятельности и организующего дискуссии; тьютора, осуществляющего обратную связь в процессе выполнения заданий; фасилитатора, дающего рекомендации и оказывающего конкретную помощь. Каждый преподаватель должен быть готов в рамках своего курса оказать помощь студенту, приняв на себя ту или иную роль, в зависимости от ситуации [92].

На основе сравнения компонентов линейного и нелинейного образовательного процесса нами были выделены условия, способствующие развитию образовательной самостоятельности в нелинейном образовательном процессе:

- развитие у студентов ценностно-смысловой составляющей необходимости овладения образовательной самостоятельностью в процессе профессионального образования;
- спроектированное индивидуальное образовательное пространство как результат педагогической поддержки обучающегося с образовательной средой и организации образовательной практики в целях развития образовательной самостоятельности;
- использование в нелинейном образовательном процессе интерактивных и проектных технологий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов;
- наличие мониторинга успешности развития образовательной самостоятельности студентов.

Далее логика нашего исследования требует более подробного рассмотрения каждого из названных выше условий.

Аксиология, как учение о ценностях, позволяет с одной стороны развивать у студентов ценностное отношение к самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, а с другой позволяет переосмыслить ценности современного высшего образования. Как справедливо утверждает В.П. Слободчиков, самостоятельный и осознанный выбор своего профессионального развития

студенты могут сделать, если у них сформировано ценностно-смысловое отношение к будущей профессиональной деятельности [186]. Важность ценностно-смыслового отношения к учебно-познавательной деятельности и приобретаемой профессии отмечают ряд исследователей. Так, О.Н. Овчинникова и Т.М. Чурекова утверждают, что в основе организации образовательного процесса лежат принципы ценностной значимости учебно-познавательной деятельности [157]. О необходимости развития ценностно-смыслового отношения у обучающихся к учебно-познавательной деятельности, отмечено в теории деятельности, согласно которой наличие в любой деятельности личностного фактора играет решающую роль в качестве источника этой деятельности. В исследованиях ученых [8, 11,14, 15, 21, 22] доказано, что личностная ориентация образовательного процесса определяет успешность учебно-познавательной и других видов деятельности и расширяет его развивающие возможности. Вопросы развития ценностно-смысловой сферы личности студентов затронуты в трудах известных психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.М. Божович, Л.С. Выпхший, В.В. Давыдов, А. Маслоу, Д.И. Фельдштейн и др.), а также в работах современных исследователей (З.В.Балашовой, О.П.Филатовой, Н.Ю.Чижо и др.). На основании работ вышеназванных авторов, нами было определено, что ценностно-смысловое отношение студентов к учебно-познавательной деятельности – это интегративное свойство личности, характеризующееся положительным отношением к учебе в вузе, осознанием и принятием знания как лично значимого для его собственной жизни и для общества; осознанием значимости знаний для перспектив трудового самоопределения; удовлетворенностью профессиональным выбором будущих специалистов и наличием у них четких профессиональных планов. Однако, современная ситуация в образовании оценивается исследователями как вакуум отношений, ценностей и смыслов [3, 13, 18]. Психологи отмечают [10, 19, 24], что современная система образования деформирует ценностно-смысловую сферу личности, что приводит к атрофированию сущностных потребностей и способностей студентов и в результате сказывается на качестве выпускаемых

специалистов. Так, студенты чаще всего не задумываются о смысле приобретаемых знаний и их ценности, а образовательная среда не оказывает поддержки в этом направлении. Вместе с тем, в педагогической психологии доказано, что развитие личностной сферы человека поддается внешнему влиянию и усилить этот процесс можно с помощью педагогических средств, одним из которых является развитие ценностно-смыслового отношения студентов к учебно-познавательной и профессиональной деятельности. В результате студенты становятся более активными и самостоятельными, что создает прочную основу для развития их образовательной самостоятельности.

Таким образом, педагогическое воздействие на ценностно-смысловую сферу личности студентов актуализирует их потенциальные возможности в образовательном процессе и ориентирует на постижение смысла их деятельности, познавательные ценности, а следовательно, оказывает влияние на их самопознание, саморазвитие и самосовершенствование. В этой связи, развитие ценностно-смыслового отношения студентов к учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности выступает важным условием развития их образовательной самостоятельности.

В своих исследованиях Т.Ф.Борисова определяет образовательное пространство человека как упорядоченные и устойчивые взаимодействия с открытой социальной образовательной средой, способствующей самореализации личности [34]. Р.Е.Пономарев отмечает, что взаимодействия, происходящие в образовательном пространстве человека, способствуют его самореализации путем расширения пространства жизнедеятельности, выстраивания социальных отношений [169]. В.Н. Борытко описывая близкое по значению понятие «субъектное пространство» выделяет его характерные признаки: целостный и осознанный образ себя; способность быть самим собой в социокультурном окружении; результат работы человека над собой [35]. И.А. Погодина выделяет следующие характеристики индивидуального образовательного пространства, которые можно рассматривать как его структурные компоненты: субъективная значимость образовательной деятельности и ее результатов; широта

образовательных достижений; ресурсная насыщенность и упорядоченность образовательного взаимодействия [166]. Основываясь на данном Т.Ф.Борисовой определении образовательной самостоятельности и учитывая характерные признаки данного понятия под индивидуальным образовательным пространством мы будем понимать пространство, в котором происходят упорядоченные и устойчивые взаимодействия обучающихся с образовательной средой, способствующие осознанию личностного смысла образования, ценности будущей профессиональной деятельности, формированию индивидуального образовательного маршрута и профессиональных компетенций. При этом образовательное пространство как отмечают Н.Г.Алексеев, Ю.А.Громько, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков, Г.П.Щедровицкий и др. возможно проектировать. Проектирование, как научный метод позволяет создать новый продукт, познать то, что еще не существует, но может возникнуть в результате деятельности человека. В.И. Слободчиков утверждает, что процесс проектирования способствует появлению новых форм общности студентов и преподавателей, обновлению содержания профессионального образования и появлению новых образовательных технологий. При этом, автор отмечает, что проектирование позволяет сделать шаг в развитии всех субъектов образовательного процесса при наличии специальных условий и времени [186]. Поэтому предметом проектирования и является разработка условий (механизмов, средств) способствующих развитию субъектов образовательного процесса и системы образования в целом с целью перехода ее из одного состояния в другое. Как отмечает Г.Ильин, организация учебной среды определяется тем проектом, которые он стремится реализовать, получая образование [94]. Таким образом, под проектированием индивидуального образовательного пространства студента мы будем понимать разработку компонентов образовательного процесса (образовательных модулей, вариативной и инвариантной части образовательной программы, учебно-методических материалов, электронных ресурсов и т.д.), способствующих развитию субъективной значимости образовательной деятельности; увеличению ресурсной насыщенности образовательного

взаимодействия; широте образовательных достижений студентов. Так, наличие образовательных модулей, которые представляют собой структурированную часть образовательной программы, позволяет студентам составлять свою собственную образовательную программу. Такая программа сочетает в себе инвариантные и вариативные модули и дает возможность студентам выбирать необходимые им модули, что создает условия для развития образовательной самостоятельности студентов.

Для успешного развития образовательной самостоятельности студентов каждый модуль должен сопровождаться учебными программами и учебно-методическими пособиями. Данные материалы предоставляются студентам до момента выбора, чтобы они могли изучить их и сделать осознанный выбор. В образовательном процессе модули могут сопровождаться «пакетами знаний», которые представляют собой набор ссылок по изучаемой теме. Наличие такого вида учебных материалов позволяет обучающимся использовать только необходимую им информацию, а остальные знания получить как «информационный пакет» и воспользоваться им при необходимости. Другой вид учебно-методических материалов, используемый в модульном обучении - карты знаний. Карты знаний отражают графическую структуру ресурсов того или иного модуля. Графическое изображение, используемое в картах знаний, позволяет увидеть всю ситуацию в целом, владеть одновременно большим количеством информации и выявить закономерности между отдельными частями знаний. Использование карт знаний и «пакетов знаний» при освоении модулей позволяет студентам самостоятельно организовывать и регулировать свою учебно-познавательную деятельность.

В нелинейном образовательном процессе учебные планы состоят из двух частей: вариативной и инвариантной. В инвариантной части представлены знания, осваивая которые, студенты понимают язык изучаемой дисциплины. Объем знаний в этой части программы должен быть достаточен для получения той самой критической массы, когда наступает осмысление материала как целостности. Дисциплины, входящие в вариативную часть учебного плана, студенты выбирают

самостоятельно, основываясь на самостоятельно поставленных целях, своих мотивах и познавательных интересах. Присутствие вариативной части в нелинейном образовательном процессе включает механизмы самообразования и активизации студентов, развивая тем самым их образовательную самостоятельность.

Наличие в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов, по мнению исследователей [10, 13, 25, 67, 118, 172] создает дополнительные возможности в развитии образовательной самостоятельности студентов, за счет расширения сектора самостоятельной работы и использования активно-деятельностных форм обучения. Широкое распространение образовательных технологий и средств телекоммуникации в образовательном процессе в условиях его нелинейного построения позволяют быстрее и эффективнее доставлять в большом объеме знания, разнообразные по форме и содержанию (звук, видео, графика, интерактивные модели и т.д.). При этом факторы, которые традиционно усложняют процесс обучения (возраст, национальная и религиозная принадлежность, доступ к традиционным источникам знаний – учебникам, библиотекам, музеям и т.д.), перестают быть существенными. Приобретать и развивать профессиональные знания можно независимо от своего местоположения и удаленности источника знаний, в удобное время и в любом количестве. Поэтому большие возможности в развитии образовательной самостоятельности создает так называемое *распределенное образование*, которое позволяет обучающимся получать образование одновременно у разных педагогов или в разных образовательных учреждениях, которые территориально удалены от него. Удаленный обучающийся может самостоятельно определять направление своей образовательной деятельности, выбирать содержание, методы и формы учения и педагогов. Доступ к огромному массиву информации позволяет обучающимся выходить за рамки данного ему при очном образовании содержания учебного материала, позволяет решать реальные научные проблемы, создавать собственный творческий продукт и найти подходящую творческую среду. В результате удаленный обучающийся

становится заинтересованным в развитии собственных знаний, учится ставить лично-значимые цели, отбирать содержание знаний, формы его приобретения, общаться в профессиональной среде и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут.

В педагогических исследованиях [5, 122, 135] индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как дифференцированная образовательная программа, которую разрабатывает и реализует сам обучающийся при педагогической поддержке преподавателя. Индивидуальный образовательный маршрут проектируется на основе существующих стандартов образования, но с учетом образовательных потребностей, возможностей и способностей обучающихся.

Однако, при построении и реализации индивидуального образовательного маршрута студенты могут испытывать затруднения, касающиеся выбора учебных дисциплин, методов и форм учения, а также при выполнении самостоятельной работы. Поэтому обучающимся необходима помощь компетентного специалиста, каким является академический консультант. Как отмечает В.В. Crookston [233], академический консультант помогает обучающимся не только решать личные и профессиональные проблемы, но и стимулировать их мыслительные процессы, налаживать отношения с другими субъектами образовательного процесса. При этом важно отметить, что консультант не делает выбора за обучающегося, а лишь помогает ему принять решение в сложившейся ситуации. Ответственность за принятые решения и отношения несут как студент, так и консультант.

Использование в образовательном процессе интерактивных и проектных технологий является одним из условий развития образовательной самостоятельности студентов. Так, О.В. Акулова отмечает о необходимости использования в нелинейном образовательном процессе технологий обучения, способствующих самоорганизации и саморегулированию обучающихся [5]. Ряд исследователей [65, 94, 104, 126, 134, 144, 161, 188] к таким технологиям относят интерактивные и проектные технологии, отмечая, что они стимулируют самостоятельность студентов и развивают их субъектную активность в

образовательном процессе. Использование интерактивных технологий, характеризующихся взаимодействием и активностью студентов, групповым опытом принятия решений и наличием обратной связи, самостоятельным поиском студентами путей и вариантов решения поставленной учебной задачи, возможностью выбора одного из предложенных вариантов решения или нахождением собственного варианта, создает среду образовательного общения, которую характеризует открытость, накопление совместного знания, взаимодействие и равенство всех участников. В результате развивается и укрепляется личная осознанность студентов в образовательном процессе, а также происходит наращивание усилий обучающихся для собственного участия в образовательном процессе, что является сильным стимулом для развития их образовательной самостоятельности.

Как отмечено в психолого-педагогических исследованиях Н.В. Матяш, В.В. Рубцовой, В.Д. Симоненко и др. проектное обучение формирует у обучающихся глубокие учебно-познавательные мотивы и создает условия для развития самостоятельности в образовательном процессе. Целью проектного обучения, как отмечает А.В. Ломакин, является создание условий для самостоятельного приобретения знаний обучающимися и их использования для решения различного рода задач, что развивает у них исследовательские навыки необходимые для самостоятельного продвижения по образовательному маршруту [136]. Преподаватель в проектном обучении помогает студентам в определении целей и содержания учебно-познавательной деятельности, путей и форм ее реализации, а также в оценке ее результатов, развивая при этом субъектную позицию обучающихся. В результате, использование интерактивных методов и проектного обучения позволяет студентам приобретать помимо профессиональных знаний еще и метазнание, а также учебно-познавательные навыки, которые студенты могут успешно применить в других сферах деятельности.

Разработка системы мониторинга успешности развития образовательной самостоятельности студентов связана с выделением компонентов образовательной самостоятельности, разработкой показателей,

характеризующих выделенные компоненты, а также с выделением критериев, характеризующих уровень развития каждого из показателей образовательной самостоятельности.

Таким образом, выявленные педагогические условия нелинейного образовательного процесса способствуют развитию умений, слагающих образовательную самостоятельность студентов. Возможность проявления активности и самостоятельности в нелинейном образовательном процессе позволяют развивать ценностно-смысловую составляющую необходимости овладения образовательной самостоятельностью в процессе профессионального образования и влияет на развитие умений, слагающих ее мотивационно-целевой компонент. Насыщенность образовательной среды, возможность трансформировать, дополнять и интегрировать содержание образования позволяют проектировать индивидуальное образовательное пространство студентов и способствует развитию умений диагностико-аналитического компонента образовательной самостоятельности. Использование в нелинейном образовательном процессе интерактивных и проектных технологий способствует развитию навыков планирования, самоорганизации, самостоятельного поиска информации, что оказывает влияние на развитие умений, входящих в состав организационно-исполнительского компонента образовательной самостоятельности. Наличие мониторинга успешности развития образовательной самостоятельности студентов позволяет развивать умения, входящие в контрольно-оценочный компонент образовательной самостоятельности.

Выводы

по первой главе

С точки зрения образовательной парадигмы постиндустриального общества образовательный процесс должен быть сконцентрирован на личности обучающегося, что закономерно приводит к изменению всех компонентов учебно-познавательной деятельности: целей, мотивов, форм и методов, средств учения, а также самого понимания учебно-познавательной деятельности. Согласно новой образовательной парадигме главным результатом учебно-познавательной деятельности наряду со знаниями, являются изменения, происходящие с личностью студентов. Эти изменения позволяют обучающимся осознавать собственные образовательные потребности, самостоятельно определять цели учения, отбирать формы и методы учения и как следствие выбирать направление своего развития в образовательном процессе и в будущей профессии. Осознавая свою роль в образовательном процессе, самоопределяясь в системе ценностей, студенты развивают свою образовательную самостоятельность.

Образовательная самостоятельность студентов рассматривается нами как качество личности студента, позволяющее осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута на основе самостоятельного выбора, соответствующего его образовательным целям, возможностям, мотивации и интересам. Образовательная самостоятельность, как интегральная характеристика, состоит из совокупности следующих компонентов: диагностико-аналитического, включающего знание и использование студентами возможностей образовательной среды, также знание барьеров в обучении и владение техникой их преодоления; мотивационно-целевого, предполагающего позитивное отношение и наличие внутренних устойчивых мотивов к учебно-познавательной деятельности, владение техникой целеполагания; организационно-

исполнительского, включающего умение студентов организовывать собственную учебно-познавательную деятельность и владение способами построения индивидуального образовательного маршрута; контрольно-оценочного, включающего умение оценивать результаты своей образовательной деятельности и владение способами самоконтроля.

Освоение студентами вышеназванных умений, входящих в структуру образовательной самостоятельности, необходимо для активного освоения образовательного пространства вуза и развития профессиональной компетентности.

Сравнительный анализ линейного и нелинейного образовательных процессов показал, что нелинейный образовательный процесс, отличающийся свободой выбора, многовариантностью путей развития, более насыщенной информационными ресурсами образовательной средой, изменением отношений субъектов образовательного процесса способствует развитию образовательной самостоятельности.

Описанные в теоретической части нашей работы условия нелинейного образовательного процесса способствуют развитию образовательной самостоятельности студентов. Так, развитие у студентов ценностно-смысловой сферы личности, позволяет овладевать знаниями на основании глубоких внутренних мотивов и потребностей в развитии себя как будущего профессионала. Спроектированное образовательное пространство, включающее образовательные модули, вариативную и инвариантную части программы, учебно-методические материалы и электронные ресурсы создают возможности для построения индивидуального образовательного маршрута обучающимися. Интерактивные и проектные образовательные технологии, используемые в нелинейном образовательном процессе, развивают у обучающихся умения самостоятельного поиска и обработки информации, организации своей учебно-познавательной деятельности, контроля и коррекции полученных результатов, что способствует развитию образовательной самостоятельности.

Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по реализации педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в условиях нелинейного образовательного процесса

2.1 Проблемы развития образовательной самостоятельности студентов в условиях нелинейного образовательного процесса

Оценить успешность развития образовательной самостоятельности студентов на фоне педагогических условий — это значит определить, насколько она обеспечивает повышение уровня овладения обучающимися аналитико-диагностическим, мотивационно-целевым, организационно-деятельностным и контрольно-оценочным компонентами, которые являются ее составляющими. Достижение большей частью обучающихся высокого уровня образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе может свидетельствовать о результативности созданных педагогических условий.

Опытно-экспериментальная работа по проверке выдвинутой в исследовании гипотезы проводилась в естественных условиях образовательного процесса Северо-Казахстанского государственного университета. Выбор именно этого образовательного учреждения был обусловлен тем, что студенты обучаются в нем по кредитной системе обучения, которая является нелинейной, так как согласно правилам организации учебного процесса, субъектам образовательного процесса предоставляется свобода в определении содержания образования по дисциплинам компонента по выбору, дополнительным видам обучения и организации образовательной деятельности. В результате каждый студент обучается по индивидуальному учебному плану, который определяет его образовательную траекторию. Разработка индивидуального учебного плана осуществляется

обучающимися на основании типового плана и каталога элективных дисциплин. Также имеется опыт инновационной и экспериментальной деятельности педагогического коллектива.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с сентября 2013 по май 2014 года и осуществлялось в три этапа – диагностический, формирующий и контрольный, каждый из которых был направлен на решение определенных задач.

В диагностическом этапе эксперимента приняли участие 340 студентов 1-4 -х курсов факультета естественных наук и спорта и информационно-технического факультета. Он был направлен на изучение образовательной самостоятельности студентов в обозначенном нами учебном учреждении и выявление педагогических условий его построения при решении соответствующих задач. Диагностический этап эксперимента был выстроен в соответствии с выделенными в первой главе критериями образовательной самостоятельности: диагностическим, мотивационно-целевым, деятельностным, оценочно-рефлексивным. Цель данного этапа состояла в том, чтобы оценить уровень развития умений студентов, составляющих вышеназванные критерии. Для решения поставленной цели были использованы следующие методы: наблюдение, тестирование, интервьюирование обучающихся, анализ сочинений студентов, беседы с обучающимися. Ведущим методом было анкетирование, которое дополнялось вышеназванными методами. Кроме того, в экспериментальной работе мы использовали статистические методы: статистическую обработку данных, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Исследуя уровень развития умений, составляющий диагностический критерий, нам было необходимо определить, насколько хорошо осведомлены студенты о ресурсах образовательной среды вуза и насколько полно они используют данные ресурсы в своей учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, мы полагали, что у студентов различных курсов и различное представление об этих ресурсах. Конкретизируя сказанное, мы полагали, что к таким ресурсам относятся студенческие научные общества, кружки, научные конференции,

студенческие олимпиады и электронные образовательные ресурсы, среди которых: электронные учебники и библиотеки, каталоги образовательных ресурсов, образовательные модульные мультимедиа системы, он-лайн журналы и др. Исследуя насколько полно и осознанно обучающиеся используют ресурсы образовательной среды, мы использовали метод анкетирования, который был дополнен беседой с обучающимися, и методикой незаконченных предложений. С этой целью в анкету (вопрос №1 анкеты, приложение А) был включен вопрос «Знаете ли вы весь комплекс образовательных услуг вуза, который можно использовать для получения профессии?» Результаты ответов обучающихся отражены в таблице 4.

Таблица 4 - Знание и использование обучающимися образовательных ресурсов вуза

курс	«знаю и использую»	«знаю, но не все использую»	«те, которые знаю, меня не интересуют»	«не знаю»	«не думал»	«хотел бы узнать, но как?»
I	4,5	36,6	10	19,2	12,5	17,2
II	7,8	46,5	10,2	13	10,1	12,4
III	8,5	66,3	9,1	8	6,9	1,2
IV	10,2	77,5	8	1,5	2	0,6
	7,8 %	56,8 %	9,3 %	10,4%	7,8%	7,9%

Анализ полученных данных показывает, что есть различия между обучающимися разных курсов в информированности об образовательных ресурсах вуза и их использовании. Так, 19,2% студентов первого и 13% студентов второго курсов не знают всех возможностей образовательной среды вуза, вместе с тем 17,2% студентов первого курса и 12,4% обучающихся второго курса хотели бы получить информацию о ресурсах, но не знают, как это сделать. Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что обучающимся первого и второго курсов необходима помощь со стороны педагогов в приобретении информации об имеющихся ресурсах и возможностях их освоения. Студенты старших курсов

знакомы с образовательными ресурсами среды, но большинство из них ими не пользуются. Так, среди обучающихся третьего и четвертого курсов 66,3% и 77,5% обучающихся соответственно знакомы с образовательными ресурсами, но не используют их для приобретения профессиональных знаний. Анализ усредненных данных показал, что лишь 7,8 % обучающихся знакомы со всем комплексом образовательных услуг вуза и полностью их используют, при этом студенты старших курсов чаще пользуются данными ресурсами по сравнению со студентами первого и второго курсов. Более половины обучающихся (56,8%) знакомы с образовательными услугами вуза, но используют их частично. 9,3% обучающихся имеют информацию об образовательных ресурсах, но не заинтересованы в их получении. Анкетирование также выявило категорию студентов (7,8%), которые не задумывались об использовании образовательных услуг вуза для приобретения профессиональных знаний, т.е. они не в полной мере осознают свою ответственность за результаты обучения и перекладывают ее на преподавателей и остаются объектом влияния педагогов, это в основном студенты первого (12,5%) и второго (10,1%) курсов.

Полученные данные высветили проблему, в которой можно отметить две стороны: с одной стороны в вузе существуют определенные образовательные возможности и обучающиеся знакомы с ними, с другой стороны эти ресурсы слабо востребуются обучающимися, что говорит о недостаточной сформированности диагностико-аналитического компонента образовательной самостоятельности. Изучение причин слабой востребованности образовательных ресурсов обучающимися осуществлялось в ходе беседы, где им предлагалось ответить на вопросы связанные со слабым использованием имеющихся образовательных услуг. Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Причины слабой востребованности обучающимися образовательных ресурсов вуза

Причина	Количество (в %)	Пример высказывания
загруженность по основным учебным предметам и как следствие отсутствие времени	70,%	« Все время уходит на подготовку к занятиям и совсем не остается времени для того, чтобы использовать другие возможности получить знания » (Алтын И., студентка 4 к.); «Даже при желании нет времени заниматься в научных студенческих обществах, писать статьи и т.д., так как вся неделя занята подготовкой к занятиям» (Владимир С., студент 2 к.); «Если бы в университете сократили количество занятий, то у меня хватало бы времени использовать все возможности получить знания в вузе» (Алена З., студентка 3 курса).
не имеют информации об образовательных ресурсах вуза	18,3%	«Я не знал, что в университете есть такие образовательные услуги»
получают все необходимые знания на обязательных аудиторных занятиях и другие образовательные ресурсы вуза им не нужны:	14%	«мне достаточно тех знаний, которые я приобретаю на занятиях... (Наира З., студентка 4 курса)», «все необходимые мне знания получаю на учебных занятиях, либо самостоятельно» (Ксения С., студентка 4 курса).
нежелание прилагать усилия	7%	«предпочитаю проводить свободное от занятий время, отдыхая» (Анна В., студентка 2 курса), «нет желания».
неудовлетворенность качеством предоставляемых услуг	3,5%	«в первую очередь недовольна некоторыми методами преподавания», «на мой взгляд, необходимо повысить качество преподавания» (Анна Ч., студентка 3 курса).
необходимость оплаты отдельных ресурсов вуза	3,5%	«мои финансовые возможности не позволяют мне брать дополнительные занятия, так как суммы очень велики» (Эльнур Б., студент 3 курса).
неудовлетворенность содержанием и организацией учебного процесса	1,8%	«много лишнего и ненужного, на мой взгляд, нужно сократить количество предметов и давать возможность выбора» (Дмитрий Т., студент 4 к.).

Данные таблицы 5 свидетельствуют, что основная причина, по которой студенты не пользуются всеми возможностями образовательной среды вуза, это большая загруженность по основным учебным предметам (70%) и как следствие отсутствие времени, хотя в беседах студенты отмечали заинтересованность в самостоятельном приобретении знаний и проявляли желание самостоятельно отбирать содержание необходимых им знаний. Причины сложившейся ситуации мы видим в том, что с одной стороны, обучающиеся не умеют самостоятельно

ставить собственные цели в обучении и как следствие, изучают весь материал, который им предлагается, не дифференцируя его по степени важности и значимости для собственного развития и профессионального роста, не умеют рационально планировать свое учебное время. С другой стороны педагоги не дают свободу выбора в объеме и сложности задания, предлагая всем обучающимся не различающиеся по глубине, степени сложности и т.д. одинаковые задания. Вместе с тем, достаточно большое число студентов (30%) находят различные причины слабой востребованности ресурсов, образовательной среды, хотя они знают её образовательные возможности.

Осваивая ресурсы образовательной среды вуза, обучающиеся сталкиваются с проблемами, которые могут носить различный характер (когнитивные, мотивационные, психологические и др.). Умение обучающихся распознавать и преодолевать проблемы в обучении является одним из важных показателей сформированности диагностико-аналитического компонента образовательной самостоятельности. Исследуя проблемы студентов в учебно-познавательной деятельности, в анкету был включен вопрос (вопрос №2, приложение А): «С какими трудностями в обучении вы встречались?» и предложены варианты ответов. Обобщенные результаты исследования представлены на рисунке 1.

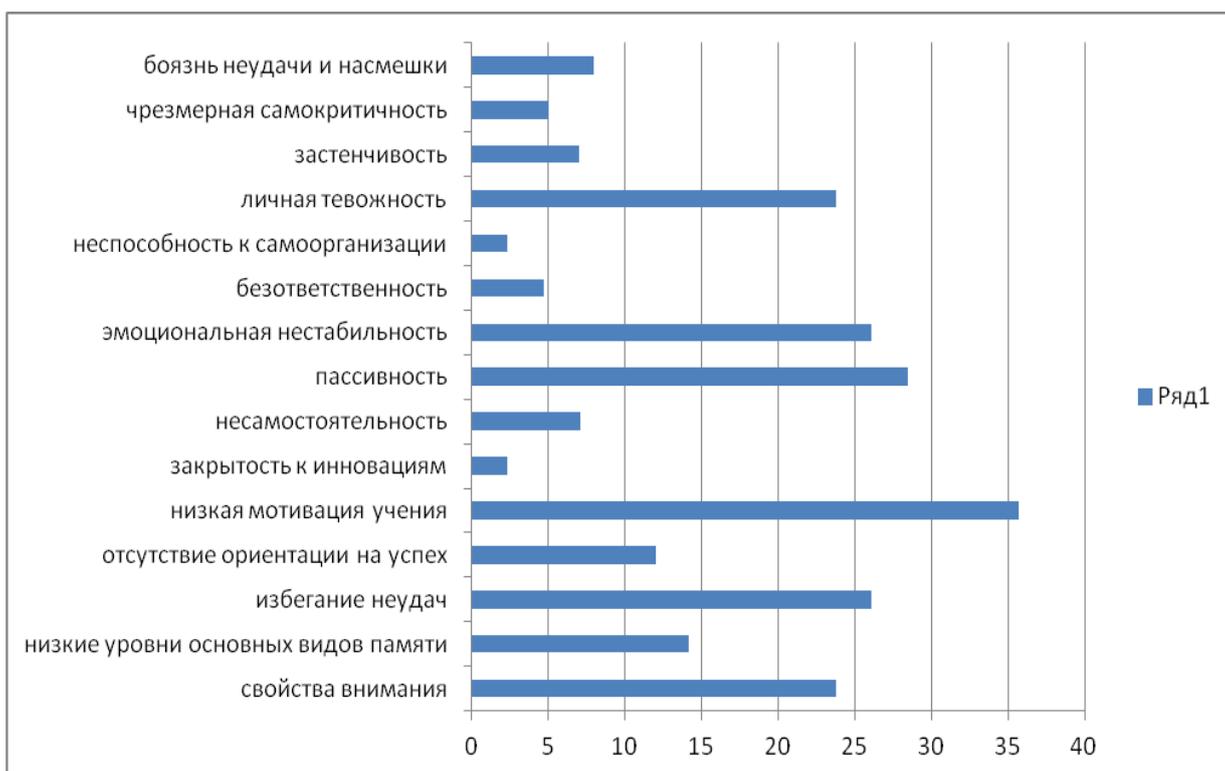


Рисунок 1. Трудности обучающихся в учебно-познавательной деятельности

Анализ приведенных в рисунке данных показывает, что у обучающихся преобладают психологические трудности, такие как личная тревожность (24%), эмоциональная нестабильность (26%), пассивность (28%), избегание неудач (26%). Мы считаем, для преодоления данного вида барьеров обучающимся необходима психологическая помощь и поддержка. Из группы мотивационных барьеров преобладает низкая мотивация учения (36%). Однако, большинство обучающихся не испытывают трудностей с самоорганизацией, ответственностью за процесс обучения, самостоятельностью в учебно-познавательной деятельности, что создает хорошую основу для развития образовательной самостоятельности студентов. Вместе с тем, анкетирование показало, что все обучающиеся осознают собственные трудности в учебно-познавательной деятельности, что является первым шагом в их преодолении.

Для выявления умения преодолевать проблемы в обучении нами была использована методика незаконченных предложений, Обучающимся было

предложено закончить предложение «*Когда я встречаюсь с трудностями в обучении, я ...*». Обобщенные результаты исследования приведены в таблице 6.

Таблица 6 - Способы преодоления студентами трудностей в обучении

Способ преодоления проблемы	Количество (в %)	Пример высказывания
Хорошо умеет преодолевать трудности, имеет четкий план действий, проявляет упорство и настойчивость в решении проблем	9,7%	<i>«... составляю план о том, как пройти эти трудности и следую своему плану», «... пытаюсь самостоятельно преодолеть трудности. Буду упорно разбирать ту тему, которая вызвала у меня затруднение»</i>
Не всегда имеет четкий план, прибегает к помощи других людей	49,2%	<i>«пытаюсь преодолеть в меру возможностей», «... прошу, чтобы мне помогли», «стараюсь разобраться в этих трудностях и решить их самостоятельно, если это мне интересно», «если получается, делаю сам, а иногда просто пропускаю эту трудность»</i>
Избегание проблем, пассивная позиция	41,1%	<i>«...испытываю сильные психологические трудности и давление», «начинаю переживать и ничего не делаю», «становлюсь пассивным и безответственным», «опускаю руки, если не получается»</i>

Из таблицы следует, что только 9,7% обучающихся умеет преодолевать трудности, возникающие в учебно-познавательной деятельности. Это студенты, которые осознают свои трудности, имеют план их разрешения и проявляют настойчивость в решении проблем. Около половины опрошенных обучающихся (49,2%) осознают причины своих трудностей в обучении и имеют некоторый опыт в их разрешении, однако часто непоследовательны в их разрешении и прибегают к помощи других людей, иногда оставляя трудности неразрешенными. 41,1% обучающихся не имеют опыта преодоления трудностей в учебно-познавательной деятельности. Часто эти обучающиеся не осознают или не правильно определяют причины своих трудностей, видят их скорее не в себе, а во внешней среде, находятся в подавленном состоянии и неспособны самостоятельно их преодолевать. Таким образом, проведенное исследование показало недостаточно сформированные умения обучающихся преодолевать трудности в образовательном процессе. Вместе с тем низкий уровень данного умения свидетельствует еще и о том, что в образовательном процессе

недостаточно уделяется внимание поддержке и развитию личности обучающегося.

Результаты проведенного исследования позволили нам определить исходное состояние показателей диагностического критерия развития образовательной самостоятельности студентов, отраженного в таблице 7.

Таблица 7 - Оценка диагностико-аналитических умений студентов (диагностический критерий)

№	Показатели	Уровни проявления (%)		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Знание и использование обучающимся ресурсов образовательной среды вуза в учебно-познавательной деятельности	7,8	66,1	26,1
2	Знание о своих трудностях в учебно-познавательной деятельности и умение их преодолевать	9,7	49,2	41,1

Данные таблицы позволяют утверждать, что только небольшая часть обучающихся (7,8%) знает и использует возможности образовательной среды вуза для развития профессиональных знаний. Большинство обучающихся использует ресурсы образовательной среды частично (66,1%). Часто это студенты, осведомленные о возможностях образовательной среды вуза, но не использующие эти возможности вследствие неумения самостоятельно ставить цели в учебно-познавательной деятельности, рационально распределять свои силы и время, либо не понимания, что приобретать знания можно не только на аудиторных занятиях, но и во внеаудиторной деятельности, выходящей за рамки образовательной программы. 26,1% не осведомлены о ресурсах образовательной среды вуза и не используют ее для собственного развития, ограничиваясь теми знаниями, которые они получают на аудиторных занятиях. Знание своих трудностей в образовательном процессе и умение их преодолевать характерно лишь для 9,7% обучающихся. Большинство студентов владеют данным умением на среднем (49,2%) и среднем уровнях (41,1%). Как показало исследование, трудности обучающихся чаще всего носят психологический характер. Основными их

проявлениями являются тревожность, эмоциональная нестабильность, избегание неудач и пассивность, с которыми обучающиеся не могут справиться самостоятельно и нуждаются в психологической поддержке.

Таким образом, анализ показателей диагностического критерия развития образовательной самостоятельности студентов позволил говорить о недостаточной сформированности у обучающихся диагностико-аналитических умений в образовательном процессе.

Исследуя умения, составляющие мотивационно-целевой компонент, нам необходимо было определить потребности обучающихся в приобретении профессиональных знаний, их мотивацию и умение ставить цели в учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем мы полагали, что у студентов разных курсов и разные потребности в профессиональных знаниях. Поэтому мы считали необходимым выяснить потребности обучающихся в самостоятельном приобретении профессиональных знаний на различных курсах. Для этого нами был использован метод анкетирования, дополненный беседами со студентами и наблюдениями. Отвечая на вопрос анкеты (вопрос №3 , приложение А) «Как часто вы испытываете потребность в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин?», нами были получены результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8 - Потребность обучающихся в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин

курс	«часто»	«в особых случаях»	«только иногда»	«никогда»
I	63	20,5	11	5,5
II	44	32	8	16
III	56	37	5	2
IV	66	28	5,2	0,8
	63,5 %	18,1 %	16,8 %	1,6 %

Полученные данные свидетельствуют, что потребность обучающихся в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин неодинакова на различных курсах. На первом курса эта потребность достаточно высока, 63% первокурсников часто испытывают потребность в самостоятельном приобретении знаний и более 20% испытывают ее в особых случаях, когда получают индивидуальные задания, готовятся к различным видам контроля знаний, когда испытывают особый интерес к содержанию или необходимость использования знаний в особых ситуациях образовательной деятельности. Время от времени с такой необходимостью сталкивается 11% студентов первых курсов и только 5,5% из них никогда не испытывали потребность в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин. Высокая потребность в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин у студентов первого курса зачастую связана с идеализированными представлениями об учебе в вузе и со школьной привычкой добросовестно выполнять все задания. На втором курсе ситуация резко меняется, так только 44% обучающихся часто испытывают потребность в самостоятельном приобретении знаний, 32% второкурсников испытывают такую потребность в особых случаях, 8% иногда и 16% второкурсников никогда не испытывали потребности в самостоятельном приобретении знаний. Беседы с обучающимися и наблюдения показали, что эта ситуация обусловлена рядом причин: во-первых, у многих студентов второго курса не оправдалось идеализированное представление об учебе в вузе и как следствие произошло разочарование и потеря интереса к учебе; во-вторых, изучая профессиональные дисциплины и ближе знакомясь с будущей профессией студенты поняли, что выбрали не ту специальность; в-третьих, у ряда студентов наблюдается дезорганизация учебной деятельности, что связано с тем, что они так до конца и не адаптировались к условиям вуза. На старших курсах потребность обучающихся в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин возрастает, что связано с приобретением опыта самостоятельной учебной деятельности, базовых знаний, профессиональной ориентацией обучающихся, а также с тем, что при нелинейной организации образовательного процесса большой объем материала выносится на

самостоятельное изучение, так лекционный материал составляет лишь 15% от всего объема курса, остальные часы приходятся на лабораторные (практические) работы, которые подразумевают большую долю самостоятельности обучающихся и на самостоятельную работу. Нелинейный образовательный процесс создает ситуацию, при которой обучающиеся испытывают потребность самостоятельно приобретать знания, чтобы успешно обучаться. Среди других причин, стимулирующих обучающихся самостоятельно изучать профессиональные дисциплины, которые мы выявили в беседах, можно выделить внутреннюю неудовлетворенность своей деятельностью и потребность в самосовершенствовании. Зачастую какая-либо деятельность, предмет или информация, полученная на аудиторных занятиях, провоцируют и создают мотивы у обучающихся для устойчивого интереса и служат стимулом к самостоятельному приобретению профессиональных знаний.

Наличие глубоких мотивов обучающихся объясняет желание студентов осваивать ресурсы образовательной среды вуза и оказывает влияние на остальные компоненты образовательной самостоятельности. С целью выявления мотивов студентов в учебно-познавательной деятельности в анкету (вопрос №4, приложение А) был включен вопрос «Что более всего побуждает вас к приобретению глубоких профессиональных знаний?». Анкетирование было дополнено методикой незаконченных предложений, где студентам предлагалось дополнить предложение «*Высшее образование мне необходимо для того, чтобы ...*». Результаты исследования представлены в диаграмме (см. рис 2).



Рисунок 2. Мотивация обучающихся к приобретению профессиональных знаний

Анализируя полученные результаты и основываясь на классификации мотивов, предложенных А.К. Марковой [140], мы объединили мотивы обучающихся в несколько групп: учебно-познавательные, самообразования, узкие социальные или позиционные и экономические. Рассмотрим более подробно мотивы каждой из выделенных групп.

Группа учебно-познавательных мотивов, включает ориентацию обучающихся на овладение новыми знаниями, на усвоение способов приобретения знаний. Несколько цитат, раскрывающих суть этой группы мотивов: *«Мне интересно каждый день узнавать что-то новое...»*, *«Стараюсь приобретать знания и умения, чтобы потом использовать их в своей профессиональной деятельности...»*, *«Мне важно самому научиться получать*

знания, чтобы потом быть хорошим специалистом и учиться чему-то новому ...».

Группа мотивов самообразования (66,3%), включает стремление к самореализации и самосовершенствованию, желание найти интересную работу и стать высококвалифицированным специалистом, продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре. Приведем несколько цитат, раскрывающих суть этой группы мотивов: «...образование нужно мне для саморазвития. Как-то несерьезно быть взрослым человеком только со школьными знаниями», «Благодаря учебе приобретаешь для себя много полезных качеств, способностей, что в дальнейшем поможет мне. Каждый человек должен развиваться...», «... стараюсь получать знания, чтобы правильно воспринимать происходящее, оценивать ситуацию без навязывания со стороны».

Группа узких социальных или позиционных мотивов, к которым мы отнесли желание получить одобрение окружающих и диплом особого образца. Несколько цитат, раскрывающих суть этой группы мотивов: «Родители будут гордиться мной, когда я получу диплом с отличием», «Образованный человек имеет вес в обществе».

Группа экономических мотивов, включающая желание получить высокооплачиваемую работу. Несколько цитат, раскрывающих суть этой группы мотивов: «Профессиональные знания мне нужны для того, чтобы устроиться на работу и получать достойную зарплату», «После окончания университета я все же надеюсь, что мой диплом поможет мне в дальнейшем получить хорошо оплачиваемую работу».

Таким образом, в сознании большинства обучающихся преобладают учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования, которые создают хорошую основу и потребности у обучающихся в развитии образовательной самостоятельности. Желание 33,7 % респондентов не подкреплено ценностным отношением к учебной деятельности как средству профессионального и личностного роста. Как следствие, характер и результативность их учебной деятельности зависит от множества факторов: нравится ли учебная дисциплина,

считает ли студент ее необходимой, интересен и применим ли в жизни учебный материал, каковы требования преподавателя, что и как контролируется, каковы действия товарищей и ценностные приоритеты учебной группы. Такая позиция не способствует осознанному и самостоятельному приобретению знаний.

Однако, мотивы создают лишь потенциальную возможность развития обучающегося, поскольку реализация мотивов зависит от процессов целеполагания. Исследуя нелинейный образовательный процесс, мы считали необходимым рассмотреть в пространстве образовательных целей два ведущих направления, указывающие на характер и особенности их построения. Это образовательные цели, которые строят обучающиеся в условиях нелинейного образовательного процесса и цели которые реализует преподаватель в образовательном процессе. Наличие взаимосвязи между ними, наличие у обучающихся широких познавательных, социальных целей, целей самообразования в учебно-познавательной деятельности, умение их ставить может служить качественными показателями оснований мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности студентов.

С целью выявления умения обучающимися ставить цели своей учебно-познавательной деятельности в анкету был включен вопрос (вопрос №5, приложение А): «Как часто вы самостоятельно ставите цели в учебно-познавательной деятельности?» и предложены варианты ответов. Результаты ответов обучающихся отражены в таблице 9.

Таблица 9 – Самостоятельность студентов в постановке целей

«всегда ставлю цели самостоятельно»	«иногда при постановке цели нужна помощь преподавателя»	«редко ставлю цели самостоятельно, обычно принимаю цели, предложенные преподавателем»	«никогда не задумывался об этом»
10,6%	38,7%	28,4%	22,3%

Результаты исследования показывают, что только 10,6% обучающихся владеют умением самостоятельно ставить цели, а следовательно, осознанно и

самостоятельно осуществляют свою учебно-познавательную деятельность, 38,7% обучающихся испытывают затруднения при постановке целей и нуждаются в помощи преподавателя, 28,4% обучающихся принимают цели, предложенные преподавателем, 22,3% вообще не ставят цели в своей учебной деятельности. Данные анкетирования были дополнены нашими наблюдениями и беседами с обучающимися. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство обучающихся не понимают, не осознают значимость постановки целей, а главное – не умеют их самостоятельно определять. Так, на одном из лекционных занятий в качестве самостоятельной домашней работы студентам было предложено законспектировать статью. Позже в беседах мы задавали обучающимся вопрос: «Какова была цель предложенного вам задания?». Подавляющее большинство обучающихся (85%) отвечали, «получить высокий балл рейтинга», «сдать экзамен», «получить зачет», «чтобы потом не отрабатывать». Лишь отдельные обучающиеся отмечали желание узнать больше по данному вопросу, углубить знания, полученные на лекции, расширить кругозор. Вместе с тем, многие студенты признавались в беседах, что у них отсутствуют умения и навыки целеполагания.

Изучение мнения преподавателей определялось анкетным опросом и дополнялось нашими наблюдениями и беседами с педагогами, анализом нормативной документации. В анкете преподавателям было предложено оценить важность их организационной функции в образовательном процессе, которая включает в себя целеполагание в баллах, где оценка «5»-высокая степень важности, «4»- выше средней степени важности, «3»- средняя степень важности, «2» - ниже среднего степень важности, «1»-неважно. В опросе приняли участие 52 преподавателя. Результаты опроса представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Функции преподавателей в образовательном процессе

Функции	оценка в баллах				
	5	4	3	2	1
организация учебно-познавательной деятельности (постановка целей, задач, разработка плана действий)	80	20	0	0	0

В результате исследования было выявлено, что большинство преподавателей (80%) высоко оценивают свою организаторскую функцию в учебно-познавательной деятельности, включающую целеполагание. При таком понимании своих функций преподавателем, цель задается преподавателем без участия студента (цель «извне») и обучающийся в лучшем случае осознает и принимает цели, предложенные педагогом. Наблюдения на различных видах занятий (лекционных, семинарских, лабораторных, практических) показали, что в учебном процессе цели часто подменяются содержанием и запланированной деятельностью педагога; зачастую перед обучающимися ставятся нереальные цели, что отрицательно сказывается на эффективности и результативности учебного процесса; процесс целеполагания проходит бессистемно, а процесс достижения цели не корректируется и не контролируется. Анализ нормативной документации показал, что образовательные стандарты ориентированы в основном на познавательные цели, которые формулируются стандартными фразами «расширить знания ...», «сформировать понятие ...», развивающие и воспитательные цели упоминаются вскользь, в то время как для развития образовательной самостоятельности обучающегося в учебно-познавательной деятельности эти цели имеют большое значение. Анализ учебно-методических пособий по различным предметам показал, что тема целей не получила в них должного освещения. Ряд преподавателей отметили в беседах, что затрудняются в определении целей для обучающихся.

Таким образом, мы констатировали, нерешенность проблемы целеполагания обучающимся в образовательном процессе. С одной стороны, обучающиеся не осознают важность процесса постановки цели и не умеют самостоятельно ставить цели своей учебно-познавательной деятельности, с другой стороны педагоги не уделяют должного внимания развитию умения целеполагания у студентов и предлагают цели в готовом виде.

Результаты исследования показателей мотивационно-целевого компонента представлены в таблице 11.

Таблица 11 - Оценка уровней развития мотивации и умений целеполагания у обучающихся (мотивационно-целевой критерий)

Показатели	Уровни развития (%)		
	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
мотивационные установки, потребность обучающегося в приобретении знаний	35	41	24
владение техникой целеполагания в учебно-познавательной деятельности	10,6	38,7	50,7

Анализ данных таблицы показывает наличие глубоких внутренних учебно-познавательных мотивов и мотивов самосовершенствования у большинства обучающихся (66,3%). Однако, наличие мотива является лишь потенциальной возможностью развития обучающегося, которая зависит от умения студента ставить и достигать цели в приобретении и развитии знаний. Вместе с тем, данные таблицы показывают недостаточное владение техникой целеполагания у большинства обучающихся, что в целом говорит о недостаточной сформированности показателей мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности студентов.

Оценка показателей организационно-исполнительского компонента, характеризующих овладение студентами необходимыми навыками планирования своей учебно-познавательной деятельности и построения индивидуального образовательного маршрута, осуществлялась на основе анкетного опроса обучающихся, дополненного беседами с обучающимися и наблюдениями на различных видах учебных занятий. Распределение времени и сил обучающимся на выполнение различных видов учебной деятельности, пошаговое выполнение учебных заданий является одним из показателей, который указывает на сформированность показателей организационно-исполнительского компонента, характеризующего образовательную самостоятельность студентов. В анкетном опросе изучались вопросы планирования обучающимися учебно-познавательной деятельности. Отвечая на вопрос анкеты (вопрос № 6, приложение А)

«Планируете ли вы свою учебно-познавательную деятельность?» нами были получены результаты, представленные в таблице 12.

Таблица 12 - Планирование обучающимися учебно-познавательной деятельности

«да, планирую всегда»	«планирую, но не всегда придерживаюсь плана»	«редко планирую»	«никогда не планирую»
12%	40,4%	28,6%	19%

Данные, полученные в результате анкетирования дополнялись беседами с обучающимися и непосредственными наблюдениями на различных видах учебных занятий, целью которых являлось изучение эффективности распределения обучающимися учебного времени и собственных сил на выполнение различных видов заданий.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточно сформированном умении обучающихся планировать свою учебно-познавательную деятельность, распределять учебное время и свои силы. Только 12% обучающихся умеют планировать свою деятельность и рационально использовать время, отведенное на выполнение учебного задания. Главное, что отличает обучающихся владеющих умениями планировать свою работу, это четкое следование намеченному плану, умение создавать благоприятные условия для работы и устранять отвлекающие их факторы и ,как следствие, выполнять все поставленные задачи в приобретении знаний.

Около половины испытуемых (40,4%) владеют умением распределять учебное время и свои силы на среднем уровне, что проявляется в отступлении от намеченного плана, иногда нерациональном использовании учебного времени, неумении разделить учебный материал по сложности и важности. Обучающиеся отмечали, что не всегда успевают выполнять задания на учебных занятиях и часть заданий приходится выполнять дома.

Достаточно большое число обучающихся отличает слабое владение умениями планировать свою учебно-познавательную деятельность (47,6%). Часто

это обучающиеся с низкой мотивацией к учению, с пробелами в знаниях, со слаборазвитыми качествами личности, необходимыми для самоуправления знаниями (волей, трудолюбием, организованностью, настойчивостью). Такие обучающиеся, как правило, не планируют свою деятельность, часто отвлекаются на занятия, не могут сосредоточиться на выполнении задания, не умеют дифференцировать задания по сложности и важности, и в результате, имеют академическую неуспеваемость.

Мотивационная сфера обучающегося, образовательные потребности и цели, которые он ставит перед собой в учебно-познавательной деятельности, определяют необходимость дифференцировать образовательную программу, что выражается в проектировании индивидуального образовательного маршрута обучающегося (ИОМ). С целью выявления готовности к самостоятельному проектированию ИОМ нами был проведен опрос, в котором обучающимся было предложено оценить по предложенной шкале свою готовность к проектированию различных компонентов ИОМ. Результаты опроса приведены в таблице 13.

Таблица 13 - Готовность обучающихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута

Готовы ли вы самостоятельно ...?	всегда	часто	иногда	очень редко	никогда
ставить цели обучения	36	38	22	2	2
отбирать необходимые Вам дисциплины	52	30	16	2	0
выбирать формы получения знаний	38	48	12	2	0
контролировать результаты обучения	64	32	4	0	0

Анализ данных таблицы показал, что большинство обучающихся готовы к проектированию индивидуального образовательного маршрута, особенно высокую степень готовности они показали в контроле своих результатов обучения, отборе дисциплин для составления ИОМ, выборе форм получения знаний, т.е. технологический компонент готовности. Однако, настораживает тот факт, что около 30% обучающихся не готовы к самостоятельной постановке

целей в учебно-познавательной деятельности, в то время как субъектная позиция обучающегося в образовательном процессе предполагает прежде всего умение самостоятельно ставить цели и целеполаганию в структуре учебно-познавательной деятельности отводится ведущая роль. Таким образом, исследование позволило выявить слабую мотивационную готовность к проектированию ИОМ у обучающихся. Отсутствие же четко поставленной и осознаваемой цели обучения затрудняет построение и реализацию индивидуального образовательного маршрута и как следствие развитие образовательной самостоятельности.

Результаты исследования показателей организационно-исполнительского компонента образовательной самостоятельности представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Оценка умений планирования и построения ИОМ (деятельностный критерий)

Показатели	Уровни развития (%)		
	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
умение планировать процесс приобретения знаний	12	49,4	38,6
владение техникой построения индивидуального образовательного маршрута	10,8	52,3	36,9

Анализ данных таблицы показал, что более половины обучающихся (63,1%) владеют техникой построения индивидуального маршрута на высоком и среднем уровнях. При этом построение и продвижение по индивидуальному образовательному маршруту в условиях нелинейного образовательного процесса предъявляет высокие требования к самоорганизации обучающегося, а точнее, к умению планировать учебно-познавательную деятельность и действовать соответственно плану. Однако, только 12% обучающихся регулярно планируют свою деятельность и более 10% обучающихся организуют свою учебную работу согласно плану. Большинство обучающихся характеризуется средним (52,3%) уровнем владения техникой построения индивидуального образовательного маршрута. Часто это обучающиеся которым необходима помощь академического

консультанта при построении своего образовательного маршрута. 36,9% владеют данным умением на низком уровне следовательно, имеют проблемы в построении и продвижении по индивидуальному образовательному маршруту.

Вместе с тем, умение обучающимся планировать и организовывать свою деятельность (деятельностный критерий), отражая имеющийся опыт самостоятельного управления собственной учебно-познавательной деятельностью, выступает как индикатор, по которому можно судить о наличии или отсутствии в учебном заведении условий образовательной среды, способствующей личностному и профессиональному росту обучающихся, их саморазвитию и самоопределению в образовательном процессе.

Таким образом, проведенное исследование выявило недостаточный уровень сформированности умений планировать свою деятельность и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут.

Характеризуя состояние показателей контрольно-оценочного компонента образовательной самостоятельности, нам необходимо было оценить, во-первых, умение обучающихся оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности, т.е. умение сравнивать полученный результат с заданным эталоном, выделять положительные стороны и недостатки в своей работе, во-вторых, умение обучающихся оценивать собственный опыт по приобретению знаний. Исследование названных выше показателей проводилось с помощью анкетирования, дополненного беседами с обучающимися. Исследуя умение обучающихся оценивать результаты собственной учебно-познавательной деятельности, им было предложено ответить на вопрос анкеты (вопрос №7, приложение А): «Как часто вы самостоятельно оцениваете результаты своей учебно-познавательной деятельности?» и предложены варианты ответов. Обобщенные результаты исследования отражены в таблице 15.

Таблица 15 - Оценка обучающимися результатов учебно-познавательной деятельности

«да, всегда»	«иногда у меня получается адекватно оценить свои знания»	«самостоятельно оцениваю редко, считаю, что это должен делать преподаватель»	«не оцениваю никогда»
12,2%	38,7%	26,1%	22,9%

Анализируя данные таблицы необходимо отметить, что небольшая часть обучающихся (12,2%) регулярно оценивает полученные знания, т.е. сравнивает полученный результат с эталоном, выявляет положительные стороны и недостатки в своей работе и при необходимости вносит коррективы. 38,7% обучающихся пытаются оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности, однако, зачастую их оценка и оценка преподавателя различаются (собственная оценка, как правило, выше), т.е. оценка собственных результатов не всегда адекватна. 26,1% обучающихся оценивают свои знания редко, перекладывая эту функцию на преподавателя. 22,9% не предпринимают попыток оценивать собственные результаты учебно-познавательной деятельности. Данные анкетирования дополнялись беседами с обучающимися, в которых студентам предлагалось ответить на вопрос: «Для чего необходимо оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности?» Результаты проведенных бесед показали, что при оценивании полученных знаний студенты более ориентированы на получение высоких баллов рейтинга, чем на характеристику процесса выполнения заданий, выявление его плюсов и минусов. Также, по результатам бесед с обучающимися, мы сделали вывод, что процесс оценивания у них выполняет чаще всего констатирующую функцию («что из изученного я знаю хорошо, а что недостаточно»), редко мобилизационно-побудительную («в этом вопросе я разобрался не до конца») и очень редко проектировочную («чтобы не испытывать затруднений в дальнейшей учебе, я обязательно должен повторить ...»). Вместе с тем развитие образовательной самостоятельности студентов зависит от умений обучающихся мобилизовать и побуждать себя к учебно-

познавательной деятельности, а также от умения ее проектировать и управлять ею.

В рамках исследуемой нами проблемы, направленной на развитие образовательной самостоятельности студентов, умение осуществлять рефлексию собственной деятельности является основополагающим, так как связано с умением обучающихся давать оценку собственным действиям, учитывать положительный опыт в учебно-познавательной деятельности, не допускать одних и тех же ошибок при выполнении учебных заданий. В процессе развития образовательной самостоятельности рефлексия выполняет еще одну важную функцию - прогностическую, так как не только подводит итог учебно-познавательной деятельности, но и является стартовым звеном для качественно нового начала образовательной деятельности и ее новых целей. С целью исследования у обучающихся умений осуществлять рефлексию собственной деятельности, им было предложено ответить на вопрос анкеты (вопрос №8, приложение А): «Как часто вы анализируете и учитываете свой положительный и отрицательный опыт учения в дальнейшей учебной деятельности?» Результаты исследования представлены в таблице 16.

Таблица 16 - Рефлексия обучающимися процесса приобретения знаний

«всегда учитываю, стараюсь не допускать одних и тех же ошибок»	«чаще всего учитываю, но бывает, что допускаю одни и те же ошибки»	«делаю это редко»	«никогда не задумывался об этом»
22,2%	40,4%	19,3%	17,9%

Анализ данных таблицы показал, что небольшая часть обучающихся (22,2%) регулярно осуществляет рефлексию своей учебно-познавательной деятельности, а следовательно, хорошо осознает и умеет давать оценку собственным действиям в учебно-познавательной деятельности, учитывает и применяет положительный опыт в учебно-познавательной деятельности и старается не допускать ошибок. 40,4% характеризуются умением давать оценку собственным учебным действиям, однако, не всегда учитывают приобретенный

опыт в дальнейшей учебной деятельности и иногда допускают одни и те же ошибки, т.е. у обучающихся данной группы недостаточно развиты рефлексивные умения. 19,3% опрошенных редко осуществляют рефлексию и характеризуются слабо развитыми рефлексивными умениями. Такие обучающиеся редко учитывают свой опыт в учебно-познавательной деятельности и часто допускают одни и те же ошибки. 17,9% никогда не задумывались о рефлексии, т.е. не анализируют свой опыт учебно-познавательной деятельности.

Результаты исследования показателей контрольно-оценочного компонента образовательной самостоятельности представлены в таблице 17.

Таблица 17 - Оценка контрольно-оценочных умений обучающихся (оценочно-рефлексивный критерий)

Показатели	Уровни развития (%)		
	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Умение соотнести полученный результат в учебно-познавательной деятельности с эталоном	32,2	38,8	29
Умение оценить собственные действия по приобретению знаний	32,2	35,4	32,2

Данные представленные в таблице свидетельствуют о том, что только треть обучающихся (32,2%) характеризуются высоко развитыми оценочными и рефлексивными умениями и могут адекватно оценить результат своей учебно-познавательной деятельности и собственные действия по приобретению знаний. Более 35% обучающихся характеризуются средним уровнем развития данного показателя, это значит, что обучающиеся предпринимают попытки оценивать свои знания и осуществлять рефлексию своей деятельности, допуская при этом ошибки, а следовательно, имеют большой потенциал в развитии оценочных и рефлексивных умений. Вместе с тем низкий уровень умений оценивать результаты и осуществлять рефлексию своей учебно-познавательной деятельности (29% и 32,2% соответственно) проявившийся в исследовании, свидетельствует еще и о том, что педагогическая система вуза слабо нацелена на

создание таких условий, при которых обучающийся может самостоятельно оценивать результаты своей деятельности. В целом, проведенное исследование показало недостаточный уровень владения обучающимися умениями оценивать результаты собственной учебно-познавательной деятельности и рефлексии своих действий по приобретению знаний.

Обобщая результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента необходимо отметить следующее:

1. Образовательная среда вуза содержит определенные образовательные ресурсы, способствующие профессиональному развитию обучающихся, однако эти ресурсы слабо ими востребованы. Одну из главных причин их слабой востребованности мы видим в перегруженности студентов на аудиторных занятиях, вследствие неумения ставить собственные цели в обучении, распределять учебное время и силы на разные виды аудиторной и внеаудиторной работы, т.е. управлять собственной учебно-познавательной деятельностью. Другая причина заключается в использовании традиционных методик обучения, направленных на запоминание и репродуктивную деятельность обучающихся, что не способствует развитию образовательной самостоятельности обучающихся.

2. Трудности в обучении и неумение их преодолевать, а также отсутствие поддержки со стороны преподавателей является одним из факторов, препятствующих развитию образовательной самостоятельности студентов.

3. Высокая потребность обучающихся в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин, а также преобладание у большинства обучающихся учебно-познавательных мотивов и мотивов самообразования создают хорошую основу для развития образовательной самостоятельности студентов. Вместе с тем, неумение студентов самостоятельно ставить цели в учебно-познавательной деятельности, планировать их достижение, слабо развитые умения оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности и осуществлять ее рефлексию, говорят о недостаточной сформированности показателей диагностико-аналитического, мотивационно-целевого, организационно-исполнительского и контрольно-оценочного

компонентов образовательной самостоятельности студентов и в целом, о нерешенности обозначенной нами проблемы в условиях нелинейного построения образовательного процесса.

Проведенное исследование позволило выявить необходимость создания дополнительных педагогических условий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов в учебно-познавательной деятельности, среди которых, использование активных методов обучения, технологий развития умений целеполагания, оценивания результатов учебно-познавательной деятельности обучающимся, рефлексии собственной деятельности по приобретению знаний.

2.2 Реализация педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе

В данном параграфе проводится описание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, в ходе которого реализовывались выявленные нами педагогические условия, способствующие развитию образовательной самостоятельности студентов:

- развитие у студентов ценностно-смысловой составляющей необходимости овладения образовательной самостоятельностью в процессе профессионального образования;
- спроектированное индивидуальное образовательное пространство как результат педагогической поддержки обучающегося с образовательной средой и организации образовательной практики в целях развития образовательной самостоятельности;

- использование в нелинейном образовательном процессе интерактивных и проектных технологий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов
- наличие мониторинга успешности развития образовательной самостоятельности.

Формирующий эксперимент предполагал построение опытно-экспериментальной работы с контрольными и экспериментальными группами. При выборе контрольных и экспериментальных групп учитывались начальный уровень развития образовательной самостоятельности студентов и возможности преподавателей, работающих с обучающимися.

В состав контрольных групп вошли обучающиеся второго курса специальностей «Приборостроение» (КГ1), «Стандартизация и сертификация» (КГ2), всего в контрольных группах участвовало 95 обучающихся. В состав экспериментальных групп вошли обучающиеся второго курса специальностей «Экология» (ЭГ1) и «География» (ЭГ2), всего в экспериментальных группах участвовало 95 обучающихся. Итого в опытно-экспериментальной работе на констатирующем этапе участвовало 190 обучающихся Северо-Казахстанского государственного университета.

На начальном этапе формирующего эксперимента для нас было важным вывить начальный уровень развития образовательной самостоятельности у студентов в контрольных и экспериментальных группах по выделенным нами критериям. С этой целью мы проанализировали данные таблиц (7, 11, 14, 17) п. 2.1 и вывели средние показатели развития умений по каждому критерию. В итоге нами была построена таблица, отражающая уровень развития образовательной самостоятельности студентов по каждому критерию. Эти данные приведены в таблице 18.

Таблица 18 - Характеристика уровня развития образовательной самостоятельности студентов (по компонентам) в контрольных и экспериментальных группах

п/п	Компоненты	Уровни проявления (%)					
		Высокий		Средний		Низкий	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	Диагностико-аналитический	8,6	9,4	66,5	67,2	24,9	23,4
2	Мотивационно-целевой	31,2	29,7	39,4	41,2	29,4	29,1
3	Организационно-исполнительский	13,4	12,9	50,7	51,9	35,9	35,2
4	Контрольно-оценочный	30,6	33	36,5	35,4	32,9	31,6

Данные таблицы позволяют утверждать следующее: 1) низкий и средний уровни развития исследуемого нами явления являются преобладающими, что свидетельствует о недостаточном уровне развития образовательной самостоятельности студентов; 2) исходный уровень развития показателей образовательной самостоятельности студентов в контрольных и экспериментальных группах примерно одинаковый, что дает возможность проводить объективный анализ результатов опытно-экспериментальной работы в процессе ожидаемых результатов эксперимента.

С целью развития у студентов ценностно-смысловой составляющей необходимости овладения образовательной самостоятельностью в процессе профессионального образования нами были предприняты следующие действия:

- учебная, научно-исследовательская и другие виды работ были организованы в контексте будущей профессиональной деятельности и предлагались потребителю. Так, например, обучающимися разрабатывались туристические маршруты по Северо-Казахстанской области для туристических агентств, программы по экологическому образованию для детско-юношеского туристического клуба «Планета».
- сильным стимулом к обучению являлась возможность прохождения зарубежной практики, стажировки по программе академической мобильности, где одним из требований является высокая академическая успеваемость.

- обучающимся разъяснялись возможности для успешной профессиональной карьеры, для этого устраивались встречи со специалистами, достигшими определенных профессиональных вершин в данной сфере;
- для чтения лекций приглашались специалисты с производства, которые объясняли полезность изучаемых дисциплин и рассказывали о возможности практического использования полученных знаний.
- студентам разъяснялось содержания различных видов профессиональных занятий в соответствии с избранной специальностью, например, обучающиеся знакомились с профессиональными обязанностями инженера-эколога, эколога-проектировщика, учителя географии, экологии, метеоролога и т.д.;
- представители с производства знакомили обучающихся с моделями карьерного роста, а с помощью психологов студенты выявляли самоограничения, становящиеся психологическими барьерами в овладении профессиональными компетенциями.

Как отмечено в работах исследователей [6, 18, 37, 50, 157] создание ситуаций, в которых обучающиеся достигают успеха, является одним из главных движущих мотивов в учебно-познавательной деятельности. Такие ситуации моделируются не только на аудиторных занятиях, но и во внеаудиторной деятельности, когда обучающиеся принимают участие в научных исследованиях, конкурсах, кружках, конференциях, олимпиадах. При этом важно своевременно и адекватно оценить успех студентов. Ситуации успеха для обучающихся мы создавали, публично признавая достоинства отлично сделанной работы или хорошо подготовленного ответа, а также мотивирующими формами контроля знаний: кумулятивными оценками, системой рейтинговой оценки обучающихся, нестандартными экзаменационными процедурами, введением системы публикации успехов студентов и награды за их замечательные успехи и стремления (стипендии, премирование, грамоты и т.д.).

Вместе с тем, важно воздействовать на факторы, демотивирующие обучающихся. Существуют факторы, релаксировать которые высшей школе невозможно, среди них низкая оплата труда, неквалифицированное

использование кадров и др. Однако, нами были задействованы внутривузовские возможности мотивации студентов, среди которых:

- психологическая поддержка студента в образовательном процессе при построении индивидуального образовательного маршрута, его реализации, решении проблем, возникающих при общении участников образовательного процесса;
- требовательность к подготовке будущих специалистов, так как пробелы в знаниях – это сильный фактор демотивирующий обучающихся;
- постепенность в формировании настроения на самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

Реализация второго условия – проектирование индивидуального образовательного пространства студентов, было связано с увеличением количества элективных дисциплин, из которых студенты выстраивали индивидуальный образовательный маршрут. Содержание элективных дисциплин было разработано с учетом индивидуальных потребностей обучающихся, специфики социально-экономического региона и др. факторов.

Для студентов специальности «Экология» элективные дисциплины были разработаны по отраслям хозяйства, в которых в будущем специалист-эколог может найти свое применение (приложение Б, Б1). Например, традиционный в подготовке экологов курс «Экологическое проектирование» был разделен на несколько элективных дисциплин: «Экологическое проектирование объектов базовой энергетики», «Экологическое проектирование объектов черной и цветной металлургии», «Экологическое проектирование технологий и материалов», «Экологическое проектирование осушительных и оросительных систем», «Экологическое проектирование природоохранных объектов». Курс «Мониторинг окружающей среды» был также разделен на несколько элективных курсов «Мониторинг лесов», «Мониторинг земельного фонда», «Гидрометеорологический мониторинг», «Социально-гигиенический мониторинг», отражающих специфику работы эколога в различных отраслях хозяйства и т.д. Для удобства выбора дисциплин для студентов были разработаны

каталоги элективных дисциплин, представляющие систематизированные аннотированные перечни дисциплин компонента по выбору, содержащие цели и задачи дисциплины, ее содержание, краткое описание с указанием ожидаемых результатов обучения, пререквизитов (дисциплины, содержащие знания, умения и навыки, необходимые для освоения изучаемой дисциплины) и постреквизитов (дисциплины, для изучения которых требуются знания, умения и навыки, приобретаемы по завершении изучения данной дисциплины). Увеличение количества элективных дисциплин с одной стороны, обеспечивало студентам возможность альтернативного выбора направления своей будущей профессиональной деятельности, с другой – развивало самостоятельность в образовательном процессе. Помощь студентам в выборе элективных дисциплин и формировании своего учебного плана оказывал эдвайзер, преподаватель, оказывающий помощь студентам в построении и реализации индивидуального образовательного маршрута.

В рамках формирующего этапа эксперимента важно было использование студентами ресурсов не только учебной, но и внеучебной, научной, исследовательской и других видов образовательной деятельности студентов для построения своего индивидуального образовательного маршрута. Насыщенность образовательной среды вуза способствует самоопределению, самореализации студентов, развивает умение делать самостоятельный выбор, создавая тем самым условия для развития образовательной самостоятельности. С этой целью была обновлена и существенно расширена деятельность студенческого научного общества кафедры «География и экология». Так, в перечень задач СНО были включены задачи по развитию интереса у студентов в научно-исследовательской деятельности, диагностике и развитию научного потенциала студентов, распространению среди студентов факультета различных форм научного творчества, формирование мотивации студентов к исследовательской работе. Увеличилось количество направлений научной работы, так, одно из новых направлений работы СНО это разработка маршрутов для экологического туризма в Северо-Казахстанской области, другое – исследование качества подземных вод

Северо-Казахстанской области. По каждому из направлений определены педагоги-кураторы и научные консультанты. Заключены договоры о сотрудничестве с научно-исследовательскими учреждениями Северо-Казахстанской области, среди которых ОО «Экосфера», ТОО «Наносфера», «Центр охраны атмосферного воздуха», «Центр воды». Согласно договору члены СНО имели возможность работать с массивами данных названных учреждений, проводить исследования в лабораториях и консультироваться со специалистами. Существенно увеличилось количество видов деятельности в СНО, кроме традиционных конференций и семинаров обучающиеся организовали предметные олимпиады по экологии и географии, провели конкурс научных студенческих работ, мероприятия по привлечению студентов к научным исследованиям. Активом была разработана и внедрена система поощрений членов СНО. Так, лучшие научные работы студентов рекомендовались к участию в Республиканском конкурсе научных студенческих работ; для дипломной работы – этот результат указывался в характеристике для ГАКа. Лучшие работы студентов были рекомендованы для опубликования в сборнике научных трудов студентов университета, а самые активные студенты-члены СНО рекомендованы для поступления в магистратуру СКГУ по специальностям «География» и «Экология». На факультете естественных наук и спорта был создан дебат-клуб, в котором принимали участие студенты экспериментальной группы. В каждой игре дебат-клуба принимали участие две команды из трех человек, называемых спикерами, одна из которых доказывает некоторый тезис (У), другая отрицает его (О). Команды работали вместе как на этапе подготовки к дебатам, так и в процессе игры. Цель игры: более убедительно, чем оппоненты, представить свою позицию. Выступления игроков следуют друг за другом в соответствии с регламентом игры. Игре предшествовала серьезная подготовка спикеров, где они выдвигали тезисы и приводили к ним аргументы. За время эксперимента команды обсудили следующие темы: «Деятельность экологических организаций бессмысленна», «Запрет любительской охоты», «Мы против разработки новых месторождений на шельфах» и др. Игра проходила в следующем формате:

- 1) выступал первый спикер утверждающей команды (У1), целью которого было представление темы и обоснование ее актуальности, представление точки зрения своей команды. Выступление первого спикера заканчивалось четкой формулировкой темы.
- 2) У1 задавал вопросы О2 (второму спикеру отрицающей команды).
- 3) выступал первый спикер отрицающей команды (О1), целью которого было отрицание тезиса утверждающей стороны и представление кейса отрицающей стороны.
- 3) О1 задает вопросы У2.
- 4) целью выступления У2 (второй спикер утверждающей стороны) является восстановление точки зрения утверждающей стороны с помощью гипотез, примеров и доказательств и развитие утверждающей позиции, ответ на перекрестные вопросы О1.
- 5) целью выступления О2 (второй спикер отрицающей команды) является восстановление отрицающей позиции с помощью гипотез, примеров и доказательств, приведение новых доказательств.
- 6) целью выступления У3 является акцентирование внимания на узловых моментах дебатов, выявление уязвимых мест в отрицающем кейсе, сравнение утверждающих аргументов с отрицающими. Обращение с вопросами к О1.
- 7) целью выступления О3 (третий спикер утверждающей стороны) является выявление уязвимых мест в утверждающем кейсе, сравнение отрицающих аргументов с утверждающими. Обращение с вопросами к У1.

Реализация третьего педагогического условия была связана с внедрением в образовательный процесс активных методов обучения, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов и становлению их субъектной позиции. Как утверждают исследователи [3, 104, 116] наиболее эффективными методами и технологиями учения, способствующими решению обозначенной нами проблемы, являются метод проектов, проблемное обучение, диалоговые методы, а также технологии формирующего целеполагания и критериального оценивания.

Образовательный процесс, осуществляемый на основе метода проектов, включал исследовательский, технологический и заключительный этапы.

На исследовательском этапе создания проекта реализовывалась стратегия проектной деятельности, осуществлялся поиск проблемной области, выбор объекта проектирования, обосновывалась целесообразность работы. Данный этап также включал в себя планирование предстоящей деятельности по созданию проекта, определение ресурсов, подбор технологий выполнения и оценивания проекта. Так, обосновывая проблему, обучающиеся занимались поиском аргументов в пользу необходимости ее решения, объективной или субъективной ценности результатов проекта. Обсуждая проблемную область, обучающиеся обменивались мнениями, согласовывали свои интересы, выдвигали первичные идеи, на основе уже имеющихся знаний, в результате постепенно формировалась тема проекта. Студентами специальности «Экология» по дисциплине «Биоразнообразие животного и растительного мира» были выполнены проекты по темам «Сохраним редкие виды растений и животных Согровского заказника», «Знакомство жителей Северо-Казахстанской области с редкими и исчезающими видами растений», по дисциплине «Мониторинг окружающей среды» были выполнены проекты «Экомонитор: борьба с травяными пожарами», «Экодеревня Сафонково», «Экологическое обоснование озер Северо-Казахстанской области». При планировании предстоящей деятельности обучающиеся определяли конкретные задачи с учетом конкретного срока исполнения, обосновывали ресурсную базу и ожидаемые результаты.

Технологический этап выполнения проекта предполагал формирование структуры решения и выработку тактики проектной деятельности. Обучающиеся продумывали последовательность технологических операций, обсуждая все этапы выполнения проекта, определяли ошибки, которые можно совершить, выполняя проект. По результатам данной работы создавались технологические карты, в которых фиксировались последовательные этапы технологического процесса. На данном этапе обучающиеся знакомились с понятием «культура труда», которое включает в себя, прежде всего, организационную дисциплину, т.е. использование

наиболее рациональных приемов выполнения работы, соблюдение последовательности и правил выполнения действий в соответствии с технологическими картами. Завершался технологический этап изготовлением непосредственного продукта (услуги) по разработанной технологической карте с осуществлением по мере выполнения коррекции, сравнения выполненного с тем, что было задумано и представлено в виде эскиза.

На заключительном этапе выполнения проекта происходила корректировка объекта деятельности, контроль, испытание и проверка на практике реальности замыслов и целесообразности проектных решений, а также осмысление полученных результатов и способов их достижения. Основными методами оценки эффективности реализации проекта являлись самооценка и экспертиза с привлечением экспертов. При представлении итогов выполнения проекта, обучающиеся не только демонстрировали полученные результаты и выводы по проблеме, но и воссоздавали «пройденный путь», т.е. описывали приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация; новые знания и умения, которые приобрели участники проекта, проблемы с которыми им пришлось столкнуться.

Последовательное прохождение всех этапов выполнения проекта развивало у обучающихся самостоятельность в учебно-познавательной деятельности, умение ее планировать и организовывать, адекватно оценивать себя и свои возможности, другими словами управлять собственной учебно-познавательной деятельностью.

Развитие образовательной самостоятельности студентов предполагает умение обучающихся самостоятельно ставить цели своей учебно-познавательной деятельности. Для развития вышеназванного умения мы использовали технологию образовательного целеполагания, разработанную А.В. Хуторским. Перед началом изучения дисциплины, ее раздела или темы, каждому студенту предлагался список целей, из которых они выбирали для себя наиболее важные. Примерный список целей:

- 1) изучить материал лекции, учебника;

- 2) усвоить основные понятия, причинно-следственные связи, закономерности темы;
- 3) подготовиться к семинарскому занятию, коллоквиуму, зачету, экзамену;
- 4) провести самостоятельное научное исследование по интересующей проблеме;
- 5) научиться использовать научные методы исследования для решения учебных задач;
- 6) углубленно изучить интересующие вопросы в теме;
- 7) научиться выполнять опыты, работать с приборами и техническими средствами;
- 8) развивать память, внимание, мышление и др.;
- 9) научиться организовывать свою учебу по выбранной теме: поставить достижимые цели, составить реальный план, выполнить его и оценить свои результаты;
- 10) научиться вести научную дискуссию;
- 11) получить хорошую отметку на зачете, экзамене;
- 12) свой вариант цели.

Анализ своих ответов на анкету помогал обучающемуся лучше осознать его образовательный настрой, мотивы обучения и индивидуальные склонности. Так, выбор целей 1, 3, 11 свидетельствовал о формальной ориентации обучающегося в учебно-познавательной деятельности; 4,6,7 – о наличии креативных наклонностей; 2,6 – о когнитивных мотивах учения; 5,9 – о методологических приоритетах деятельности; 8 – о самоорганизации. На основе полученных данных каждый обучающийся формулировал собственные приоритетные цели изучения данной дисциплины (темы, раздела), основываясь на классификации А.В.Хуторского:

- личностные цели: развитие уверенности в себе, в своих возможностях, реализация индивидуальных способностей;
- предметные цели: знание основных экологических понятий, причинно-следственных связей, законов и закономерностей; умение решать явления и

законов, входящих в изучаемую тему; решение экологических задач, проведение расчетов; выработка умений пользоваться приборами;

- креативные цели: сочинение экологического трактата; конструирование экологических моделей;

- когнитивные цели: познание экологических объектов; изучение способов решения возникающих проблем; овладение навыками работы с первоисточниками; постановка экологического эксперимента; проведение опытов;

- оргдеятельностные цели: овладение навыками самостоятельной организации учебно-познавательной деятельности; умением ставить перед собой цель, планировать деятельность; контролировать и корректировать результаты.

Поставленные цели должны соответствовать требованиям, перечисленным ниже.

- 1) Цель формулируется четко, конкретно и лаконично;
- 2) цель должны быть измерима;
- 3) цель должна быть достижима для обучающихся, хотя бы в потенциале. Для этого студенты должны обладать ресурсами, либо быть способными эти ресурсы обрести;
- 4) цель должна быть реалистичной и согласовываться с другими целями;
- 5) цель должна быть четко определена по времени. Должны быть четко поставлены сроки достижения цели.

После конкретизации и уточнения целей на их основе обучающиеся конструировали технологические карты, включающие необходимое содержание дисциплины (курса, темы), формы, методы, отобранный материал, необходимые средства обучения. На их основе составлялась индивидуальная траектория изучения дисциплины (курса, темы). Таким образом, данное технологическое решение способствовало повышению субъективной значимости учебно-познавательной деятельности и приобретаемых знаний за счет активного включения обучающихся в процесс целеполагания.

Важным фактором, оказывающим влияние на развитие образовательной самостоятельности, является самооценка ее хода и результатов. Самооценка результатов учебно-познавательной деятельности позволяет обучающемуся определять границы собственных знаний, области незнаемого, вносить необходимые коррективы в свою учебно-познавательную деятельность. Для развития умения обучающихся оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности нами было использовано критериальное оценивание. Самооценка обучающегося складывалась из составляющих (критериев), которые отражали их достижения по разным направлениям развития их учебно-познавательной деятельности. Критерий в данном случае представлялся как цель, ожидаемый результат образования, а оценивание по любому из критериев – определение степени приближения обучающегося к заданной цели. Каждый из критериев имел качественное и количественное содержание. Количественное содержание критериев определяется баллами (или уровнями достижений). Качественное содержание критериев отражает различные стороны деятельности обучающегося с учетом специфики предметов. Каждая работа оценивается по ряду критериев и инструкций к ним. Критерии и инструкции разрабатывались в ходе общего договора. Для оценивания достижений обучающимся по различным предметам нами были предложены следующие критерии:

А Знание и понимание - обучающийся демонстрирует знание и понимание изученного материала, способен применять полученные знания в стандартных и измененных ситуациях.

В Применение – обучающийся умеет применять полученные знания для решения учебной задачи, находит закономерности, описывает взаимосвязь между ними.

С Коммуникация - обучающийся способен передавать информацию, используя, соответствующую научную терминологию, условные обозначения.

Д Рефлексия - обучающийся размышляет о правильности и рациональности выбранного метода решения.

При этом, оценивая свою работу, обучающийся понимал из каких составляющих складывалась итоговая отметка и каким аспектам своей деятельности необходимо уделить большее внимание. При этом даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимались студентами лишь как рекомендации для улучшения образовательных результатов. Оценка обучающихся предполагала сочетание самооценки, педагогической оценки образовательной деятельности и ее результатов, а также оценки со стороны других участников образовательной деятельности (отдельных студентов, сверстников и т.д.). На основе данных таблицы каждый обучающийся составлял для себя программу коррекционных действий. Ниже приведен пример таблицы для критериального оценивания. Данная таблица заполняется обучающимся в процессе изучения темы на различных видах учебных занятий: лекционных, практических, СРСП.

Дисциплина: «*Экология и устойчивое развитие*».

Тема: «*Экология популяций: динамические и статистические показатели*».

Количество часов: 2 ч. лекций, 2. практических занятий, 2ч. СРС.

Критерии	Показатели	Уровень усвоения		
		знаю определение и понимаю содержание	знаю определение, но не понимаю содержание	не знаю определени е и содержание
А. Знание и понимание	Знаю определение и понимаю содержание понятий «популяция» «ареал» «статистические показатели популяции» «численность популяции» «плотность популяции: удельная и средняя» «типы расселения популяций» «структура популяции (половая, возрастная, размерная)» «динамические показатели популяции» «рождаемость: абсолютная и удельная» «смертность: абсолютная и удельная» «продолжительность			

	жизни: физиологическая и максимальная»			
Б. Применение	Умею	умею выполнять действие	умею выполнять действие, но в расчетах допускаю ошибки	не умею выполнять действие
	<p>вычислять абсолютную и удельную рождаемость в популяции по формулам</p> <p>вычислять абсолютную и удельную смертность в популяции по формулам</p> <p>выделять и анализировать факторы, влияющие на численность популяции</p> <p>строить и анализировать кривые выживаемости</p> <p>строить возрастную и половую пирамиды и давать на их основе прогноз изменения численности популяции</p> <p>определять тип расселения популяции, оценивать недостатки и преимущества разных типов расселения</p> <p>составлять и анализировать статистические таблицы выживания</p>			
С. Коммуникация	Умею объяснить	умею четко и последователь но объяснить	умею объяснить, но не всегда логично	не умею объяснить
	различие между понятиями			

	<p>удельная и абсолютная рождаемость, смертность</p> <p>различие между понятиями физиологическая и максимальная продолжительность жизни</p> <p>действие различных факторов на численности популяции, привести примеры по каждому фактору</p> <p>принципы построения возрастных и половых пирамид</p>			
Д. Рефлексия	Понимаю и умею объяснить почему	Понимаю и умею объяснить причину	Понимаю, но не могу объяснить	Не понимаю и не могу объяснить
	<p>для характеристики долго живущих животных и человека используются статистические, а не динамические таблицы</p> <p>выживаемость в популяции лучше показывать в графике, а не в столбчатой диаграмме</p>			

Такая форма оценки обеспечивает личностную ориентацию образовательного процесса, так как, используя оценочные инструменты обучающийся, с одной стороны, может отслеживать динамику своих достижений, путем фиксирования прогресса или его отсутствия; с другой стороны, - имеет оперативную информацию для анализа и планирования своей деятельности по приобретению знания. При этом мерилom служил не заданный стандарт, с которым все сравниваются, возможность сделать личный шаг в развитии.

С целью развития у студентов образовательной самостоятельности в образовательный процесс был разработан и внедрен спецкурс «Научная организация труда студентов в условиях нелинейного образовательного процесса».

Цель данного курса – познакомить студентов с содержанием и организацией работы в высшем учебном заведении в условиях нелинейного образовательного процесса. Основными задачами курса являлись:

- ознакомление студентов со структурой вуза, основными нормативными документами и нелинейной организацией учебного процесса;
- ознакомление с основными формами учебных занятий, методами, приемами и средствами организации умственного труда, развитие умений воспринимать и фиксировать полученную информацию;
- изучение основных требований к содержанию и ведению научной документации, оформлению и защите исследовательских работ;
- научить студентов самостоятельно работать с информационными источниками, подбором и изучением учебной, научной и справочной литературы;
- научить рациональной самоорганизации жизнедеятельности студента.

Реализация ведущей идеи и задач спецкурса рассматривалась в эксперименте как организационно-педагогическое условие, обеспечивающее развитие образовательной самостоятельности студентов.

Программа курса, особенности его построения и основное содержание представлены в приложении В. Задачи, содержание и технология изучения курса достаточно полно отражали все компоненты образовательной самостоятельности обучающихся в нелинейном образовательном процессе.

Диагностико-аналитический компонент раскрывался через знакомство обучающегося с ресурсами образовательной среды вуза и возможностями их использования для приобретения и развития личностных знаний. Мотивационно-целевой компонент осуществлялся через целевые установки и систему выстроенных задач курса. Организационно-исполнительский компонент определялся соответствующей тематикой и раскрывался в разработанных и внедренных в образовательный процесс педагогических технологиях, способствующих формированию опыта самостоятельной организации собственной учебно-познавательной деятельности. Контрольно-оценочный

компонент определял ожидаемые результаты его внедрения, среди которых особое место занимали вопросы *знания* основ организации образовательного процесса в условиях нелинейной его организации, форм и видов учебной и научной деятельности; *умение* выполнять различные виды учебно-познавательной и исследовательской деятельности; *владение* основами рациональной организации умственного труда, построения индивидуального образовательного маршрута.

Основными формами обучающей программы курса являлись лекции, практические занятия, самостоятельная работа обучающихся. В рамках этих формы подбирали такое содержание, которое позволяло развивать у обучающегося умения и навыки самостоятельно выполнять различные виды учебной и исследовательской работы, работать с литературными источниками, рационально планировать свою учебно-познавательную деятельность, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут. На лекционных занятиях студенты получали знание основ изучаемой дисциплины. Целью практических занятий было закрепить у обучающихся обобщенные и специфические умения выполнять различные виды учебной работы (методы и приемы рационального конспектирования, составление плана текста, построение тезиса; подготовка к семинару, коллоквиуму, лабораторному занятию, методика выполнения самостоятельной работы), а также формирование умений и навыков проведения исследовательской работы (чтение научно-публицистической статьи, составление плана исследовательской работы, обработка ее результатов, написание аннотации, рецензии, словесное и письменное оформление собственных идей и открытий, написание доклада, культура монологической и диалогической речи).

Курс реализовывался с помощью разнообразных форм обучения (насыщенные интерактивные лекции, дискуссии, дебаты, деловые игры, тренинги, обработка собственного материала, публичные выступления, подготовка научных работ, проектов) и был дифференцированным по форме оказания помощи (консультации, анализ документов и т.д.).

Для формирования умений выполнять учебно-познавательную деятельность обучающимся были предложены следующие задания: законспектируйте текст с

использованием различных видов конспектирования; расшифруйте законспектированный текст; составьте сложный план текста, составьте тезисы по предложенному материалу. В результате работы обучающиеся приобретали умения работать с информацией: структурировать, систематизировать, преобразовывать ее в личностное знание.

Так, например, на одном из тренингов, посвященных развитию умения вести научный диалог, обучающимся было предложено задание разыграть ситуации. Смысл ситуаций заключался в том, что студенту необходимо было показать оппоненту, что он его слушает и понимает. Обучающимся были предложены на выбор ситуации:

1) вы не вникли в смысл вопроса или замечания, обратитесь к оппоненту за уточнением: *я вас не совсем понял..., будьте добры, повторите ваш вопрос...*;

2) вы хотите удостовериться в правильности восприятия слов оппонента; сформулируйте мысли оппонента своими словами, чтобы уточнить сообщение: *если я вас правильно понял, то ...; как я вас понимаю...*;

3) вы соглашаетесь или не соглашаетесь с мнением оппонента; обратитесь к нему с аргументацией: *я благодарен за прозвучавшее замечание: действительно, эта сторона вопроса осталась без внимания...; позвольте с вами не согласиться и высказаться в защиту своей точки зрения... .*

Студенты готовили небольшие диалоги и разыгрывали их перед аудиторией, а также дополняли список фраз к выбранной ситуации. В результате проведенного тренинга, обучающиеся закрепили умение вести научную дискуссию, что является очень важным умением в научно-исследовательской деятельности, позволяющим обучающемуся обмениваться и передавать информацию, утвердиться в собственных знаниях и приобрести новые знания в дискуссии.

Для развития умений работать с литературными источниками обучающимся предлагалось составить аннотацию, рецензию на прочитанную книгу. Так, например, в рецензии обучающиеся должны были отразить все данные об источнике, научно-познавательную ценность, положительные и отрицательные

стороны рецензируемого источника (язык, стиль изложения); оценить художественные и технические достоинства, их качество и целесообразность; отметить, есть ли смысловые ошибки; определить круг читателей; отметить, насколько источник отвечает запросам и интересам тех, на кого рассчитан; сделать выводы и заключение по содержанию; дать критическую оценку рецензируемому источнику. В результате, обучающиеся приобретали навыки критического анализа информации, содержащейся в различных источниках.

Развитию умений организации учебного труда способствовали такие задания, как графическое составление затрат времени на учебу; составление графика работы на неделю. Одно из заданий было посвящено составлению долгосрочного плана самовоспитания и самосовершенствования.

План работы по самовоспитанию и самообразованию на учебный год

Планирование	Выполнение	Анализ
<i>Моя главная цель за этот период...</i>	-	-
<i>В этом учебном году я хочу добиться ...</i>	-	-
<i>Развивая свои способности мне необходимо ... и т.д.</i>	-	-

В результате выполнения данного задания, обучающиеся развивали навыки долгосрочного планирования своей учебно-познавательной деятельности и самосовершенствования, что является важной составляющей развития образовательной самостоятельности студентов.

С целью развития умений рефлексировать собственную учебно-познавательную деятельность в конце каждого занятия (лекционного, практического и др.) мы использовали различные приемы, позволяющие обучающему осмыслить степень усвоения материала, выявить проблемы в его понимании, способы и приемы работы с учебным материалом, выбрать наиболее рациональные из них для дальнейшей деятельности. Так, нами был использован прием «Незаконченное предложение». Обучающимся был предложен перечень фраз, касающихся изученного материала, которые нужно было дополнить:

«Сегодня я узнал ...»;

«Было интересно ...»;

«Было трудно ...»;

«Я понял(а), что теперь я могу ...»;

«Я почувствовал(а), что приобрел(а) ...»;

«Я научился (-лась) ...»;

«У меня получилось ...»;

«Я попробую ...»;

«Занятие дало мне для моей будущей профессиональной деятельности ...».

Другой прием проведения рефлексии – рефлексия в форме анкетирования. Обучающимся в конце занятия предлагалось заполнить следующую анкету: «1. На занятии я узнал(а) _____, понял(а) _____, научился (-лась). 2. Лучше всего у меня выходило _____. 3. Основные трудности у меня были _____. 4. Во мне произошли изменения: а) в знаниях по предмету, б) в умениях, в) в умении осознавать свою деятельность».

Реализация четвертого педагогического условия связана с разработкой и апробацией системы педагогического мониторинга развития образовательной самостоятельности студентов.

Нами была разработана программа мониторинга (приложение Г), целью которого являлись сбор, обработка, хранение и распространение достоверной информации о состоянии и динамике развития образовательной самостоятельности обучающихся.

Организация процедуры диагностики заключалась в отборе диагностических методик, знакомстве эдвайзеров с правилами их использования и способами обработке информации, систематизации результатов, в определении сроков и форм организации диагностических исследований.

В качестве методов сбора информации в процессе осуществления мониторинга использовались:

- опросы (анкеты, собеседование, интервьюирование);
- наблюдение;
- анализ продуктов творческой деятельности студентов;

- метод экспертной оценки.

Полученные в результате диагностики данные заносились сначала в сводные таблицы по каждому объекту мониторинга, а затем в диагностические карты студенческих групп и индивидуальные карты развития, которые использовались при проведении рефлексивных занятий со студентами, индивидуальных консультации студентов с эдвайзерами по проектированию индивидуальных образовательных маршрутами.

Разработанная в ходе формирующего эксперимента карта развития образовательной самостоятельности студентов (приложение Д) позволила отследить динамику изменения характеристик образовательной самостоятельности на уровне отдельного студента, увидеть позитивные изменения по каждому показателю и имеющиеся резервы в развитии образовательной самостоятельности студентов.

Полученная на основе мониторинга информация использовалась различными участниками образовательного процесса. Учебно-методической службой для определения содержания методической работы с преподавателями, оптимизации системы связей образовательного учреждения с социальными партнерами, определения задач по модернизации условий осуществления образовательного процесса. Студентами – для разработки и коррекции индивидуального образовательного маршрута. Эдвайзеры получали необходимую им информацию для осуществления индивидуальной помощи и поддержки студента в продвижении по индивидуальному образовательному маршруту.

Таким образом, в результате реализации выявленных педагогических условий развития образовательной самостоятельности были использованы различные приемы мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности, позволяющих формировать ценностное отношение к учебно-познавательной деятельности и осмысленность в приобретении знаний. В ходе формирующего эксперимента был значительно расширен перечень элективных дисциплин, привлечены ресурсы внеучебной и научно-исследовательской деятельности, что способствовало повышению активности студентов в

проектировании индивидуального образовательного маршрута и развитию образовательной самостоятельности.

Создание на занятиях проблемных ситуаций, выполнение обучающимися проектов, использование диалоговых форм обучения, технологий формирующего целеполагания и критериального оценивания, рефлексивных методик обеспечивало формирование умений, слагающих образовательную самостоятельность студентов.

Внедрение системы мониторинга развития образовательной самостоятельности позволило эдвайзерам (академическим консультантам) осуществлять педагогическую поддержку студентов в проектировании и продвижении по индивидуальному образовательному маршруту, а обучающимся в определении направления своего развития. Полученная на основе мониторинга информация служила основанием для оценки результативности педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов и планирования дальнейших шагов по их совершенствованию.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по апробации педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в условиях нелинейного образовательного процесса

Педагогические условия развития образовательной самостоятельности студентов, как показал формирующий эксперимент, включает целый ряд компонентов, функционирование которых способствовало решению поставленных исследователем задач. В качестве «измерителей» динамики процесса развития образовательной самостоятельности мы использовали

выделенные нами критерии и показатели, определяющие состояние искомого качества. Общим результатом, который мы фиксировали в ходе опытно-экспериментальной работы, можно назвать развитие умений самостоятельно организовывать собственную учебно-познавательную деятельность, новое осознание обучающимися себя в образовательном процессе. Это состояние обучающегося характеризовалось такими качествами как целенаправленность в приобретении и развитии профессиональных знаний, активность, самостоятельность в выборе содержания и форм приобретения знаний, ответственность за результаты своей учебно-познавательной деятельности, а также развитием умений планировать процесс приобретения знаний, выстраивать свой образовательный маршрут, контролировать результаты учебно-познавательной деятельности.

Сравнение степени развитости образовательной самостоятельности студентов в начале и конце эксперимента осуществлялось по определенным в процессе исследования критериям: диагностическому, мотивационно-целевому, деятельностному, оценочно-рефлексивному.

Для того, чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику уровня развития образовательной самостоятельности студентов на протяжении всей экспериментальной работы комплексные срезы проводились неоднократно.

Формирующий эксперимент завершался проведением итогового среза по окончании курса, в результате которого были получены данные, характеризующие уровень развития образовательной самостоятельности студентов по четырем названным критериям.

По уровню знания и использования обучающимися ресурсов образовательной среды вуза нами были получены следующие результаты, представленные в таблице 19.

Таблица 19 - Динамика уровней знания и использования обучающимися ресурсов образовательной среды вуза

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	47	26,1	22,3	65,5	67,8	8,4	9,9
КГ ₂	48	25,3	23,1	66,3	68,2	8,4	8,7
ЭГ ₁	47	26,2	11,3	65	73,2	8,8	15,5
ЭГ ₂	48	25	10,4	64,9	72,7	10,1	16,9

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе начального и итогового срезов, свидетельствует о том, что динамика роста числа студентов с высоким уровнем знаний об образовательной среде вуза и использования ее ресурсов для приобретения и развития профессиональных знаний наблюдалась во всех группах в диапазоне от 0,3% до 6,8%, однако, в экспериментальных группах эта динамика значительно выше, чем в контрольных. Количество учащихся, достигших высокого уровня сформированности данного показателя диагностического критерия, наиболее выросло в группе ЭГ₂. Большинство учащихся экспериментальных групп (73,2% и 72,7% соответственно) находятся на среднем уровне владения соответствующими знаниями, в то время как значительная часть учащихся контрольных групп продолжает оставаться на низком уровне (22,3%, 23,1%).

По уровню овладения знаниями проблем в обучении и их преодолении нами были получены данные, отраженные в таблице 20.

Таблица 20 - Динамика овладения знаниями о барьерах в обучении и умениями их преодолевать

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	47	41	38	49,4	50,4	9,7	11,6
КГ ₂	48	42,3	39,1	49,1	51,5	9,2	9,4
ЭГ ₁	47	40,4	18,5	49,2	60,2	10,4	21,3
ЭГ ₂	48	41,1	19,2	49,5	59,1	8,9	21,7

Как можно заключить из представленных данных, большинство студентов после эксперимента составляют группу с высоким и средним уровнем сформированности знаний о своих проблемах в учебно-познавательной деятельности: от 60,9% в КГ₁, до 81,5% в ЭГ₁, однако наибольшая динамика – на 21,9 % и 22,41% соответственно произошло к экспериментальным группам ЭГ₁ и ЭГ₂, что наглядно представлено в таблице. А те небольшие позитивные изменения, которые мы фиксировали у обучающихся из контрольных групп, мы объясняли самостоятельным приобретением опыта преодоления проблем, адаптацией к условиям обучения в нелинейном образовательном процессе.

Полученные данные служили основаниями оценки сформированности диагностико-аналитических умений обучающихся, являющихся важными составляющими образовательной самостоятельности студентов в целом. При этом, выявляя уровень сформированности диагностико-аналитического компонента по двум его показателям мы следовали следующей схеме: 1) высокий + высокий = высокий; 2) высокий + средний = средний; 3) высокий + низкий = средний; 4) низкий + средний = низкий; 5) средний + средний = средний; 6) низкий + низкий = низкий.

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе начального и итогового срезов по оценке диагностико-аналитических умений в целом, обнаружил следующую ситуацию, в соответствии с рисунком 3.

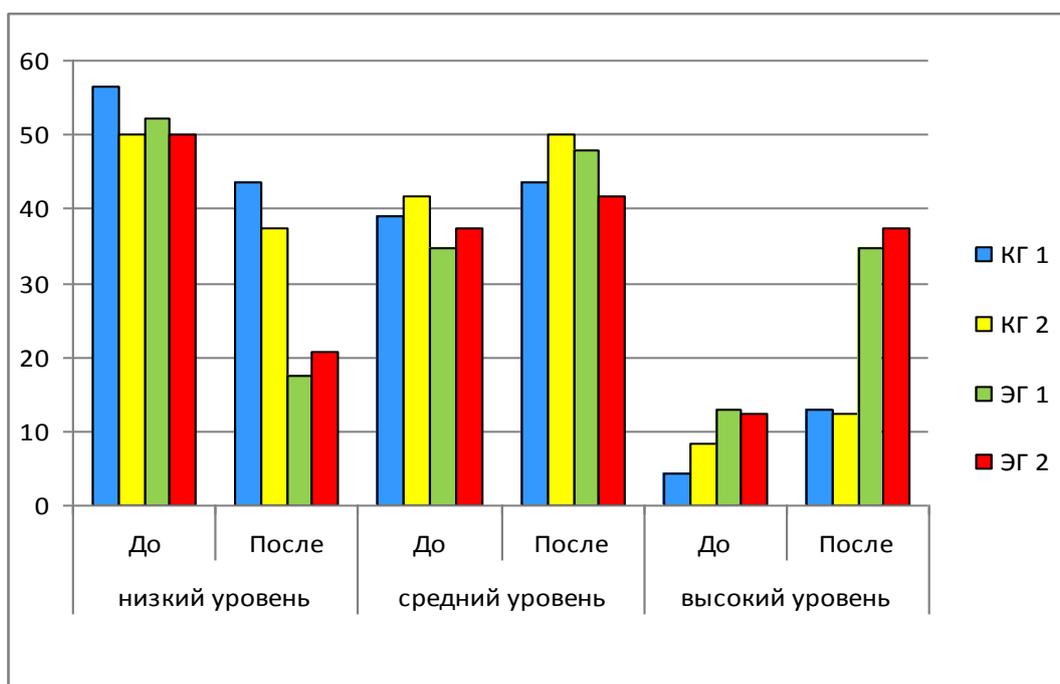


Рисунок 3. Сравнительная оценка сформированности диагностико-аналитических умений обучающихся (диагностический критерий)

Из полученных данных следует, что после эксперимента больше трети учащихся экспериментальных групп демонстрируют высокий уровень сформированности диагностико-аналитических умений: 34,8% и 37,5% соответственно, в то время как всего 12,5% и 13% студентов контрольных групп достигли этого уровня.

Исследование уровня мотивации обучающихся и умений целеполагания осуществлялось периодически, в соответствии с реализацией педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов. Здесь особенно важно было увидеть динамику мотивов обучающихся в приобретении знаний и умения целеполагания, происходящих в результате использования различных методов стимулирования обучающихся и использовании технологии формирующего целеполагания. Результаты произошедших перемен в процентном соотношении представлены в таблице 21.

Таблица 21 - Динамика уровней мотивации обучающихся в процессе формирующего эксперимента (%)

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	47	22	18,5	40,1	42	37,9	39,5
КГ ₂	48	24,8	21	42	45,2	33,2	33,8
ЭГ ₁	47	22,3	6,3	39,8	45,4	37,9	48,3
ЭГ ₂	48	24,5	7,2	42,2	48,7	33,3	44,1

Заметный рост позитивных установок к учебно-познавательной деятельности свидетельствовал о происходящих изменениях в сознании обучающихся. Появление широких учебно-познавательных мотивов, мотивов самосовершенствования и их преобладание над узкими позиционными и экономическими мотивами наблюдались практически у большинства обучающихся из экспериментальных групп. Сравнивая результаты экспериментальных и контрольных групп можно отметить значительный рост в мотивации у обучающихся из экспериментальных групп.

Оценка показателей мотивационно-целевого компонента требовала изучения тех изменений, которые отражали его второй показатель: владение техникой целеполагания в учебно-познавательной деятельности. Результаты исследования этого показателя представлены в таблице 22.

Таблица 22 - Динамика овладения техникой целеполагания в процессе формирующего эксперимента (%)

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	46	50,9	46,5	37,4	40,7	11,7	12,8
КГ ₂	48	50,8	47,3	39,2	41,2	10	11,5
ЭГ ₁	46	51,5	10,4	38,7	56,5	9,8	33,1
ЭГ ₂	48	48,2	11,8	39,7	52,1	12,1	36,1

Данные таблицы свидетельствуют о том, что более 88% обучающихся из экспериментальных групп в той или иной степени владеют техникой целеполагания. При этом, более 33% самостоятельно ставят краткосрочные и

долгосрочные цели, что определялось нами как высокий уровень проявления данного показателя. У значительного числа обучающихся экспериментальных групп (более 52%) мы отмечали средний уровень владения данным показателем, при котором обучающиеся в некоторых случаях обращались к помощи преподавателя в постановке целей. Однако, при продвижении по образовательному маршруту, обучающиеся обращались за помощью все реже.

Позитивные изменения произошли и в контрольных группах. Однако они были не так существенно заметны, как в экспериментальных. Эти изменения, по нашему мнению, являлись следствием приобретения опыта учебно-познавательной деятельности.

В соответствии с принятой нами общей схемой оценки умений составляющих образовательную самостоятельность студентов, мы представили уровень сформированности мотивации обучающихся и умений целеполагания на рисунке 4.

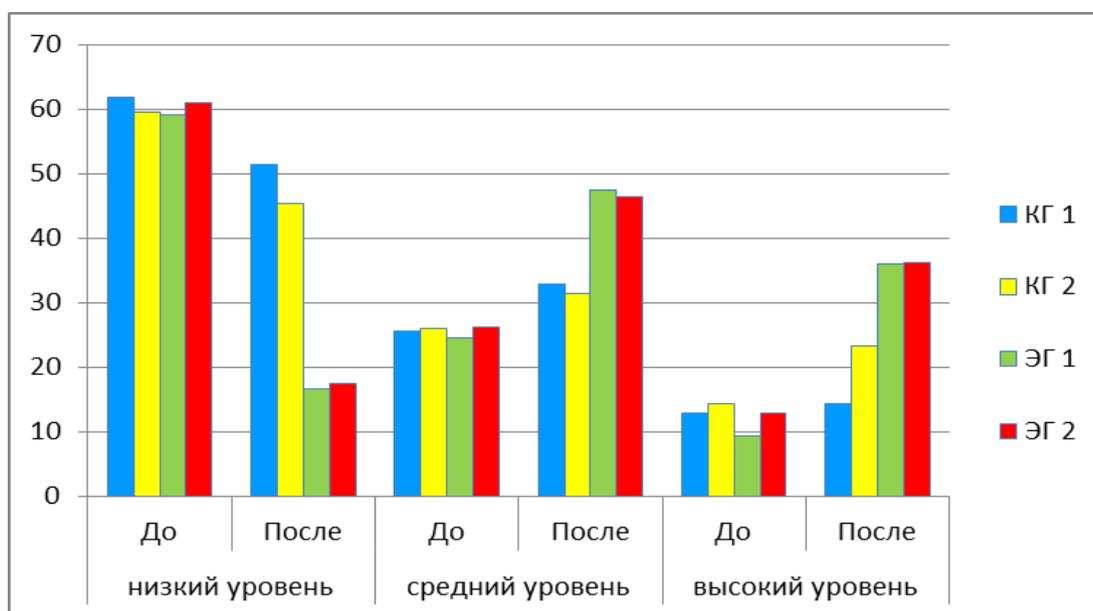


Рисунок 4. Сравнительная оценка уровня развития мотивации обучающихся и умений целеполагания (мотивационно-целевой критерий)

Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе формирующего эксперимента произошли существенные изменения в уровне развития мотивации

обучающихся и владения умением целеполагания. Эти изменения коснулись в первую очередь резкого снижения низкого уровня показателей, характеризующих мотивационные установки обучающихся в образовательном процессе и умение целеполагания. Снижение составило более чем в три с половиной раза, т.е. значительно сократилось число обучающихся из экспериментальных групп, у которых наблюдался низкий уровень мотивации и слабо развитое умение целеполагания в учебно-познавательной деятельности. Полученные данные указывают на положительные изменения произошедшие на среднем и высоком уровнях развития мотивации и умения целеполагания в экспериментальных группах. Так в экспериментальных группах более 50% студентов демонстрировали средний уровень рассматриваемых нами умений и более 30% - высокий.

При анализе результатов формирующего эксперимента для нас особо важным являлось увидеть позитивные изменения, происходящие в показателях организационно-исполнительского компонента. Оценивая показатель, отражающий владение обучающимися умениями планировать свою образовательную деятельность и выстраивать свой образовательный маршрут мы получили данные, представленные в таблице 23.

Таблица 23 - Динамика уровней овладения умением планировать учебно-познавательную деятельность (%)

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	47	52,9	45,1	39,4	40,6	13,5	14,3
КГ ₂	48	48,1	46	40,5	42,2	11,4	11,8
ЭГ ₁	47	45,7	15,4	42,1	54,7	12,2	29,9
ЭГ ₂	48	48,6	18,1	39,6	56,4	11,8	25,5

В соответствии с данными таблицы можно заключить, что значительно изменился высокий уровень овладения умением планировать учебно-познавательную деятельность. При этом, основные позитивные перемены

осуществлялись за счет изменения низкого уровня (речь идет о его снижении), характеризующего слабое умение планирования учебно-познавательной деятельности. Здесь мы наблюдали значительное снижение числа обучающихся (в 2 – 3 раза), которые допускали просчеты в распределении своего времени и сил на выполнение разных видов учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, данные таблицы показывают, что достаточно большое количество обучающихся в экспериментальных группах (более 50%) демонстрируют средний уровень овладения умением планировать свою учебно-познавательную деятельность. В этой связи, мы считали, что созданные нами педагогические условия развития образовательной самостоятельности студентов только начали приносить результаты в экспериментальных группах. А это значит, что в будущем мы будем наблюдать тенденцию повышения образовательной самостоятельности студентов.

Сравнительный анализ данных в группах КГ и ЭГ показывает, что незначительные позитивные перемены, произошедшие в контрольных группах, не меняют общей неудовлетворительной картины, характеризующей в основном низкий и средний уровни владения умениями планировать учебно-познавательную деятельность (от 85,6% до 88,7%).

Значительное место в опытно-экспериментальной работе уделялось развитию умения выстраивать обучающимися индивидуальный образовательный маршрут. Результаты овладения данным умением представлены в таблице 24.

Таблица 24 - Динамика уровней овладения обучающимися умением выстраивать индивидуальный образовательный маршрут

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	47	37,6	35,3	52,7	51,2	9,7	13,5
КГ ₂	48	36,9	34,8	51,9	50,8	11,2	14,4
ЭГ ₁	47	37,2	17,1	52,4	60,2	10,4	22,7
ЭГ ₂	48	37,2	16,9	51,7	62,7	11,1	20,4

Овладение умением выстраивать индивидуальный образовательный маршрут является важнейшей компонентой, характеризующей уровень развития

образовательной самостоятельности студентов. Данные таблицы свидетельствуют, что созданные педагогические условия развития образовательной самостоятельности студентов позволили значительно уменьшить количество обучающихся с низким уровнем владения умениями выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в экспериментальных группах (более чем на 20%). Данные таблицы показывают, что почти в два раза увеличилось количество обучающихся в экспериментальных группах с высоким уровнем владения вышеназванным умением. Это проявлялось в умениях самостоятельно ставить цели обучения, отбирать учебные дисциплины, выбирать формы получения знаний, контролировать результаты обучения.

Количество обучающихся, демонстрирующих средний уровень владения рассматриваемым умением, в экспериментальных группах составил 60,2% и 62,7% соответственно. Обучающиеся данной группы стремились к преодолению трудностей в построении индивидуального образовательного маршрута и обращались при необходимости за помощью к преподавателю при выборе учебных дисциплин и форм получения знаний.

Общая оценка умений планировать свою деятельность и выстраивать ИОМ обучающимися представлена на рисунке 5.

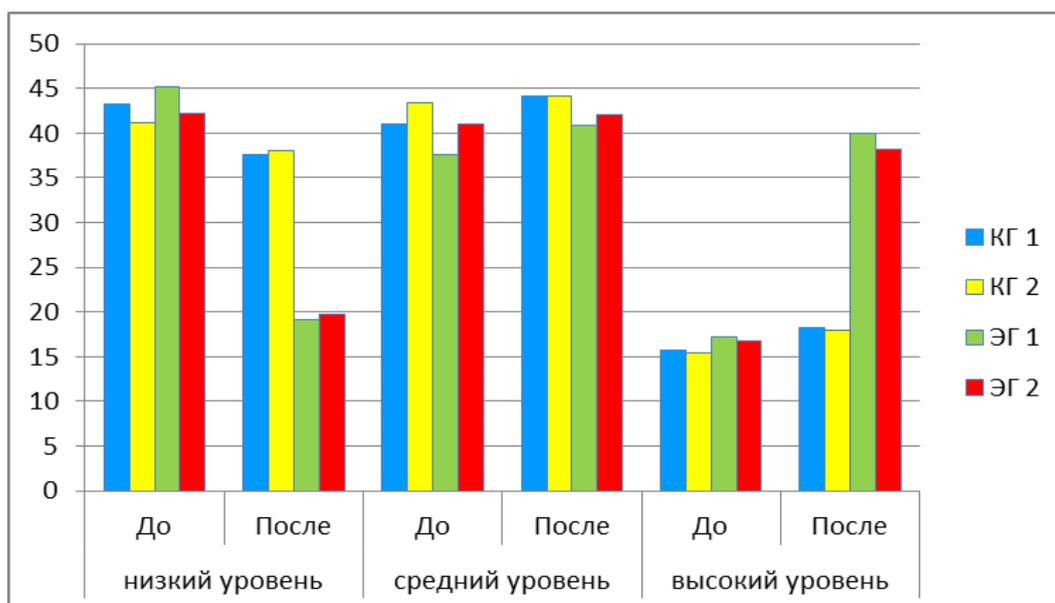


Рисунок 5. Сравнительная оценка умений обучающихся планировать свою деятельность и выстраивать ИОМ (деятельностный критерий)

Данные на рисунке 5 показывают, что значительно изменились низкий и высокий уровни, характеризующие овладение обучающимися умениями планировать свою учебно-познавательную деятельность и выстраивать индивидуальный образовательный маршрут в условиях нелинейного образовательного процесса. При этом, более чем в три раза стало меньше обучающихся с низким уровнем и более чем в два раза увеличилось число студентов с высоким уровнем овладения соответствующими навыками, характеризующими образовательную самостоятельность студентов.

При исследовании контрольно-оценочных умений нам было важно увидеть динамику составляющих его показателей: оценки обучающимися результатов собственной учебно-познавательной деятельности и умение рефлексировать обучающимися процесс приобретения знаний. Оценивая динамику первого из показателей, нами были получены результаты, представленные в таблице 25.

Таблица 25 - Динамика умения обучающихся оценивать результаты учебно-познавательной деятельности обучающимися (%)

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	47	50,1	47,9	37,9	40,1	11,8	12
КГ ₂	48	49,5	45,1	39	41,4	12,5	13,5
ЭГ ₁	47	49,2	22,4	38,8	52,5	12,4	25,1
ЭГ ₂	48	49,4	23,5	38,6	56,8	12,6	19,7

Данные таблицы свидетельствуют, что использование технологии критериального оценивания результатов учебно-познавательной деятельности на формирующем этапе эксперимента позволило значительно снизить в экспериментальных группах (на 26,8% и 25,9% соответственно) показатели низкого уровня исследуемого нами умения, а также способствовало росту (на 12,7% и 7,1%) высокого уровня. Более 50% обучающихся в экспериментальных группах и более 40% обучающихся в контрольных группах показали средний уровень владения умением оценивать результаты учебно-познавательной деятельности. Это обстоятельство свидетельствовало о том, что у созданных нами педагогических условий развития образовательной самостоятельности есть перспективы работы по дальнейшему обогащению опыта студентов в овладении умениями оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности.

Важным показателем контрольно-оценочного компонента является умение обучающихся рефлексировать процесс приобретения знаний, т.е. давать оценку собственным действиям по приобретению знаний, учитывать и применять свой положительный опыт в дальнейшей учебно-познавательной деятельности. Результаты исследования рефлексивных умений обучающихся представлены в таблице 26.

Таблица 26 - Динамика рефлексивных умений обучающихся (%)

Группы	Количество человек	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		До	После	До	После	До	После
КГ ₁	47	36,8	35,4	40,1	42,3	20,9	22,3
КГ ₂	48	37,5	35,2	40,5	41,7	22,4	23,1
ЭГ ₁	47	37	20,1	41,2	47	21,5	32,9
ЭГ ₂	48	37,4	22,8	39,8	44,5	22,7	32,7

Исследование показало, что в результате эксперимента произошли положительные изменения по исследуемой нами характеристике. Наибольшие изменения произошли в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, так в экспериментальных группах наибольшие изменения претерпели высокий (на 11,4% и 10 % соответственно) и низкий уровни (на 16,9% и 14,6% соответственно) проявления рефлексии обучающимися. Изменение среднего уровня в большинстве случаев происходило за счет его повышения до высокого уровня, а также за счет повышения низкого уровня до среднего. Выявленные позитивные изменения в умении обучающихся оценивать результаты собственной учебно-познавательной деятельности связаны со знакомством с приемами проведения рефлексии и регулярными рефлексивными упражнениями на всех видах учебных занятий.

Наиболее наглядно результаты, полученные в ходе начального и итогового срезов по оценке контрольно-оценочных умений в целом, представлены на рисунке 6.

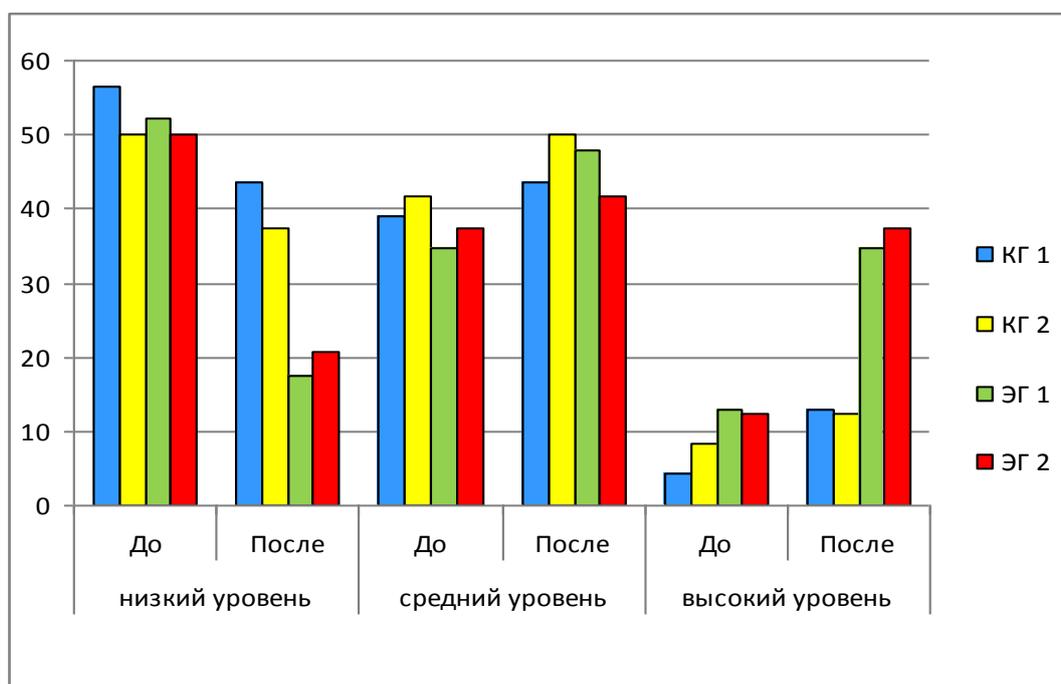


Рисунок 6. Сравнительная оценка контрольно-оценочных умений обучающихся (оценочно-рефлексивный критерий)

Сравнительный анализ данных рисунка свидетельствует о том, что в процессе формирующего эксперимента произошли существенные изменения в уровне развития контрольно-оценочных умений обучающихся. Эти изменения коснулись в первую очередь снижения низкого уровня показателей, характеризующих умения обучающихся оценивать результаты учебной деятельности и рефлексивных умений обучающихся более чем в три с половиной раза. Полученные данные указывают на положительные изменения происшедшие на среднем и высоком уровнях развития контрольно-оценочных умений в экспериментальных группах. Так в экспериментальных группах более 40% студентов демонстрировали средний уровень рассматриваемых нами умений и около 30% - высокий.

Выводы

по второй главе

Опытно-экспериментальная работа строилась в соответствии с логикой выделенных нами компонентов образовательной самостоятельности и состояла из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

В процессе исследования было установлено, что развитие у студентов образовательной самостоятельности должно изучаться и формироваться в структурном единстве всех ее компонентов: диагностико-аналитического, мотивационно-целевого, организационно-исполнительского и контрольно-оценочного.

Исследование компонентов образовательной самостоятельности студентов по выделенным нами компонентам на констатирующем этапе эксперимента показало, что в образовательном процессе уделяется недостаточное внимание развитию умений, составляющих ее диагностико-аналитический компонент. Это убедительно отразилось в незнании и невостребованности большинством обучающихся образовательных ресурсов вуза в учебно-познавательной деятельности. При этом было выявлено, что одна из главных причин невостребованности образовательных ресурсов заключается в загруженности студентов по основным предметам, что является следствием неэффективного использования учебного времени, неумения выделить главное и устаревшие методики преподавания, которые не обеспечивают максимальной мыслительной деятельности.

Оценка показателей, составляющих мотивационно-целевой компонент образовательной самостоятельности, показала, что у большого числа студентов существуют потребности в самостоятельном приобретении профессиональных знаний и достаточно развитые внутренние учебно-познавательные мотивы и мотивы самосовершенствования, что является хорошей основой для развития

образовательной самостоятельности. Однако, изучение показателей целевого компонента свидетельствует, что большинство обучающихся не понимают и не осознают значимость постановки целей в учебно-познавательной деятельности и не умеют их определять. Вместе с тем, преподаватели в педагогической практике не уделяют достаточного внимания развитию умений целеполагания и чаще всего предлагают цели обучения в готовом виде.

Исследование умений, характеризующих организационно-исполнительский компонент образовательной самостоятельности, показало достаточно высокую готовность большинства обучающихся к проектированию своего образовательного маршрута, особенно ее технологическую составляющую. Вместе с тем, при достаточно высоком уровне готовности, многие обучающиеся слабо владеют умениями планировать собственную учебно-познавательную деятельность, распределять учебное время и свои силы, что существенно усложняет процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Изучение умений, составляющих оценочно-рефлексивный компонент образовательной самостоятельности, показало, что большинство обучающихся не умеет оценивать результаты учебно-познавательной деятельности, а также сам процесс приобретения знаний, что часто ведет к повторению предыдущих ошибок и неумению выделить положительные стороны своей работы и недостатки и как следствие, неумение вносить коррективы в собственную учебно-познавательную деятельность.

Результатом формирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилось подтверждение наших предположений о педагогических условиях, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов. К таким условиям мы отнесли: развитие у студентов ценностно-смысловой составляющей необходимости овладения образовательной самостоятельностью в процессе профессионального образования; спроектированное индивидуальное образовательное в целях развития образовательной самостоятельности;

использование интерактивных и проектных технологий; мониторинг успешности развития образовательной самостоятельности студентов.

Мотивация обучающихся к приобретению профессиональных знаний, использование технологии формирующего целеполагания, применение активных диалоговых форм организации учебно-познавательной деятельности, проектной технологии, технологии критериального оценивания, а также расширение ресурсов образовательной среды вуза и привлечение ресурсов других социально-образовательных сред позволили обеспечить обучающемуся возможность самостоятельно и активно осваивать ресурсы образовательной среды, выстраивая индивидуальный образовательный маршрут.

Дополнительные возможности в развитии образовательной самостоятельности были предоставлены студентам за счет привлечения ресурсов других социально-образовательных сред.

Специальный курс «Научная организация труда обучающихся в нелинейном образовательном процессе», внедренный на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы, выполнял когнитивную функцию и выступил важным условием в развитии образовательной самостоятельности студентов. Направленность курса на развитие умений целеполагания, самостоятельного выполнения различных видов учебной деятельности, планирования и рациональной организации учебно-познавательной деятельности и оценкой ее результатов сыграла решающую роль в положении положительных результатов эксперимента.

Практическая реализация на формирующем этапе эксперимента выделенных нами педагогических условий развития образовательной самостоятельности определила положительную динамику по всем слагающим ее показателям.

Успешность внедрения выделенных нами педагогических условий проявилась в устойчивом повышении мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности; более осознанном определении целей учебно-познавательной деятельности; повышении активности и самостоятельности

студентов в построении индивидуального образовательного маршрута; совершенствовании умений оценивать результаты учебно-познавательной деятельности и собственные действия по приобретению знаний.

Данные тенденции подтвердили положения гипотезы исследования и свидетельствовали о решении всех поставленных исследованием задач.

Заключение

Необходимость поиска путей повышения самостоятельности и активности студентов в образовательном процессе вуза обусловлена возросшими требованиями к подготовке выпускников, которые должны быть готовы к обучению на протяжении всей жизни и самостоятельному приобретению необходимых в профессиональной деятельности знаний, т.е. к проявлению образовательной самостоятельности.

Анализ теории и практики по исследуемой нами проблеме показал, что в последнее время усилилось внимание к вопросам развития самостоятельности обучающихся в образовательном процессе. В психолого-педагогической литературе достаточно хорошо рассмотрены составляющие понятия «образовательная самостоятельность»: «профессиональное и личностное самоопределение», «самовоспитание», «самоактуализация»; широко представлены практические разработки и технологии формирования самостоятельности обучающихся в образовательном процессе. Однако, большинство исследований посвящено изучению различных аспектов самостоятельности студентов в линейном образовательном процессе и недостаточно исследован вопрос о возможностях нелинейного образовательного процесса в развитии образовательной самостоятельности студентов.

Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе пока предметом широких педагогических исследований, а, следовательно, не ставился вопрос создания педагогических условий для ее развития в условиях нелинейной организации образовательного процесса. В теории и практике педагогики не анализировалась проблема оценки результативности образовательного процесса с позиции наличия таких условий, которые бы способствовали сознательному и активному построению студентами индивидуального образовательного маршрута, а следовательно, выбору

направления собственного развития как будущего специалиста и сформированности образовательной самостоятельности студентов в образовательном процессе как ее результата.

Проведенный анализ состояния и развития обозначенной нами проблемы в педагогической и психологической науке, позволил сделать вывод, что развитие образовательной самостоятельности студентов в условиях нелинейного образовательного процесса является достаточно новой и актуальной проблемой. Образовательная самостоятельность в условиях нелинейного образовательного процесса рассматривается нами как качество личности студента, позволяющее осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута соответствующего его образовательным целям и соответствующего его возможностям, мотивации и интересам.

Решение теоретических задач исследования было связано с выявлением педагогических условий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов. Здесь было выявлено, что студент, обладая умениями самостоятельно организовывать собственную учебно-познавательную деятельность, может и должен выступать субъектом образовательного процесса, что позволяет ему самостоятельно ставить цели в приобретении и развитии личностных знаний, отбирать методы и средства достижения поставленных целей, формы учебно-познавательной деятельности, контролировать и корректировать полученные результаты, преодолевать трудности, возникающие на пути к достижению поставленных целей.

Педагогический анализ процесса развития образовательной самостоятельности студентов позволил определить основные его компоненты. Наряду с диагностико-аналитическим, мотивационно-целевым, организационно-исполнительским и контрольно-оценочным компонентами, особого внимания заслуживает педагогически обеспечивающий компонент, роль которого состоит в создании условий функционирования всего процесса. Его важнейшими элементами выступали комплексная программа по научной организации труда студентов, как инструмент реализации выявленных условий на практике;

педагогические технологии, как способы активизации обучающихся в приобретении и развитии личностных знаний; интеграция образовательных ресурсов вуза и ресурсов других образовательных сред, как условия расширения образовательного пространства для приобретения профессиональных знаний и включения обучающихся в профессиональную деятельность.

Анализ компонентов процесса управления учебно-познавательной деятельностью позволил определить критерии и показатели сформированности образовательной самостоятельности студентов. В этой связи констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты строились с позиции изучения и наполнения новым содержанием определенных в исследовании компонентов. Их оценка осуществлялась на основе диагностического, мотивационно-целевого, деятельностного и оценочно-рефлексивного критериев, показатели и уровни развития которых давали полное представление о состоянии искомого качества.

На основании анализа результатов теоретического и экспериментального исследования нами были сделаны следующие **выводы**:

1. Нелинейный образовательный процесс создает условия, при которых обучающийся имеет возможность самостоятельного выбора целей, содержания, способов и форм приобретения знаний, что в результате приводит к развитию образовательной самостоятельности студента как качества личности студента, позволяющего осуществлять построение индивидуального образовательного маршрута на основе самостоятельного выбора, соответствующего его образовательным целям, возможностям, мотивации и интересам.
2. Использование современных образовательных технологий (согласованное целеполагание, критериальное оценивание, проектирование, диалоговое обучение и т.д.) создает условия, в которых обучающиеся активно и целенаправленно используют различные образовательные ресурсы вуза и внешней среды для приобретения знаний, развивают навыки планирования своей учебно-познавательной деятельности и самостоятельной оценки ее результатов.
3. Разработка и внедрение в образовательный процесс специального курса, посвященного развитию образовательной самостоятельности студентов и

носящего практико-ориентированный характер оказала решающую роль в развитии образовательной самостоятельности. С этой целью в содержание курса были включены тренинги по рациональному конспектированию, беглому чтению, дискуссии и обсуждения научно-публицистических статей, подготовка научных работ и проектов, в которых формируются умения вести научно-исследовательскую работу и др.

4. Мониторинг процесса развития образовательной самостоятельности не только позволил отследить динамику изменения характеристик образовательной самостоятельности на уровне отдельного студента, увидеть позитивные изменения по каждому показателю и имеющиеся резервы в развитии образовательной самостоятельности студентов. Данные мониторинга использовались для помощи студентам в построении и продвижении по индивидуальному образовательному маршруту и способствовали координации усилий субъектов образовательного процесса, направленных на развитие образовательной самостоятельности студентов.

5. По итогам опытно-экспериментальной проверки была доказана результативность выявленных нами педагогических условий и необходимость их комплексного использования для развития образовательной самостоятельности. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы наблюдалось заметное повышение показателей развития образовательной самостоятельности студентов в экспериментальных группах.

6. В результате проведенного исследования была подтверждена научная обоснованность и значимость выдвинутых нами положений гипотезы о результативности педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе.

В проведенном нами исследовании был сделан акцент на выявлении реализации педагогических условий развития образовательной самостоятельности в нелинейном образовательном процессе. Вместе с тем, за рамками проведенного исследования остались важные вопросы, которые могут являться направлениями для дальнейших исследований, среди которых проблема подготовки

преподавателей к осуществлению сопровождения студентов в нелинейном образовательном процессе; выявление особенностей реализации выявленных педагогических условий в высших учебных заведениях разного профиля; углубление представлений о развитии образовательной самостоятельности студентов на разных ступенях обучения в вузе.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова – Славская, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова – Славская. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
2. Абдуразаков, М.М. Совершенствование содержания подготовки будущего учителя информатики в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра. пед.наук: 13.00.08 / Абдуразаков Магомед Мусаевич. – М., 2007. – 39 с.
3. Абрамов, А.В. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета. – Нижневартовск: КГГУ, 2010 – 223 с.
4. Абрамов, С.М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед.наук: / Абрамов. – Екатеринбург, 2003. – 25 с.
5. Акулова, О.В. [и др.] Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена: методические материалы / О.В. Акулова, ... – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 127 с.
6. Александров, А.Г. Психологические механизмы формирования мотивационной готовности к учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.01 / Александров Александр Геннадьевич. – Новосибирск, 1999. – 24 с.
7. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г.Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
8. Антонова, С.Ю. Управление учебно-исследовательской деятельностью старшеклассников в современных социальных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Антонова Светлана Юрьевна. – Бийск, 2009. – 25 с.
9. Анцыферова, Л.И. Психология самоактуализации личности в работах Абрагама Маслоу / Л.И.Анцыферова // Вопросы психологии. – 1973. -№4.- С.173-180.

10. Ардеев, А. Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Ардеев Александр Халилович. - Ставрополь, 2004. - 24 с.
11. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
12. Аршинов, В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В.И.Аршинов. – М., 1999. – 357 с.
13. Атанасян, С. Л. Методология разработки и использования информационной образовательной среды при подготовке студентов вуза: монография / С.Л.Атанасян. - Воронеж: Научная книга, 2009. - 152 с.
14. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г.Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
15. Бабанский, Ю.К. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студентов ун-тов и педагогических институтов / Ю.К.Бабанский, Т.А.Ильина, З.У.Жантекеева. – М., 1989. – 176 с.
16. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
17. Баканов, М.И., Шеремет А.Д. Теория экономического анализа: учебник / М.И.Баканов, А.Д.Шеремет. – М.: Финансы и статистика, 1996. – 358 с.
18. Бакшаева, Н.А. Развитие познавательной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Бакшаева Наталья Афиногеновна. – М., 1997.- 23 с.
19. Баликаева, М.Б. Развитие самообразования в условиях реализации компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Баликаева Марина Бембаевна. – Омск, 2007. – 169 с.
20. Батаева, М.Т. Организация самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров в условиях информационно-образовательной среды вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Батаева Мадина Тархоевна. – Махачкала, 2013. – 169 с.

21. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. - М.: ВЛАДОС, 2004. -435 с.
22. Белокопытов, Ю.Н. Синергетический механизм поведения личности в процессе совместного взаимодействия: автореф. дис. ... д-ра. пс. наук: 19.00.01 / Белокопытов Юрий Николаевич. – Новосибирск, 2005. – 45 с.
23. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Ю. Беляев. - М.: ИЦКПС, 2000. - 217с.
24. Беляков, В.В. Развитие субъекта постдипломного профессионального образования в условиях современных проблем глобализации: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Беляков Владимир Васильевич.– Санкт-Петербург, 2009. – 49 с.
25. Бершадский, А. М. Дистанционное образование на базе новых информационных технологий: учебное пособие / А. М. Бершадский, И. Г. Кревский. - Пенза: Изд-во Пенз. гос. техн. ун-та, 1997. - 61 с.
26. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. - М.: Наука, 1973. - 270 с.
27. Беспалько, В.П. Программированное обучение (дидактические основы) / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
28. Богословский, В.И. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: научно-методические материалы / В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 288 с.
29. Богоявленский, Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
30. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.- 342 с.

31. Болотов, В.А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников / В.А.Болотов, И.А.Вальдман // Педагогика. – 2013. – № 8. – С.15-16.
32. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия,1977. 27 т.
33. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В.Бондаревская // Методист. – 2003. - № 2. – С.2-6.
34. Борисова, Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Борисова Татьяна Федоровна. – Москва, 1999. – 204 с.
35. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
36. Бражник, Е.И. Проектирование образовательных программ как способ оптимизации научно-исследовательского творчества студентов / Е.И. Бражник // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – апрель, 2015 г. – Режим доступа: www.emissia.org/offline/2015/2352.htm.
37. Бурыхина, Ю.А. Педагогические условия формирования учебной мотивации учащихся среднего подросткового возраста на предметах гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бурыхина Юлия Андреевна. – Челябинск, 2012. – 20 с.
38. Василенко, В.А. Ценности и ценностные отношения / В.А. Василенко. – Л., 1965. – 237 с.
39. Васильев, Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю. В. Васильев. - М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
40. Великанова, С.С. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Великанова Светлана Семеновна. – Магнитогорск, 2005 – 20с.
41. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

42. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М.Вергасов. – Киев: Вища школа, 1985. – 175 с.
43. Верзунова, Л.В. Педагогические условия рефлексивного управления уч.деятельностью студентов колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Верзунова Лариса Владимировна. – Белгород, 2000. – 24 с.
44. Викулина, М. А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: учебное пособие / М. А. Викулина. - Н.Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2004. - 296 с.
45. Виленский, В.Я. Управление качеством многокомпонентного социоорганизационного интеллектуального продукта: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Виленский Виталий Леонидович. - Москва, 2012 – 23 с.
46. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: автореф. дис. ... д-ра. пед.наук: 13.00.08 / Виненко Владимир Григорьевич. – Саратов, 2001. – 38 с.
47. Войтенко, А.А. Управление педагогическим процессом переподготовки специалистов как средство повышения его эффективности / А.А. Войтенко. – Л., 1999. – 155 с.
48. Воробьева, А.Ю. Интеграция основного и дополнительного профессионального образования студентов в сфере туристской анимации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воробьева Алена Юрьевна. – Москва, 2012. – 24 с.
49. Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников [Электронный ресурс] / С.Г.Воровщиков // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 3 сентября. – Режим доступа: [http:// www.eidos.ru](http://www.eidos.ru).
50. Воронкова, И.В. Взаимосвязь учебно-познавательной мотивации с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием старших подростков: на примере развивающего и традиционного образования: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.13 / Воронкова Инна Викторовна. – Казань, 2005. - 24 с.

51. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова / А.Б.Воронцов, Е.В.Чудинова. – М.: Издатель Рассказов А.И., 2004. – 142 с.
52. Воронцов, В.К. Познавательные барьеры в обучении, их выявление и преодоление / В.К.Воронцов, Л.А.Герашенко. – М.: Palmarium, 2014. – 132 с.
53. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.
54. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В.Габай. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 225 с.
55. Габдуллин, Г.Г. Перестройка школы: проблемы управления / Г.Г. Габдуллин. – Казань: Татарское книжное издательство, 1990. – 206 с.
56. Газиев, З.Г. Управление учебной деятельностью школьников / З.Г. Газиев. – Ташкент: ФАН, 1986. – 66 с.
57. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О.С.Газман // Классный руководитель. – 2000. - №3.- С. 6-33.
58. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я.Гальперин // Сб. научн. трудов: «Психологическая наука в СССР». – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 446 с.
59. Герашенко, Л.А. Использование познавательных барьеров в обучении студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Герашенко Людмила Андреевна. – Братск, 2001. – 223 с.
60. Герчикова, И.Н. Менеджмент: учебник / И.Н. Герчикова. – М.: Банки и биржи, 1994. – 127 с.
61. Гинецинский, В.И. Предмет психологии: дидактический аспект / В.И. Гинецинский. – М., 1994. – 170 с.
62. Гладилина, И.П. Педагогическая технология развития творческой одаренности молодежи в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Гладилина Ирина Петровна. – Москва, 2009. – 37 с.

63. Гмызина, Г.Н. Формирование культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гмызина Галина Николаевна. – Ульяновск, 2009. – 24 с.
64. Грачев, В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра. пед.наук: 13.00.01 / Грачев Владимир Викторович. – Москва, 2007. – 42 с.
65. Грудзинская, Е.Ю. Активные методы обучения в высшей школе: учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е.Ю.Грудзинская, В.В.Марико. – Н. Новгород, 2007. – 182 с.
66. Гузанов, А.Н. Формирование ответственного отношения к учению у курсантов военного вуза во внеаудиторной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гузанов Алексей Николаевич. – Кострома, 2010. – 25 с.
67. Гурниковская, Р. Ю. Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гурниковская Рената Юрьевна. - Ростов н/Д., 2006. – 193 с.
68. Гусейнова, Е.Л. Самостоятельная работа студентов в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Е.Л.Гусейнова // Электронный научный журнал «Нефтегазовое дело».- 2013. - № 2. – Режим доступа: <http://www.ogbus.ru>.
69. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. -240 с.
70. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
71. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Даутова Ольга Борисовна. – СПб, 2011. – 25 с.

72. Даутова, О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного образования: монография / О.Б.Даутова. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 149 с.
73. Дафт, Р. Организации. Учебник для психологов и экономистов / Р.Дафт. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 352 с.
74. Денисова, Т.А. Системно-синергетический подход к гуманизации обучения школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Денисова Татьяна Александровна.- Саратов, 2003. – 24 с.
75. Дергачева, Е.В. Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве / Е.В. Дергачева // Вестник КАСУ. – 2007. - №1. – С. 7-12.
76. Диниц, Г.Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Диниц Галина Николаевна.- Москва. – 2002. -26 с.
77. Джига, Н.Д. Самоуправление, самоизменение личности студента как фактор успешности развития / Н.Д.Джига // Знание. Понимание. Умение. – 2009. - №3. – С. 206-210.
78. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К.Дьяченко. –М.: Педагогика, 1989. – 159 с.
79. Дурай – Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дисс. д-ра пед. наук: / Дурай-Новакова – М., 1983. – 207 с.
80. Егоршин, А. П. Дистанционное обучение в учебном заведении высшего образования /А. П. Егоршин // Дистанционное образование. - 1998. - №1. - С.9-12.
81. Жарова, Л. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / Л. В. Жарова. - СПб.: Нева, 2002. - 114 с.
82. Зайцева, И.И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов педагогического вуза средствами вербально-графического моделирования информации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайцева Инна Ивановна . – Воронеж, 2004. – 22 с.

83. Залесский, Г.Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения / Г.Е. Залесский // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1998.- №2. – С.57-58.
84. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г.Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 329 с.
85. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя . – 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Логос, 2003. - 384 с.
86. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Могунов. – М.: Тривала, 1994. – 304 с.
87. Иванов, А.Н. Административный менеджмент в деятельности директора многопрофильной гимназии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иванов Анатолий Николаевич. – М., 1995. – 175 с.
88. Игнатова, В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. - 2001. - № 8. – С.26-31.
89. Игнатьева, Е.Ю. О новой дидактической системе в информационной образовательной среде / Е.Ю. Игнатьева // Вестник высшей школы. – 2009. - № 6. – С.21-26.
90. Игнатьева, Е.Ю. Системно-синергетическое управление образовательным процессом современного вуза / Е.Ю. Игнатьева // Человек и образование. – 2009. - № 3. – С. 114-118.
91. Игнатьева, Е.Ю. Совершенствование образовательного процесса в современном вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Игнатьева Елена Юрьевна. – Великий Новгород, 2009. – 44 с.
92. Игнатьева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: монография / Е.Ю.Игнатьева. - СПб: Издательство «ЛЕМА», 2012. – 300 с.
93. Ильин, Е.И. Мотивация и мотивы / Е.И.Ильин. – СПб: Питер Год, 2002. – 512 с.
94. Ильин, Г. Проективное образование и становление личности / Г. Ильин // Высшее образование в России. – 2010. - №4. – С.85-92.

95. Ильина, Т.А. Структурно- системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 72 с.
96. Ительсон, Л.Б. Общая характеристика деятельности личности / Л.Б.Ительсон; под ред. А.В. Петровского. – М., 1977. – С.157-187.
97. Ительсон, Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б.Ительсон. – Владимир, 1972. – 191 с.
98. Кабанова – Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Н. Кабанова – Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
99. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л., 1991. – 134 с.
100. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе / В.И.Каган, И.А.Сыченик. – М.: Высшая школа, 1987. – 141 с.
101. Каракозов, Р.Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 257-273.
102. Каплунович, Т.А. Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов: автореф. дис. д-ра пед. наук:13.00.08 / Каплунович Татьяна Александровна. – Великий Новгород, 2002. – 48 с.
103. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В.Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 187 с.
104. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. - Рига: Эксперимент, 1995. - 176 с.
105. Князева, Е.Н. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е.Н. Князева, С.П. Кудрямов // Общественные науки и современность. – 1993. - № 2. – С.38-47.
106. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н.Князева, С.П.Кудрямов. – 232 с.

107. Коджаспирова, Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.
108. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 336с.
109. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – М.: Новая школа, 1993. – 140 с.
110. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. - М.: Центр "Педагогический поиск", 2000. - 224 с.
111. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ и управление школой / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
112. Корчагин, В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Корчагин Владимир Николаевич. – Казань, 2008 – 46 с.
113. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учебное пособие / В.А.Красильникова. – Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2012. – 291 с.
114. Красовский, Ю.Д. Организационное поведение: учебное пособие для вузов / Ю.Д.Красовский.- 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ –ДАНА, 2003 – 511 с.
115. Краткий психологический словарь / под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – С. 164-165.
116. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т.В.Кудрявцев. – М., 1991. – 146 с.
117. Кузьмина, Н.В. Теоретические основы педагогического труда / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 286 с.
118. Кудинов, В.А. Построение информационной образовательной среды вуза на основе технологии управления знаниями: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: / Кудинов Виталий Алексеевич. – Москва, 2010 – 45 с.
119. Кулакова, И. А. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе предметной подготовки по информатике в

- условиях информационно-образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кулакова Ирина Александровна. - Красноярск, 2004. - 178 с.
120. Куликова, Л.Н. Проблема саморазвития личности. 2-ое изд., испр. и доп. / Л.Н. Куликова. – Благовещенск: Изд-во БГУ, 2001. – 324 с.
121. Кульневич, С.В. Теоретические основы самоорганизационной воспитательной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кульневич Сергей Владимирович. – Ростов н/Дону, 1997. – 39 с.
122. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская // Известия Российского Государственного пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2002. - №3. – 2 т.
123. Лариков, Е. В. Управление учебно-познавательной деятельностью школьников при обучении алгебре на основе динамических компьютерных тестов-тренажеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лариков Евгений Викторович.- Красноярск, 2002. - 172 с.
124. Лебедев, С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории) / С.А.Лебедев – М.: Академический проект, 2008. – 216 с.
125. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. - изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Высшая школа, 1991. - 224 с.
126. Лезова, Л.В. Активные методы обучения как средство профессионального самоопределения студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лезова Лариса Викторовна. – М., 2001. – 25 с.
127. Леонтович, А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А.В.Леонтович // Школьные технологии. – 2006. - №5. – С.63-71.
128. Леонтьев, А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. - 2001. - №1. - С.15-19.

129. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.
130. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. - №4. – С.15-26.
131. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
132. Лехтман, В.Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением: дис. ... канд. пед. наук: / Лехтман Валентина Федоровна. – Челябинск, 1996. – 196 с.
133. Лехтман, В.Ф. Теория и практика инновационной работы в образовательном учреждении: научно-методическое пособие для работников образования и студентов / В.Ф. Лехтман. – Челябинск, 1996. – 87 с.
134. Лобанова, С.А. Активные методы обучения как средство развития субъектной позиции студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лобанова Светлана Алексеевна. – Краснодар, 2009. – 24 с.
135. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лоренц Вероника Викторовна. – Омск, 2001. – 25 с.
136. Ломакин, А.В. Технология проектного обучения [Электронный ресурс] / А.В. Ломакин // Личный сайт. – Режим доступа: <http://ladlav.narod.ru>.
137. Лошкарева, Н.А. О программе развития общих учебных умений и навыков школьника / Н.А. Лошкарева. – М.: Педагогика, 1984. – 148 с.
138. Лушникова, О.Ю. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лушникова Ольга Юрьевна. – Магнитогорск, 2010 – 25 с.
139. Мардас, А.М. Организационный менеджмент / А.М.Мардас, О.А.Мардас. – СПб: Питер, 2003 – 336 с.

140. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990 г. – 192 с.
141. Марков, М. Теория социального управления / М.Марков. – М.: Прогресс, 1978. – 447 с.
142. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н.В.Матяш. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
143. Матюшкин, А.М. Активные проблемы психологии высшей школы / А.М.Матюшкин. – М., 1977. – 326 с.
144. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И.Махмутов. – М., 1975. – 368 с.
145. Махотин, Д.А. Проектирование содержания обучения в образовательной области «технология»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Махотин Дмитрий Александрович. – Москва, 2000. – 26 с.
146. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. – Киев, 1987. – 224 с.
147. Мезенцева, Л.В. Развитие образовательной самостоятельности студентов колледжа средствами научно-исследовательского комплекса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мезенцева Лариса Витальевна. – Щадринск, 2009. – 24 с.
148. Меламед, Д.Л. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности разностатусных студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.05 / Меламед Денис Леонидович. – М., 2011. – 24 с.
149. Менчинская, Н.А. Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью развития личности // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М.: Просвещение, 1975. – 240 с.
150. Мильнер, Б.З. Управление знаниями / Б.З. Мильнер. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 178 с.
151. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

152. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 159 с.
153. Низамов, Р.А. Активизация учебной деятельности учащихся / Р.А.Низамов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1989. – 62 с.
154. Никандров, Н.Д. Об активизации учебной деятельности / Н.Д.Никандров // Вестник Высшей школы. – 1983. - № 8. – С.26-31.
155. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России: перспективы развития / А. М. Новиков. - М.: ИЦП НПО РАО, 1997. - 254 с.
156. Ноткин, Л.И. Психологические условия активизации процессов целеобразования в учебной деятельности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пс. наук: 19.00.07 / Ноткин Леонид Исаакович. – Москва, 1983 – 25 с.
157. Овчинникова, О.Н. Старшие подростки: мотивационная готовность к учебе и познанию. В поиске оптимальных условий / О.Н. Овчинникова, Т.М. Чурекова // Народное образование. – 2010. - №2. – С.195-199.
158. Орлов, А.А. Функции педагогического оценивания результатов образовательного процесса в современном вузе / А.А. Орлов // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – апрель, 2015. – Режим доступа: www.emissia.org/offline/2015/2354.htm.
159. Особенности УМК «Начальная школа XXI века» / под. Ред. Н.Ф.Виноградовой. – Сочи, 2007. – 145 с.
160. Оспенникова, Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества. Моделирование информационно-образовательной среды учения: монография / Е. В. Оспенникова. – Пермь: изд-во ПГПУ, 2003. – 301 с.
161. Петров, А.В. Развивающая и развивающаяся система образования XXI века / А.В. Петров // Наука и образование: проблемы и перспективы: Материалы региональной научно-практической конференции аспирантов, студентов и учащихся, 2003. – С. 222-227.
162. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

163. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
164. Пикельная, В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В.С. Пикельная. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
165. Пилипенко, А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дисс. ... д-ра. пед.наук: 13.00.02 / Пилипенко Андрей Игоревич. – Курск, 1997. – 242 с.
166. Погодина, И.А. Педагогические условия развития индивидуального образовательного пространства старшеклассника [Электронный ресурс] / И.А. Погодина // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – август, 2010. Режим доступа: www.emissia.org/offline/2010/1441.htm.
167. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. - М.: Изд. центр "Академия", 2002. - 272 с.
168. Полонский, В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М.Полонский // Инновации в образовании. – 2007. - №3. – С. 36-42.
169. Пономарев Р.Е. Теория образовательного пространства: монография / Р.Е. Пономарев. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2008. – 242 с.
170. Попова, Ю.А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вуза средствами игрового моделирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Попова Юлия Александровна. – Нижний Новгород, 2008 – 20 с.
171. Репкин, В.В. Система развивающего обучения: проект и реальность / В.В.Репкин, Н.В.Репкина // Вестник Международной Ассоциации развивающего обучения. Выпуск 2. 1997. – №2. – С.46-50.
172. Роговкин, С.В. О предпосылках организации интернет-поддержки процесса профессиональной подготовки специалистов в системе корпоративного обучения / С.В. Роговкин // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – ноябрь, 2014. – Режим доступа: www.emissia.org/offline/2014/2290.htm.

173. Романов, А. М. Педагогические условия формирования смыслообразующей мотивации студентов вуза в информационно-образовательной среде: монография / А. М. Романов. - М.: Элит, 2009. - 344 с.
174. Романюк, М.Ю. Модульная программа как средство развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Романюк Марина Юрьевна. – Оренбург, 2004. – 25 с.
175. Роньшина, Т.Н. Формирование ценностного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Роньшина Татьяна Николаевна. – Липецк, 2001. -21 с.
176. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. – 1 т.
177. Рувинский, Л.И. Основы педагогики: учебное пособие для слушателей ИПК, преподавателей педагогических дисциплин университетов и педвузов / Л.И.Рувинский, И.И.Кобыляцкий. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
178. Рыблова, А. Н. Самостоятельная познавательная деятельность студентов: пути интенсификации и руководства (на материале гуманитарных дисциплин): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рыблова. Алла Николаевна. - Саратов, 1997. - 24 с.
179. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / под общ. ред. А.А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1990. – С.319-344.
180. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. - Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1994. - 152 с.
181. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
182. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие / В.П. Симонов. – 3-е изд., пераб. и доп.- М.: Педагогическое сообщество России, 1999. – 430 с.
183. Симонов, В. П. Управление образовательным процессом в средней школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Симонов Валентин Петрович. - М., 1992. - 342 с.

184. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.
185. Слостенин, В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
186. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. - М.: Школьная пресса, 1995. - 384 с.
187. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
188. Смолкин, А.М. Методы активного обучения / А.М.Смолкин. – М., 1991.- 156 с.
189. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е.Кемеров.- М.: Академический проект, 2004 -524 с.
190. Сосновский, В. И. Вопросы управления в обучении: педагогическое тестирование: метод. пособие / В. И. Сосновский, В. И. Тесленко. - Красноярск: Изд-во КГПУ, 1995. – 165 с.
191. Станкевич, П.В. Модели содержания естественно-научного образования бакалавров и магистров: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Станкевич Петр Владимирович. – СПб, 2010. – 37 с.
192. Столин, В.В., Кальвиньо, М. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В.В. Столин, М. Кальвиньо // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1982. - № 3. – С. 38-47.
193. Сурдина, Е. В. Управление учебной деятельностью студентов в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сурдина Евгения Владимировна. - Барнаул, 2009. - 205 с.
194. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 326 с.
195. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. - М.: Знание, 1983. - 96 с.

196. Таранчук, Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Таранчук Евгения Александровна. – Красноярск, 2008. – 24 с.
197. Тонков, Е.В. Управление процессом нравственного воспитания старших школьников: Учебное пособие по спецкурсу / Е.В. Тонков. – Челябинск: Издательство ЧПИ, 1983. – 100 с.
198. Третьяков, П. И. Профессионально образовательное учреждение: управление образованием по результатам. Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков, Е. Г. Мартынов; под ред. П. И. Третьякова. - М.: Новая школа, 2001. - 368 с.
199. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.
200. Тугаринов, В.П. Личность и общество / В.П.Тугаринов. – М., 1965. – 193 с.
201. Тураев, Р.Р. Рефлексивно-педагогическое управление учебно-познавательной деятельностью студентов колледжа электронно-дидактическими средствами: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тураев Рустам Ришатович. – Магнитогорск, 2007. – 28 с.
202. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. - М.: Мысль, 1978. - 272 с.
203. Фатхутдинов, Р.А. Система менеджмента: учебно-практическое пособие / Р.А. Фатхутдинов. – М.: АО Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. – 352 с.
204. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1989. – 24- с.
205. Фридман, Л.М. О концепции школьной психологической службы / Л.М.Фридман // Вопросы психологии. – М., 2001. - № 1. – С.97-106.
206. Хмель, Н.Д. Единство предметно-практической деятельности в профессиональной подготовке учителя: учебное пособие / Н.Д.Хмель, С.Т.Каргин, В.И.Коркина, Е.К.Кустобаева. – Алма-Ата, 1992. – 86 с.

207. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В.Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос», 2013. – 73 с.
208. Царькова, К.М. Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Царькова Кристина Михайловна. – Ярославль, 2013. -175 с.
209. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности / Г.А.Цукерман, А.Л.Венгер. – М., 2010. – 127 с.
210. Цыбенко, М.А. Методика формирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов первого курса неязыковых факультетов педагогических вузов: английский язык как дополнительная специальность: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Цыбенко Мария Анатольевна. – Петропавловск-Камчатский, 2006. – 22 с.
211. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
212. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков.. - М.: Логос, 1996. - 320 с.
213. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.
214. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
215. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин; под общ. ред. Т. И. Шамовой. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 320 с.
216. Шамова, Т. И. Управление процессом формирования качеств знаний учащихся / Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко. - М.: Изд-во МГПУ им. В.И.Ленина, 1990. - 112 с.
217. Шамонина, Н. В. Организационно-педагогические условия развития субъектных функций в учебно-познавательной деятельности студентов

- заочной формы обучения: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01 / Шамонина Наталья Валерьевна. - Саранск, 2007. - 17 с.
218. Шашкина, М. Б. Система педагогических тестов как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе изучения математических дисциплин в педвузе: дисс....канд. пед. наук : 13.00.08 / Шашкина Мария Борисовна. - Красноярск, 1999. - 186 с.
219. Шахова, Е.Н. Формирование ответственного отношения к учению у студентов педагогического колледжа в системе контроля знаний: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шахова Елена Николаевна. – Москва, 2006. – 23 с.
220. Шемякина, И.Е. Самообразование – основа становления субъектности курсантов в современных условиях социально-педагогических изменений образовательной среды высшего военного учебного заведения / И.Е.Шемякина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», 2013. - № 5 (55). – С.336 – 338.
221. Шипилина, Л. А. Менеджмент в современной школе: Концепция профессионального управления: учебное пособие для студ. педвуза по специальности "Управление образованием" и рук-лей образ. учрежд. / Л. А. Шипилина. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. - 87 с.
222. Шиян, Л. К. Управление педагогическими системам: учебное пособие / Л. К. Шиян. - Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. колледжа, 1998. - 181 с.
223. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов пед. учебн. завед. / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
224. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика / Г.П.Щедровицкий, В. Рогозин, Н.Алексеев, Н.Непомнящая. – М.: Касталь, 1993. – 463 с.
225. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М., 1986. – 144 с.
226. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

227. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
228. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С.Якиманская. – М., 2000 г.
229. Яковлев, Е.В. Теоретические основы управления качеством образования / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 165 с.
230. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988, - 159 с.
231. Ямалетдинова, Г.А. Система самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов в сфере физической культуры: автореф. дис. д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Ямалетдинова Галина Александровна. – М., 2010 г. – 36 с.
232. Чернявская, С.А. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов / С.А.Чернявская // Ученые заметки ТОГУ. – 2010. -№ 2. – С.15-20.
233. Crookston В.В. A Developmental View of Academic Advising as Teaching // Journal of College Student Personnel 13/1972.- p 12-17.

Приложение А

Анкета

Мы просим вас принять участие в эксперименте, в котором мы намерены изучать ваше отношение к учебной деятельности, в частности то, ради чего вы стараетесь учиться лучше. Ваши ответы будут использованы в научных целях. Нас интересуют только обобщенные данные, которые будут получены путем обработки на вычислительной машине. Вашу фамилию можете не указывать.

1. Знаете ли вы весь комплекс образовательных услуг вуза, который можно использовать для получения профессии?
 - а) знаю и использую
 - б) знаю, но не все использую
 - в) те, которые знаю, меня не интересуют
 - г) не знаю
 - д) не думал
 - е) хотел бы узнать, на как?
2. С каким трудностями в обучении вы встречались?
 - а) боязнь неудачи и насмешки
 - б) чрезмерная самокритичность
 - в) застенчивость
 - г) личная тревожность
 - д) неспособность к самоорганизации
 - е) безответственность
 - ж) эмоциональная нестабильность
 - з) пассивность
 - и) несамостоятельность
 - к) закрытость к инновациям
 - л) низкая мотивация учения
 - м) отсутствие ориентации на успех
 - н) избегание неудач
 - о) низкие уровни основных видов памяти
 - п) свойства внимания
3. Что более всего побуждает вас к приобретению глубоких профессиональных знаний?
 - а) необходимость продолжать обучение на последующих курсах
 - б) получение диплома особого образца
 - в) одобрение окружающих (родителей, сокурсников, преподавателей)
 - г) возможность самореализации и самосовершенствования
 - д) возможность в дальнейшем получить интересную работу
 - е) возможность в дальнейшем получить высокооплачиваемую работу
 - ж) возможность стать высококвалифицированным специалистом
 - з) возможность продолжить обучение в магистратуре, аспирантуре
 - и) ваш вариант _____
4. Считаете ли вы, что глубокие профессиональные знания можно приобрести только на аудиторных занятиях?
 - а) да
 - б) нет
 - в) не знаю
 - г) я не думал об этом
 - д) ваш вариант _____

5. Как часто вы самостоятельно ставите цели в учебно-познавательной деятельности?
- а) всегда
 - б) иногда при постановке цели нужна помощь преподавателя
 - в) редко, обычно принимаю цели, предложенные преподавателем
 - г) никогда не задумывался об этом
6. Планируете ли вы свою учебно-познавательную деятельность?
- а) да, всегда
 - б) планирую, но не всегда придерживаюсь плана
 - в) редко
 - г) никогда
7. Как часто вы самостоятельно оцениваете результаты своей учебно-познавательной деятельности?
- а) всегда
 - б) иногда у меня получается оценить свои знания
 - в) редко, считаю, что это должен делать преподаватель
 - г) никогда
8. Как часто вы анализируете и учитываете свой положительный и отрицательный опыт учения в дальнейшей учебной деятельности?
- а) всегда учитываю, стараюсь не допускать одних и тех же ошибок
 - б) чаще всего учитываю, но бывает, что допускаю одни и те же ошибки
 - в) редко
 - г) никогда не задумывался об этом

Приложение Б

Индивидуальный учебный план на 2013-2014 учебный год

Специальность: 5В060800 Экология

Студент 1

Образовательная траектория «Экологическая экспертиза и аудит»

		экзамены	число кредитов	всего часов	Объем учебной работы				
					лекции	практ.	лаб.	срсп	срс
3 семестр (15 недель)									
ООД	Политология	3	2	90	15	15	0	15	45
ООД	Основы безопасности жизнедеятельности	3	1	45	15	0	0	15	15
ООД	Основы экономической теории	3	2	90	15	15	0	15	45
БД	Биология	3	4	180	30	0	60	30	60
БД КВ	Геохимия окружающей среды	3	3	135	30	0	30	30	45
БД КВ	Общее землеведение	3	3	135	30	0	30	30	45
Итого по циклам ООД			18	810	165	30	150	165	300
БД	Учение об окружающей среде	4	3	135	30	0	30	30	45
БД	Биогеохимия и экотоксикология	4	2	90	15	0	30	15	30
ПД	Социальная экология и устойчивое развитие	4	3	135	30	0	30	30	45
ПД	Экологическое образование и мировоззрение	4	2	90	15	0	30	15	30
БД КВ	Основы геологии	4	2	90	15	0	30	15	30
БД КВ	Экологическая картография	4	3	135	30	0	30	30	45
БД КВ	Оценка воздействия на окружающую среду	4	3	135	30	0	30	30	45

Студент _____ (ФИО, подпись)

Эдвайзер _____ (ФИО, подпись)

Регистратор _____ (ФИО, подпись)

Приложение Б 1

Индивидуальный учебный план на 2013-2014 учебный год

Специальность: 5В060800 Экология

Студент 2

Образовательная траектория «Охрана окружающей среды и сохранение биоразнообразия»

		экзамены	число кредитов	всего часов	Объем учебной работы				
					лекции	практ.	лаб.	срсп	срс
3 семестр (15 недель)									
ООД	Политология	3	2	90	15	15	0	15	45
ООД	Основы безопасности жизнедеятельности	3	1	45	15	0	0	15	15
ООД	Основы экономической теории	3	2	90	15	15	0	15	45
БД	Биология	3	4	180	30	0	60	30	60
БД КВ	Охрана наземных и водных экосистем	3	3	135	30	0	30	30	45
БД КВ	Защита окружающей среды от загрязнения	3	3	135	30	0	30	30	45
Итого по циклам ООД			18	810	165	30	150	165	300
БД	Учение об окружающей среде	4	3	135	30	0	30	30	45
БД	Биогеохимия и экотоксикология	4	2	90	15	0	30	15	30
ПД	Социальная экология и устойчивое развитие	4	3	135	30	0	30	30	45
ПД	Экологическое образование и мировоззрение	4	2	90	15	0	30	15	30
БД КВ	Кадастры природных ресурсов	4	2	90	15	0	30	15	30
БД КВ	Оптимизация природной среды	4	3	135	30	0	30	30	45
БД КВ	Восстановление нарушенных экосистем	4	3	135	30	0	30	30	45

Студент _____ (ФИО, подпись)

Эдвайзер _____ (ФИО, подпись)

Регистратор _____ (ФИО, подпись)

Приложение В

Программа курса

«Научная организация труда обучающихся в условиях нелинейного образовательного процесса»

Выписка из рабочих учебных планов

Таблица 1

Форма обучения	Всего кредитов	Распределение кредитов по видам занятий			Форма контроля (экзамен, курсовая работа/проект и др.)
		лекции	практические	лабораторные/студийные	
Очная	2	1	1		Экзамен

1. Общие сведения

1.1 Пояснительная записка.

Программа «Научная организация труда студента в условиях нелинейного образовательного процесса» составлена в соответствии с учебным планом Северо-Казахстанского государственного университета и каталогом элективных дисциплин.

Одним из важных факторов на начальном этапе обучения студентов является процесс адаптации к условиям обучения и жизни в вузе при нелинейной организации учебного процесса. Этот период в жизни обучающегося характеризуется сменой социальных ролей, быстрым темпом приращения знаний. Данный курс является вводным профессионально-ориентирующим курсом, призванным сформировать у студента целостную картину образовательного процесса в вузе в условиях нелинейной ее организации, помочь обучающемуся ориентироваться в потоке поступающей информации, ее восприятию и обработке,

сформировать привычку самостоятельно заниматься учебно-познавательной и научной деятельностью.

1.2 Цель и задачи дисциплины.

Цель курса: ознакомить обучающихся со спецификой обучения в высшем учебном заведении в условиях нелинейной организации образовательного процесса и формировать познавательную компетенцию.

Задачи:

- познакомит студентов с системой подготовки специалистов в вузе в условиях нелинейного образовательного процесса;
- формировать умения и навыки самоуправления учебно-познавательной и научной деятельностью;
- развивать у обучающихся культуру мышления, общения, способности к самообразованию;
- создание у студентов исходной установки на получение знаний.

Тема 1. Нелинейный образовательный процесс.

Образовательная среда вуза и ее возможности в приобретении и развитии профессиональных знаний. Функции образовательной среды: информационная, организационная и эмоциональная. Кредитно-зачетная система оценки достижений. Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) студента. Типы индивидуального образовательного маршрута: адаптивный, развивающей направленности, созидающей направленности. Стратегии построения ИОМ. Характер продвижения по маршруту: линейный, ступенчатый, скачкообразный. Информационная поддержка при освоении ИОМ. Роль обучающегося в формировании ИОМ.

Тема 2. Управление знаниями в образовательном процессе.

2.1 Знания и их классификация.

Понятия «информация», «знание». Основные характеристики информации и знания. Теоретические и практические знания. Когнитивные знания. Личностные (внутренние) знания. Профессиональные знания.

2.2 Управление и самоуправление знаниями.

Понятие «управление» в образовательном процессе. Объект и субъект управления. Управленческий цикл.

Понятие «самоуправление». Основные компоненты самоуправления знаниями.

Тема 3. Учебная работа обучающихся в нелинейном образовательном процессе.

3.1 Формы учебных занятий.

Лекции и их виды: инструктивные, лекция-диалог, лекции теоретического конструирования, обобщающие лекции, лекции-презентации, интерактивные лекции.

Семинар – как форма учебного занятия. Подготовка обучающегося к семинару.

Коллоквиум и формы его организации.

Практическое занятие и подготовка к нему. Тренинг как разновидность практических занятий.

Лабораторные занятия. Подготовка к лабораторной работе.

Практика – важнейший компонент учебной работы в вузе. Цели и задачи практики. Подготовка к практике.

Консультация с преподавателем – как форма учебной работы. Подготовка обучающегося к консультации.

Самостоятельная работа обучающихся. Отличительные особенности самостоятельной работы. Уровни самостоятельности обучающихся. Виды и формы самостоятельной работы: научная, учебная, общественная. Этапы выполнения самостоятельной работы.

3.2 Виды и формы контроля.

Формы текущего устного контроля: устный опрос, ответы на вопросы на семинарских занятиях, выступление с докладом, защита рефератов. Формы текущего письменного контроля: диктант, тест, контрольная работа, творческое сочинение. Подготовка к текущему контролю.

Рейтинговая система оценки знаний обучающихся.

Промежуточная аттестация. Итоговая аттестация. Зачет. Экзамен.
Рекомендации к подготовке к различным видам и формам контроля.

Самооценивание и взаимооценивание обучающихся.

3.3 План, тезисы, выписки, конспект как важные средства организации умственного труда обучающегося.

План и его назначение. Составление плана. Простой и сложный план текста.

Тезисы, их назначение. Содержательно-композиционная структура тезиса: преамбула, основное тезисное положение, заключительный тезис. Схема построения тезиса.

Выписки, их назначение. Правила записи выписок.

Конспект и его назначение. Виды конспектов: плановый, текстуальный, свободный, тематический. Способы оформления конспекта. Знаки акцентирования. Методы и приемы рационального конспектирования: метод сокращения, графические сокращения, иероглифы, свертывание фразы, пространственная запись текста, удаление второстепенной информации.

Тема 4. Основные виды научно-исследовательской работы обучающихся.

4.1 Научный стиль и его специфика.

Функционально-стилевая классификация научного стиля речи: собственно научный, научно-популярный, учебно-научный, научно-справочный, научно-информативный. Жанры: монография, статья, доклад, очерк, книга, лекция и др.

4.2 Виды научной работы обучающихся в вузе.

Научная работа как составляющая образовательной программы. Назначение научных произведений.

Доклад. Подготовка и выступление с докладом. Способы заинтересовать слушателей доклада.

Реферат и его назначение. Виды рефератов. Структура реферата. Требования к содержанию реферата. Правила оформления реферата.

Курсовая работа – как вид научной работы. Структура курсовой работы. Рекомендации по выполнению. Правила оформления списка литературы.

Выпускная квалификационная (дипломная) работа. План подготовки дипломной работы. Структура дипломной работы. Правила оформления. Предзащита и защита дипломной работы. Критерии оценки.

Тема 5. Виды учебной и научной литературы.

5.1 Виды учебной и научной литературы.

Виды учебной литературы: учебник, курс лекций, методическое пособие.

Виды научной литературы: монография, сборник научных трудов, тезисы докладов, научный журнал диссертация.

Справочно-информационная литература: энциклопедии, энциклопедический словарь, справочник, терминологический словарь, толковый словарь.

1) Правила поиска литературы.

Библиографические указатели, их назначение. Классификация библиографических указателей: универсальные, по содержанию, тематические.

Библиографические указатели по порядку изложения: алфавитные, систематические, предметные, хронологические.

Компьютерные (электронные) каталоги. Правила их использования.

Библиотечные каталоги. Примеры библиографических описаний. Виды каталогов: алфавитный, систематический, предметный.

Правила подбора литературы: составление первоначального списка источников; работа с библиографическими источниками, поиск самих источников.

5.3 Чтение и правила работы с научными текстами.

Чтение как вид речевой деятельности. Основные способы чтения: углубленное, быстрое, панорамное быстрое, выборочное, чтение-просмотр, чтение-сканирование.

Факторы, затрудняющие чтение: регрессия, артикуляция, малое поле зрения.

Чтение при подготовке к экзамену: беглый просмотр конспекта, чтение материала конспекта, повторное чтение, чтение с установкой на запоминание материала.

5.4 *Ведение записей при работе с учебной и научной литературой.*

Аннотация, ее назначение. Виды аннотаций: по содержанию, целевому назначению, по полноте охвата содержания. Структура аннотации. Основные требования, предъявляемые к составлению аннотации.

Цитаты. Назначение цитат. Виды цитирования: прямое, не прямое.

Ссылки. Виды библиографических ссылок: внутритекстовые, подстрочные.

Рецензия. Отзыв. Типовой план рецензии и отзыва.

Лексические средства написания научных работ.

Тема 6. Гигиена умственного труда.

6.1. *Физиологические особенности умственного труда.*

Условия высокой продуктивности умственного труда. Суточные физиологические ритмы работоспособности. Колебания работоспособности по дням недели. Гигиенические требования к организации рациональной учебной деятельности. Организация режима занятий.

Организация отдыха студента. Учебная деятельность и здоровье.

Модуль 7. Барьеры в обучении.

Понятие о барьерах в образовательном процессе. Классификация барьеров: коммуникативные, творческой ригидности, индивидуальные, когнитивные, типа «учитель-ученик», мотивационно-ценностные. Механизмы преодоления барьеров в обучении. Барьероустойчивое поведение. Взаимодействие субъектов образовательного процесса по преодолению барьеров.

Приложение Г

Программа мониторинга развития образовательной самостоятельности студентов

Структурные компоненты образовательной самостоятельности	Содержание компонентов	Сроки	Диагностические методики
диагностико-аналитический	- знание возможностей образовательной среды; - знание барьеров в обучении, владение техникой их преодоления	1, 4, 8, 12 недели	вопрос №1 анкеты; беседа с вопросами об использовании ресурсов образовательной среды; вопрос №2 анкеты, методика незаконченных предложений
мотивационно-целевой	- наличие внутренних, устойчивых мотивов к учебно-познавательной деятельности; - владение техникой самостоятельного целеполагания	1, 4, 8, 12 недели	вопрос №4 анкеты; методика незаконченных предложений; вопрос №5 анкеты; наблюдение
организационно-исполнительский	- умение организовывать свою образовательную деятельность; - владение способами построения ИОМ	1, 4, 8, 12 недели	вопрос №6 анкеты; опрос
контрольно-оценочный	- умение оценивать результаты образовательной деятельности; - владении способами самоконтроля образовательной деятельности	1, 4, 8, 12 недели	вопрос №7 анкеты; беседа

Приложение Д

Карта сформированности умений образовательной самостоятельности студентов

№ п / п	Обучающийся	диагностико-аналитические умения			мотивационно-целевые установки			организационно-исполнительские умения			контрольно-оценочные умения			ИТОГО
		использование возможностей образовательной среды вуза	владение техникой преодоления барьеров в обучении	Общий уровень	наличие устойчивой мотивации к приобретению знаний	владение техникой целеполагания	Общий уровень	умение планировать учебно-познавательную деятельность	умение выстраивать индивидуальный образовательный маршрут	Общий уровень	умение оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности	рефлексивные умения	Общий уровень	
1	Студент А	в	с	с	в	с	с	в	в	в	с	в	с	
2	Студент Б	н	н	н	н	с	н	с	с	с	с	н	н	
3													
	Итого:													