

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН  
ТАДЖИКСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В ГОРОДЕ ПЕНДЖИКЕНТЕ**

**УДК – 378.22**

**ББК – 74.4**

**Х – 15**

На правах рукописи

**Хайдаров Садыкжан Шахизиндаевич**

**РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ - БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ  
(на примере изучения гуманитарных дисциплин)**

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук по специальности

13.00.08.05 – Теория и методика профессионального образования

(13.00.08.05 – теория и методика гуманитарных наук

(профессиональное образование)

**Научный руководитель**

Доктор педагогических наук,  
профессор, Петрусевич Аркадий  
Аркадьевич

**ПЕНДЖИКЕНТ - 2022**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|  |            |
|--|------------|
| ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....   | 3          |
| ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....  | 4          |
| НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....  | 5          |
| <b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>   | <b>6</b>   |
| <b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КАТЕГОРИИ<br/>САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ</b>  | <b>19</b>  |
| 1.1.Теоретические основы развития образовательной самостоятельности<br>студентов-бакалавров в системе профессионального<br>образования.....            | 19         |
| 1.2.Особенности самостоятельной работы студентов в процессе<br>профессионального обучения.....   | 41         |
| 1.3.Характеристика педагогических условий организации<br>образовательной самостоятельности студентов.....  | 62         |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....</b>  | <b>80</b>  |
| <b>ГЛАВА 2. Исследование педагогических условий развития<br/>образовательной самостоятельности студентов-бакалавров в<br/>педагогическом вузе.....</b> | <b>83</b>  |
| 2.1.Анализ путей и способов развития образовательной<br>самостоятельности студентов педвуза.....   | 83         |
| 2.2.Педагогические условия проектирования технологии развития<br>образовательной самостоятельности студентов .....                                     | 115        |
| 2.3.Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию<br>образовательной самостоятельности студентов-бакалавров.....                              | 151        |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....</b>  | <b>158</b> |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>   | <b>160</b> |
| <b>БИБЛИОГРАФИЯ.....</b>   | <b>164</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>   | <b>181</b> |

## ОПРЕДЕЛЕНИЯ

**Бакалавр** – это квалификация или академическая степень, которая присуждается студентам, освоившим образовательную программу бакалавриата. Это первая ступень завершеного высшего профессионального образования в государствах, принявших идеи Болонского процесса в высшем образовании.

**Образовательная самостоятельность**, это интегральная характеристика личности бакалавра, состоящая из совокупности компетенций (умений и способностей), которые личность проявляет в результативной организации самостоятельной образовательной деятельности при решении профессионально-образовательных задач.

**Самостоятельная деятельность бакалавра** – это один из видов индивидуальной образовательной деятельности студента, который направлен на овладение приемами процесса профессионального и научного познания, развитию познавательных способностей, формированию интереса к будущей профессиональной деятельности.

**Самообразование** – это приобретение бакалавром требуемых ему, с учетом образовательных стандартов, знаний, умений и навыков с помощью самостоятельных занятий без помощи преподавателя.

**Образовательный процесс в вузе** это процесс профессионального обучения и воспитания студента, в ходе которого осуществляется его приобщение к общей и профессиональной культуре, саморазвитие и содействие в приобретении будущим специалистом профессиональных знаний, умений и навыков.

**Образовательное взаимодействие** это согласованная деятельность субъектов образования, направленная на достижение совместных целей и результатов профессионального образования.

**Образовательная программа** – это документ, в котором зафиксирован тип

и способ построения содержания учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Она определяет организационные, теоретические и методические особенности образовательного процесса в вузе, а также условия его осуществления и результаты.

### **ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ**

- ВУЗ - высшее учебное заведение;
- ВШ - высшая школа;
- ГОСО - Государственный образовательный стандарт образования;
- ОКБ – образовательная культура бакалавра;
- СРС – самостоятельная работа студента
- ИКБ- исследовательская культура бакалавра;
- УПД – учебно-познавательная деятельность;
- САР – самостоятельная академическая работа;
- МОС – мотивация образовательной самостоятельности;
- ИОМ - индивидуально-образовательный маршрут;
- КГ- контрольная группа;
- РТ - Республика Таджикистан;
- ИОП – Индивидуальный образовательный план;
- ЦПП - целостный педагогический процесс;
- ЭГ - экспериментальная группа.

### **НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ**

1. Закон республики Таджикистан «Об Образовании».
2. Закон республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
3. Послание Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона Парламенту страны от 26 апреля 2018 года.
4. Государственная программа подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием на 2016 – 2020 годы.

5. Типовое положение об общеобразовательных учреждениях Республики Таджикистан.
6. Концепция развития профессионального образования в Республике Таджикистан.

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Система профессионального образования переживает в настоящее время существенные изменения, которые связаны с реформированием как самой системы, так и ее содержания. Главный вызов, который сегодня определяет работу этой системы состоит в обеспечении высокого качества подготовки высококвалифицированных специалистов. Вместе с тем, особое значение в реализации этого вызова отводится формированию позиции будущих выпускников, которая характеризуется готовностью приобретать и совершенствовать профессиональные знания на протяжении всего периода трудовой деятельности. Естественно, в деятельности современного учреждения высшего профессионального образования наметились изменения, которые соответствуют духу современности.

Современное образование, согласно требованиям Закона Республики Таджикистан «Об образовании», Государственной программе «Развитие образования», Национальной доктрине образования, требует активной ответственной позиции в профессиональной деятельности, реализации социального и творческого потенциала и самостоятельности педагогов.[40] Современный выпускник вуза рассматривается как носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей, как активный субъект, реализующий в профессиональной деятельности свой способ жизнедеятельности, готовый принимать на себя ответственность за способы решения различных профессиональных задач, вырабатывающий свою стратегию профессионального мышления, поведения и жизнедеятельности.

Реализация целей профессиональной подготовки будущих специалистов в современном вузе требует отказа от традиционной образовательной парадигмы, где основное внимание было сосредоточено на непосредственной передаче знаний от преподавателя к студенту. Новая парадигма строиться на таких образовательных взаимодействиях субъектов образования, которые направлены

на развитие у обучающихся готовности к самостоятельному приобретению знаний, к саморазвитию, к самообразованию, умению самостоятельного поиска требуемой информации и приобретению глубоких профессиональных знаний.

Такая парадигма связана с созданием педагогических и организационных условий, в которых студент занимает преимущественно позицию субъекта в образовательной деятельности, отличающейся высокой степенью активности, нацеленностью на качественное решение образовательных задач, на высокую степень образовательной самостоятельности.

Современные требования к специалисту, выпускнику вуза, характеризуются необходимостью глубоких знаний современных информационных технологий, умением приобретать и использовать приобретенные знания для освоения профессии. Кроме этого, в задаче высшего образования входят вопросы подготовки будущего специалиста к культурному и социокультурному взаимодействию с окружающими, умению работать в команде, принимать эффективные решения.

Реализация таких образовательных и воспитательных целей предполагает, что образовательный процесс должен строиться на таких технологиях, которые формируют и развивают активность личности в высокой степени самостоятельной работе в процессе приобретения профессиональных знаний.

### **Степень изученности и научной проработанности темы**

В педагогической науке вопросам развития самостоятельности уделяется достаточно внимания. В работах некоторых известных ученых самостоятельность личности рассматривалась как один из наиболее существенных признаков ее субъектной позиции в образовании (И.А. Архипова, В.Л. Бессонова, Т.А. Воронова, И.Л. Зимняя, Э.В. Ильенков, А.Л. Реан, Г.В. Скок и др.). Ряд исследований, посвященных проблеме формирования самостоятельности как одного из наиболее значимых качеств личности, вызывающих высокую активность в приобретении знаний

представлены в работах М.В. Бодунова, В.Д. Небылицина, В.М. Русалова, А.А. Федотова и др.

Особое место в педагогических исследованиях вопросов развития самостоятельности как качественной характеристики образования студентов занимают работы авторов К. В. Дроздова, А.П. Лобанов, Г.М. Мякишева, А.И. Папкина, В.В. Сергеенкова и др.

В последнее время в педагогической литературе появилось немало работ, в которых вопросы формирования образовательной самостоятельности становятся одними из наиболее исследуемыми, поскольку современная образовательная парадигма проектируется на активности и самостоятельности субъектов образования (С.Н. Глазачев, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.). В педагогических исследованиях особое внимание уделяется выявлению условий подготовки компетентностных специалистов, обладающих умениями самостоятельного приобретения требуемых знаний.

В работах С.М. Абрамова, Ю.Б. Дроботенко, О.Н. Ермаковой, Г.А. Лапшиной рассмотрены отдельные аспекты изучаемой нами проблемы: воспитание образовательной самостоятельности бакалавра при изучении вузовских дисциплин; развитие образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения; формирование готовности будущих специалистов к самообразованию.

Обновленное содержание профессионального образования включает идеи интеграции и дифференциации, многоуровневости и многопрофильности, гуманизации и непрерывности, мастерства и технологичности. Усиление гуманистической направленности нашла отражение в изменении ролевых позиций в системе преподаватель – обучающийся, связанной с увеличением меры свободы участников учебно-воспитательного процесса в выборе индивидуальной траектории образовательной программы, вариативности и



гибкости обучающих курсов, реализации непрерывной педагогической практики, использование инновационных форм и методов обучения.

Вместе с тем, в организации самостоятельной работы студентов профессиональных учебных заведений имеются и негативные тенденции.

К ним относятся: недостаточная мотивация у 37 % опрошенных молодых выпускников вузов к повышению уровня профессионально-педагогической подготовленности в контексте совершенствования самостоятельной работы студентов; низкий коэффициент полезного действия установочных консультаций со стороны отдельных преподавателей по стимулированию самостоятельной работы обучаемых (на это обратили внимание 29% респондентов); непоследовательная реализация преподавателями принципов индивидуализации и дифференциации при разработке заданий для самостоятельной подготовки (об этом заявили более 30% экспертов); низкая мотивация и подготовленность к самостоятельной работе самих студентов (38% опрошенных не владеют современными методиками самостоятельной работы) и другие явления, снижающие результативность самостоятельной работы.

Осуществленный анализ психолого-педагогической литературы, в которой исследовались проблемы развития самостоятельности студентов в профессионально-образовательном процессе, наш собственный педагогический опыт позволил выявить ряд **противоречий, между:**

- потребностью практики в специалистах, способных к осуществлению самообразования на протяжении всей жизни и недостаточным вниманием вузовских педагогов к развитию у бакалавров умений организации самостоятельной деятельности в образовательном процессе вуза;

- возрастающими потребностями студентов-бакалавров в приобретении и использовании умений самостоятельного усвоения профессиональных знаний в образовательном процессе вуза и недостаточно разработанными педагогическими условиями позволяющих развивать названные<sup>1</sup>умения;

Актуальность темы и выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования** которая состоит в выявлении педагогических условий развития образовательной самостоятельности<sup>1</sup> бакалавров в современном образовательном процессе.

Выделенные особенности, противоречия и проблема исследования определили выбор темы исследования: **«Развитие образовательной самостоятельности студентов-бакалавров в вузе (на примере гуманитарных дисциплин)»**.

**Связь исследования с программами (проектами) и научными темами.**

Диссертационное исследование выполнено в рамках реализации перспективного плана научно-исследовательской работы кафедры педагогики и психологии Таджикского педагогического института в г. Пенджикенте на 2016-2020 гг. на тему «Современное образование и инновационные педагогические технологии обучения» и основных положений Национальной стратегии развития образования на период до 2030 года.

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ**

**Цель исследования:** выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов-бакалавров в образовательном процессе вуза.

**Объект исследования:** процесс организации самостоятельной работы студентов-бакалавров в педагогическом вузе.

**Предмет исследования:** педагогические условия развития образовательной самостоятельности студентов-бакалавров при изучении цикла педагогических дисциплин.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой развитие образовательной самостоятельности бакалавров а образовательном процессе вуза может продуктивно осуществляться **если:**

- целенаправленно осуществлять воспитание положительных мотивов к приобретению умений самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе;

- разработаны технологии развития образовательной самостоятельности в профессионально-образовательном процессе вуза;

- осуществляется мониторинг развития активности в самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами были поставлены и решались следующие **задачи**:

1. На основе анализа педагогической литературы проанализировать проблему развития образовательной самостоятельности в педагогической науке.
2. Изучить особенности развития образовательной самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза.
3. Выявить педагогические условия развития образовательной самостоятельности в образовательном процессе бакалавров.
4. Проверить эффективность педагогических условий для развития образовательной самостоятельности студентов в учебном процессе педвуза.

**Методологической базой выполненного исследования** является:

- личностно-ориентированный подход обуславливающий понимание развития образовательной самостоятельности бакалавра как непрерывного осознанного процесса накопления положительного опыта учебной деятельности (В.Я. Ляудис, И.С.Якиманская, В.А. Беликов, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, Л.В. Мардахаев и др.).

**Теоретическую основу исследования составляют:**

- теории профессионального обучения и профессиональной подготовки обучающихся (А.С. Батышев, А.В Буданов, В.П. Давыдов, В.А. Дроздов, В.М.

Кукушин, И.А. Латкова, Г.М. Мякишев, А.И. Папкин, А.В. Пищелко, А.М. Столяренко, М.П. Стурова, А.А. Федотов, и др.);

- общей теории обучения (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.);

- технологий индивидуализации обучения (И. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков и др.);

- теория о целостном формировании и развитии личности учителя и преподавателя, его роли в самостоятельной работе обучаемых (В.А. Сластенин, А.В. Барабанщиков, В.А. Солоницын, и др.);

- педагогический менеджмент, основой которого является теория управления (А.Г. Асмолов, В.Г. Афанасьев, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, Ю.А. Конаржевский, В.П. Симонов, Т.И. Шамова, и другие).

- формирование умений самообразования (Н.П.Ким и др.).

Цель и задачи исследования определили использование следующего комплекса **методов:** теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ нормативных документов; сравнительный анализ системы организации самостоятельной работы студентов; моделирование; анкетирование и тестирование; метод экспертной оценки; педагогический эксперимент, наблюдение, изучение продуктов педагогической деятельности; пооперационный и поэлементный анализ и другие методы исследования.

**База исследования.** Таджикский педагогический институт в г. Пенджикенте. Факультет педагогики и психологии. Всего в исследовании принимали участие 150 студентов 2 и 3 курсов.

**Этапы исследования:**

**Первый этап (2017-2018 гг.)** – *(теоретико-аналитический)* — включал изучение и анализ философской, социологической и педагогической литературы по проблеме развития образовательной самостоятельности студентов-бакалавров и определения методологических и теоретических основ исследования. В рамках данного этапа выявлялись и осмысливались

противоречия, обусловившие формулирование всех компонентов научного аппарата исследования.

**Второй этап (2018-2020 гг.) – (экспериментальный)** – состоял в организации опытно-экспериментальной работы, в рамках которой уточнялась гипотеза исследования, осмысливалась сущность образовательной самостоятельности, выявлялись педагогические условия ее развития в образовательном процессе вуза, планировался и осуществлялся констатирующий и формирующий эксперименты.

**Третий этап (2020-2022 гг.) — (обобщающий)** – включал анализ эффективности выявленных педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов бакалавриата; подводились итоги эксперимента, делались выводы, оформлялись все составляющие диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования состоит:**

1) в выявлении основных компонентов образовательной самостоятельности студента, в которых проявляется данное качество: личностные характеристики; образовательные компетентности; процесс осуществления образовательной деятельности;

2) в определении педагогических инструментов формирования положительной мотивации к приобретению умений студентов самостоятельной деятельности в образовательном процессе:

- разработаны педагогические условия воспитания положительных мотивов к действиям в условиях образовательной самостоятельности;

- определены педагогические технологии, способствующие приобретению студентами опыта самостоятельной деятельности в решении задач профессионального образования;

3) в разработке содержания индивидуально-образовательной деятельности студентов при использовании различных образовательных технологий:

- разработке основы содержания ИОМ, которые обеспечены интересами студента и его образовательными возможностями в усвоении программ психолого-педагогических дисциплин;

- в выявлении условий внедрения ИОМ в практику образовательной деятельности студентов

4) в определении критериев и показателей, характеризующих активность студентов в самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования.

**Теоретическая значимость исследования**, выражается в:

- расширен понятийный аппарат педагогической теории за счет уточнения понятия «образовательная самостоятельность бакалавра»;

- теоретическом обосновании педагогических условий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов;

- раскрытии и обосновании основных компонентов внедрения индивидуально-образовательного маршрута в образовательную деятельность бакалавров;

- выделении совокупности требований к использованию индивидуально-образовательного маршрута студента как инструмента развития образовательной самостоятельности;

- теоретически обоснованы и экспериментально проверены критерии развития образовательной самостоятельности бакалавров.

**Практическая значимость** выполненного исследования определяется важностью развития самостоятельности профессионально-педагогической подготовки студентов, их позитивным влиянием на учебный процесс в педагогическом вузе. В ходе исследования выявлены педагогические условия положительного влияния на мотивацию бакалавров к осуществлению образовательной самостоятельности, рассмотрены особенности построения индивидуальных образовательных маршрутов, разработан мониторинг развития

активности в самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования.

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.**

Диссертация соответствует содержанию следующих пунктов паспорта специальности 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования (13.00.08.05 – теория и методика гуманитарных наук (педагогические науки): *пункт 1* – Методология исследований по теории и методике профессионального образования (научные подходы к исследованию развития профессионального образования, связи теории и методики профессионального образования с областями педагогической науки и другими науками; взаимосвязь теории и методики профессионального образования с практикой, методы исследования профессионального образования); *пункт 10* – Подготовка специалистов в системе многоуровневого образования; *пункт 11* – Современные технологии профессионального образования; *пункт 13* – Образовательная среда профессионального учебного заведения.

**Достоверность и обоснованность исследования** обеспечивалась изучением и анализом большого количества научных, учебных, методических и информационных источников (более 140 наименований), непосредственно связанных с темой исследования и отдельными ее разделами; методологической обоснованностью исходных позиций, использованием совокупности методов исследования, адекватным его задаче и логике, разнообразием источников информации, личным участием автора в опытно-экспериментальной работе.

**Личный вклад автора** отражается в его непосредственном участии на всех этапах исследования: планировании, выборе и обосновании темы, составлении структуры диссертации, определении цели, задач, объекта и предмета исследования, поиске и нахождении необходимой литературы по теме исследования, сбора и систематизации результатов опытно-экспериментальной работы, как базе экспериментальных данных и их обработке, анализе

результатов обработки экспериментальных данных, подготовке и публикации научных статей, участии в научных мероприятиях, обобщении полученных результатов и написании диссертации.

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Образовательная самостоятельность студента это особое качество личности, которая на основе потребностей и интересов стремится приобрести требуемые профессиональные знания на основе осознания ею образовательных целей, активности в познавательной деятельности, наличия ответственности, долга и нравственной воспитанности; образовательная самостоятельность это наличие положительного опыта студента в решении образовательных задач, наличие знаний, умений и навыков в организации действий, ведущих к получению образовательного результата; образовательная самостоятельность студента это умение проектировать индивидуальный образовательный маршрут в ходе получения профессионального образования.

2. Педагогическими инструментами формирования положительной мотивации к приобретению студентами качеств образовательной самостоятельности являются следующие: наличие образовательной технологии, использование которой предполагает высокий уровень самостоятельной деятельности студента в освоении содержания образовательных дисциплин; стимулирование в процессе профессионального образования приобретение студентом положительного опыта в самостоятельной деятельности; использование возможностей психолого-педагогических дисциплин в развитии навыков самостоятельной деятельности.

3. Развитие образовательной самостоятельности осуществляется в условиях разработанного индивидуального учебного плана студента, отражающего выбор предметов для углубленной самостоятельной работы; согласованной с преподавателями индивидуальной учебной программы, роль которой проявляется в составлении студентом программы самостоятельной работы в течение семестра; в сконструированном студентом индивидуальном



образовательном маршруте, где определена последовательность в какие сроки и какими средствами самостоятельной работы будет реализована образовательная программа.

4. Развитие образовательной самостоятельности студентов требует разработки и внедрения в образовательный процесс мониторинга развития исследуемого качества. Основой разработанного мониторинга являются критерии и показатели, в которых: студент демонстрирует знание и понимание изученного материала, способен применять полученные знания в стандартных и измененных ситуациях (знаниевый критерий); студент умеет применять полученные знания для решения учебной задачи, находит закономерности, описывает взаимосвязь между ними (деятельностный критерий); студент размышляет о правильности и рациональности выбранного метода решения (рефлексивный критерий).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основное содержание диссертации, а также полученные в ходе исследования результаты представлены в виде докладов и презентаций на научно-теоретических и практических конференциях Таджикского педагогического института в г. Пенджикенте, ГОУ «ХГУ им. акад. Б. Гафурова» республиканского и международного уровней. Результаты исследования апробированы в выступлениях на конференциях в г. Душанбе, г. Худжанде, г. Пенджикенте на конференциях международного уровня (Шымкент 2017 г., 2018, 2021, Нур-Султан 2019 г., Алматы 2019 г., Костанай 2020 г., Талдыкорган 2021 г.).

Результаты исследований обсуждались на заседании кафедры педагогики и психологии Таджикского педагогического института в г. Пенджикенте.

**Публикации по теме исследования.** Основные положения диссертации отражены в 11 научных публикациях автора, 4 из которых опубликованы в научных журналах, рецензируемых ВАК при президенте Республики Таджикистан и ВАК Минобрнауки Российской Федерации.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав и заключения, где сформулированы выводы и рекомендации. Библиографический список литературы включает 143 источников работы на языке их оригинала: таджикском и русском. 164 страниц компьютерного текста отображают содержание диссертации.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КАТЕГОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ**

## **1.1. Теоретические основы развития образовательной самостоятельности студентов-бакалавров в системе профессионального образования**

Переход образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества изменяет цели учения, его мотивы, формы и методы учения, позицию учащегося и само понимание учебно-познавательной деятельности. Новая парадигма образования, учитывающая тенденции его развития, - это гуманистическая парадигма, в центре которой – человек, его духовное развитие, система ценностей, формирование его нравственно-волевых качеств, творческой свободы личности. Поэтому, в современных условиях возникает необходимость рассмотреть проблему развития образовательной самостоятельности в единстве с проблемой индивидуальности человека. Как справедливо отмечает В.Я. Ляудис, научный смысл формирования учебно-познавательной деятельности будет ограниченным, если под этим понимать либо процесс формирования способности, либо формирование научного теоретического мышления, либо обучение творчеству. «Следует признать, -отмечает В.Я. Ляудис, - что формирование образовательной самостоятельности – это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности, в основе которой лежит такое важнейшее качество как самостоятельность субъекта» [ 56 ].

Самостоятельность студентов - бакалавров как основа их профессиональной компетентности формируется в процессе управления учебной деятельностью, высшей формой которой является самостоятельная работа обучающихся, базирующаяся на двухплановой структуре развития их деятельности и уровневой системы управления учебным взаимодействием.

Овладеть профессией невозможно, только посещая занятия преподавателей и прослушивая установленные учебным планом курсы. Большую роль в профессиональной подготовке играет самообразование. Самообразование – специально организованная, самостоятельная познавательная деятельность, направленная на достижение определенных лично или общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации.

Самообразование осуществляется в ходе самостоятельной работы. Активность студента и интенсивность его самостоятельной работы во всех видах занятий способствуют повышению качества профессиональной подготовки.

Развитие готовности к педагогической деятельности будущего бакалавра педагогического образования рассматривал М.С. Емец, вопросами формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогического образования занимались Л.А. Угарова, аспекты развития самостоятельности будущих специалистов педагогического направления представлены в исследованиях Е.Д. Крайневой.

Современный образовательный процесс выстраивается так, что требует постоянного обновления содержания готовности к будущей профессии. Профессиональное знание требует системной насыщенной работы по ее усвоению. Появляются новые концепции, подходы, методы, приемы, средства обучения и воспитания, новые образовательные законодательные акты и документы, регламентирующие учебный процесс. Все это побуждает студента работать самостоятельно, быть в курсе последних достижений в педагогической науке, сверять по ним результаты своей практической деятельности. Именно к этому студенту нужно быть готовым.

Владение умениями самостоятельной деятельности на достаточном уровне одно из условий формирования умений строить опытно-экспериментальную работу. В этой связи, организация самостоятельной работы студентов

выступает как часть общей профессиональной подготовки будущих специалистов процессе самостоятельного овладения многими профессиональными знаниями происходит профессиональный рост будущего работника различной сферы общественного производства.

Самостоятельная работа как часть развития образовательной самостоятельности часто организуется за рамками аудиторной работы студентов. Она требует внимательного отношения к литературе по дисциплинам профессиональной подготовки. В практике работы современного вуза многие преподаватели разработали методические рекомендации ее организации. В них, как правило, студентам рекомендуют: хорошо ознакомиться с имеющейся в различных источниках литературы по изучаемой дисциплине; сделать конспект, в котором отметить наиболее важные моменты в изучаемом материале; составить план изученного и поставить к его содержанию вопросы; подготовить выступление по изученному материалу. В некоторых случаях, развитие образовательной самостоятельности во внеаудиторное время осуществляется под наблюдением преподавателя, который выступает как консультант.

Вместе с тем, развитие образовательной самостоятельности студентов может быть эффективной формой профессионального обучения в процессе аудиторной работы. Здесь ее отличие в том, что она организуется преподавателем в процессе аудиторных занятий, а, следовательно, она выступает как форма организации учебно-познавательной деятельности студентов. Самостоятельная работа может осуществляться в процессе деятельности студента на лекциях и семинарах. Здесь ее содержание связано с собственной разработкой каждого студента способов фиксации изучаемого на дисциплине содержания занятий.

В педагогической практике такая работа может носить различный уровень самостоятельности, но важно то, что вне зависимости от того как организована

самостоятельная работа она оказывает действенное влияние на интеллектуальное и профессиональное развитие студентов [12; 36; 63; 93]

Развитие образовательной самостоятельности, организуемая в ходе аудиторных занятий и вне их, имеет свою специфическую структуру. Среди компонентов этой структуры следует выделить такие как:

- концентрирование внимания в процессе восприятия изучаемого на лекции материала и написание конспекта лекции;
- работа с источниками информации: учебниками, монографиями, статьями, интернетовскими сайтами и пр.;
- выполнение практических заданий, решение профессиональных задач;
- осмысление изученной информации и трансформация ее в профессиональные знания;
- подготовка докладов, выступлений, учебно-исследовательских заданий;
- самостоятельная работа в студенческих научных сообществах;
- написание рефератов, курсовых работ, статей в научные журналы.

Эти компоненты могут изменяться, дополняться, расширяться в процессе организации самостоятельной деятельности студентов.

В «Законе об образовании в РТ», «Концепции модернизации таджикского образования на период до 2025 года» представлена ведущая цель, которую должна решать профессиональная школа. Это подготовка высококвалифицированного специалиста, востребованного на рынке труда. Это особенно актуально для среднего профессионального образования, поскольку студенты СПО, в отличие от студентов вуза считают, что они менее востребованы этим рынком, а следовательно, их успехи в освоении профессии не так заметны. Тем не менее, компетентностный подход, используемый в средних профессиональных учебных заведениях создает условия приобретения студентами требуемых рынком труда профессиональных знаний, умений и

навыков. Из этого следует, что для студентов СПО образовательная самостоятельность является необходимым условием завоевания для себя места на рынке труда.

В этой связи, образовательная самостоятельность выступает как важнейшее качество профессиональной подготовки студента, обеспечивающее разрешение возникающего противоречия между требованиями в приобретении глубоких знаний на основе образовательной самостоятельности и недостаточным научно-методическим обеспечением формирования этого качества.

В педагогических исследованиях, рассматривающих проблемы формирования образовательной самостоятельности (И.А. Зимняя, О.В. Даутова, Л.В. Мезенцева, В.В. Сериков и др.) неоднократно отмечается недостаточная научная оснащенность педагогического процесса, в котором формируются известные качества. Кроме того, имеющие место программы повышения квалификации педагогов разных уровней, слабо сориентированы на подготовку педагогов к этой деятельности.

Рассматривая вопросы формирования образовательной самостоятельности студентов, Л.В. Мезенцева пишет, что ее структура включает совокупность целого ряда компонентов: когнитивных, практико-ориентированных и личностных. Процесс освоения этих компонентов весьма специфичен. Им невозможно обучить, их нельзя по заданию педагога освоить. Процесс приобретения самообразовательных качеств осуществляется только тогда, когда человек сам самостоятельно действует, проявляет активность в их освоении.

Обращаясь к словарю русского языка С.И. Ожегова, мы находим, что понятие «самостоятельность» включает деятельность человека в различных ситуациях без помощи постороннего. В этой связи, можно предполагать, что процесс приобретения качеств образовательной самостоятельности – процесс непрерывный, ведущий к развитию и саморазвитию личности.

В педагогической литературе понятия, связанные с образовательной самостоятельностью употребляются довольно часто. Это такие понятия как: самообразование, самообразовательная деятельность, самостоятельность др. Некоторые авторы исследований часто уравнивают эти понятия, придавая им единое толкование. Мы попытались их развести в нашей работе.

Рассматривая работы Л.Н. Куликовой мы находим, что ученый понимает термин «самообразование» как целенаправленную познавательную деятельность, в ходе которой обучающийся управляет приобретением необходимых знаний и саморазвитием своих интеллектуальных способностей [61; с.34]. Самообразование, в работах Л.М. Русалова, это деятельность обучающегося направленная на самосовершенствование своих качеств и приобретение необходимых компетенций в процессе профессиональной подготовки.

Из этих определений следует, что самообразование, как педагогическое явление в процессе профессионального обучения способствует образовательному прогрессу и успеху в освоении профессии.

В науке, большое значение имеют работы К.Д. Ушинского, посвященные вопросам развития самообразовательной деятельности. Сегодня, мы именно к этому великому ученому обращаемся, когда рассматриваем вопросы формирования образовательной самостоятельности. Проработку таких вопросов, мы находим в трудах М.Б. Баликаевой, А.С. Границкой, Г.А. Лапшиной, Е.А. Таранчук и др. В них, если обобщить, самообразовательную деятельность следует понимать как деятельность познавательную, в ходе которой студент приобретает требуемые знания и осуществляется его развития. С другой стороны, это деятельность, в процессе которой обучающийся приобретает важные сведения о самом себе, своих возможностях, потенциалах, тех качествах, которые способствуют или не способствуют приобретению нужных знаний.



В исследованиях Е.В. Бондаревской, Г.А. Лапшиной, В.А. Сластенина и др., рассматривающих вопросы целостного развития личности отмечается о необходимости рассмотрения целенаправленности этого процесса в ходе подготовки будущих специалистов. Важнейшими задачами в этом деле они называют следующие:

формирование потребности к саморазвитию, как необходимой позиции в ходе приобретения профессиональных знаний, умений и навыков;

развития креативности в осуществлении различных профессиональных задач;

созданию условий самосовершенствования, самореализации, самообразования как наиболее важных характеристик современного специалиста.

В работах В.А. Кальней самообразовательная деятельность рассматривается как важнейший метод приобретения субъектом образования необходимых знаний, умений и навыков. Это деятельность, как отмечает ученый, способствует приобретению активной жизненной позиции в отстаивании своей точки зрения, в активизации внутренних потенциалов в ходе самостоятельного добывания знаний

Анализ этих и других педагогических исследований позволил выявить общее, в том, как рассматривается самообразовательная деятельность в науке. Практически все исследователи пишут, что общими составляющими, которые приобретает личность в ходе самостоятельной работы являются новый опыт приобретения знаний, сами знания, умения и навыки, высокий уровень развития и саморазвития личности. Кроме этого, изучение структуры образовательной самостоятельности позволило выявить в ней такие компоненты как мотивационно-ценностный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

В педагогических работах, большинство ученых считает, что самообразовательные умения включают какие компоненты, как:

организаторские, коммуникативные, конструктивные, проектировочные. Сама самообразовательная деятельность выступает как продукт развития студента и его готовности к этой деятельности, с другой стороны как результат развития самого субъекта самообразовательной деятельности.

Грамотно организованное профессиональное образование выступает как важное условие формирования готовности студентов к самообразовательной деятельности и приобретению качеств образовательной самостоятельности. Именно здесь происходит приобретение опыта самостоятельного усвоения требуемых знаний, способов индивидуальной самостоятельной деятельности, приобретения личностных качеств, предполагающих глубокое усвоение профессиональных знаний.

В исследованиях М.Б. Балакиевой, А.С. Границкой, Г.А. Лапшиной, Е.А. Таранчук отмечаются различные аспекты самостоятельной деятельности, такие как педагогические, методические, организационные, психологические, социальные, организационные и др. Вместе с тем, особое внимание исследователей сосредоточено на вопросах мотивационного, методического, организационного и психологического в деятельности студентов

Рассматривая готовность обучающегося к развитию образовательной самостоятельности, мы полагали, что субъекту необходима широкая информация о содержании такой работы, ее методах и нацеленности на профессиональное образование. Кроме этого, студент должен быть вооружен различными способами преодоления трудностей учения, в котором самообразование является ведущим видом обучения. Содержание самообразовательной деятельности связано с умениями студента грамотно работать с источниками информации, уметь выбирать именно ту, которая отвечает поставленным образовательным задачам.

Таким образом, развитие образовательной самостоятельности требует значительных интеллектуальных усилий и владения способами ее осуществления в процессе профессионального образования.

В педагогическом исследовании Л.В. Мезенцевой отмечается, что самообразовательная деятельность выступает важнейшим инструментом студента в получении глубоких профессиональных знаний, умений эффективно действовать в ситуациях, требующих профессиональных решений, приобретение высокого уровня навыков в профессиональной работе. [73; с. 14]

Анализ педагогических исследований показывает, что вопросам развития образовательной самостоятельности в педагогической науке отведено немало места [1; 24; 42; 48 и др.]. Тем не менее вопросы развития образовательной самостоятельности и формирования готовности к самообразовательной деятельности не решены полностью, поскольку многое зависит от субъекта деятельности, от условий, в которых осуществляется деятельность, от требований, предъявляемых к обучающимся со стороны преподавателя, от программы профессиональной подготовки.

Такое внимание к проблеме развития образовательной самостоятельности студентов к самообразовательной деятельности связано с тем, что именно эта деятельность позволяет будить познавательные потребности обучающегося [26], формировать активность в приобретении глубоких профессиональных знаний. В педагогической практике, большинство педагогов считают, что самостоятельная работа имеет широкий контекст в образовательной деятельности студента и реализуется как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности. В этой связи, можно однозначно считать, что ее организация должна осуществляться:

1. Во всех видах аудиторной работы: на лекциях, семинарах, лабораторных работ, всех видах практик;
2. В непосредственной совместной деятельности преподавателя и студента, в ходе которой они решают общие задачи профессиональной подготовки;
3. В вузовских информационных центрах, в работе студенческих научных обществах, в процессе прохождения практик на производстве.

Такое широкое понимание особенностей организации самостоятельной работы в процессе профессионального образования позволяет считать, что развитие образовательной самостоятельности органически вплетено в общий процесс аудиторной и внеаудиторной работы. Это положение несколько диссонирует с теми высказываниями педагогов, в которых они считают самостоятельную работу только ту, которая осуществляется за рамками аудиторных занятий [42].

В этой связи, следует отметить, что самостоятельная проработка учебного материала позволяет студенту активно понимать и осмысливать изучаемое содержание. А если анализировать особенности работы студентов на разных курсах, то можно увидеть, что для начальных курсов такой вид деятельности крайне необходим, поскольку позволяет решать многие вопросы глубокого усвоения знаний.

Вместе с тем, как отмечает в своем исследовании Н.Д. Джига, вузовские педагоги не всегда готовы принять роль самообразовательной деятельности как одну из ведущих в процессе профессионального обучения [41; с. 207]. Между тем, самостоятельная работа студента в значительной мере высвечивает вопросы междисциплинарных связей в изучаемом содержании, позволяет глубоко проработать вопросы преемственности различных дисциплин и предметов, изучаемых в вузе, формировать соответствующее требованиям отношение студентов к изучаемому. В тоже время, самостоятельная деятельность в процессе профессионального обучения укрепляет память обучающихся, способствует долговременному запоминанию материала.

Между тем, в вузовских образовательных стандартах достаточно большое время отводится на самостоятельную работу студентов. Однако такие нормативы не всегда выдерживаются учебными планами и деканатами. Здесь, чаще всего организуется самостоятельная работа по принципу «Как можем так и делаем». Кроме этого, в практике работы вузов заметна низкая управляемость самостоятельной работой. То есть, те учебные поручения, которые имеют место

быть у преподавателя, где отмечено руководство самостоятельной работой чаще всего невыполняется. Такое положение с организацией самостоятельной деятельностью в вузе вносит общий дисбаланс с требованиями стандарта образования.

Рассмотренные обстоятельства негативно отражаются на общую образовательную деятельность студентов. Это проявляется в недобросовестном отношении к изучаемому материалу: списыванию друг у друга, плагиату из интернета и пр. Одной их характерных черт такого недобросовестного отношения стало пользование платными услугами, когда за студента кто-то выполняет его работу за определенную плату. Это особенно касается выполнения контрольных, курсовых работ, дипломных проектов и пр. Особо недобросовестность студентов проявляется на экзаменах и зачетах, где в полном ходу применяются шпаргалки и современные средства информационной связи.

Однако причинами такой недобросовестности часто становятся неудачно разработанные подходы к организации учебной работы, слабо представленные требования к знаниям студентов, отсутствие творческого подхода в организации самостоятельной работы.

В тоже время, как отмечалось выше, самостоятельная работа студента это деятельность, которая включает научно познавательную и исследовательскую активность в процессе профессионального обучения.

Отмечая исследования, в которых особое внимание отводится самостоятельной работе как одной из ведущих форм, способствующих глубокому усвоению изучаемого материала, следует отметить, что сущностное содержание самостоятельной работы всегда связывается с индивидуальной деятельностью субъекта обучения, которая предполагает системное и организационное усвоение требуемых знаний [12]. То есть речь идет о деятельности, совершаемой во внеаудиторное время, в которой отсутствует прямое взаимодействие студента и преподавателя.

Рассматривая развитие образовательной самостоятельности с таких позиций, следует отметить, что:

- развитие образовательной самостоятельности это, по сути, автономная деятельность студента, в которой он проявляет различные варианты выбора содержания изучаемого и способы его осуществления;

- развитие образовательной самостоятельности как проявление автономной деятельности в процессе решения задач профессионального образования, это важнейший способ обучения будущего специалиста основам исследовательской деятельности и понимания способов решения возникающих проблем;

- развитие образовательной самостоятельности, это деятельность, в которой ее субъект не зависит от внешних воздействий и обстоятельств, от места и времени ее осуществления.

Оценивая роль самостоятельной работы в образовательном процессе, следует заметить, что она выступает завершающим этапом в решении образовательных задач, других видов образовательной деятельности студентов. Это положение достаточно хорошо доказано в работе С.С. Великановой, которая утверждает, что подлинные знания, которые обучающийся приобретает в процессе обучения являются продуктом самостоятельной деятельности студента.

Вместе с тем, развитие образовательной самостоятельности в образовательной деятельности преследует воспитательные цели. В ходе ее осуществления у молодого человека формируются социально значимые качества, характер, настойчивость в достижении цели и др. Именно поэтому, самостоятельная работа планируется как особая деятельность преподавателей и студентов в вузе. В связи с этим, самостоятельная работа в вузе является обязательным элементом в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Формы осуществления самостоятельной работы могут иметь различную конфигурацию. Это домашние задания, задания исследовательского характера, задания для подготовки учебных и научных сообщений. В любом случае, эти формы отмечаются в графиках деятельности студентов и выступают для них как ориентир, направляющий образовательную деятельность к действиям по решению задач профессиональной подготовки.

Успешность развития образовательной самостоятельности самостоятельной в процессе обучения во многом зависит от подготовки каждого студента к самостоятельной работе. Именно поэтому, в практике вузовского образования, каждое задание оснащается методическими рекомендациями по его выполнению студентами в ходе самостоятельной работы. В этих рекомендациях указываются источники информации, в которых содержится требуемое для изучения содержание и методика его реализации. Анализируя вопросы подготовки студентов к самостоятельному выполнению соответствующих задач, мы отмечали, что методика самостоятельной работы в вузе отличается тем, что ее организует преподаватель а осуществляет сам студент.

Поэтому вузовское обучение, в котором важное место отводится самостоятельной работе студента отличается тем, что требует от каждого студента хорошей подготовки к лекциям и другим формам теоретического обучения. Но особо, самостоятельная работа раскрывается в подготовке к практическим формам образовательной деятельности, где ее эффективность проявляется непосредственно в ходе участия студента в работе семинара или лабораторной работы. Методика организации самостоятельной деятельности часто предполагает ее осуществление, когда самостоятельную работу организуют как сотрудничество в парах, в тройках и пр.

Взаимодействие субъектов в процессе развития образовательной самостоятельности значительно усиливает психологический аспект деятельности при выполнении заданий, требующих самостоятельной

проработки. Это следует из того, что индивидуальная самостоятельная деятельность оценивается индивидуально самим субъектом деятельности и не может претендовать на объективность. То есть, качество оценки результатов будет зависеть от оценки самого субъекта оценивания. В работе парами, тройками такой результат оценивается несколькими людьми и качество этой оценки уже будет коллективным. Здесь возникает ситуация более объективной оценки результатов самостоятельной деятельности.

Вместе с тем, деятельность по полноценному усвоению изучаемого материала часто требует коллективного участия студентов как партнеров по учебной работе в оценке результатов самостоятельно выполненного задания.

Анализируя сущностную сторону (СРС) как одного из ведущих видов развития образовательной самостоятельности студентов вуза следует заметить, что она занимает существенную часть всей учебной нагрузки студента. Из этого следует, что ее осуществление требует организационного оформления со стороны преподавателей. Это означает, что СРС должна планироваться как вид учебной работы студентов, в ее организации должны принимать участие кафедры и деканаты вуза, она должна быть под контролем всех субъектов организации образовательного процесса в вузе.

Анализ педагогической литературы, посвященной решению проблем организации самостоятельной работы студентов показал, что многие авторы по-разному понимают ее сущность [24; 41; 73 и др.]. В этой связи, мы будем понимать самостоятельную работу (СРС) как вид учебной деятельности студентов, осуществляемой по заданию педагогов но без их непосредственного участия.

Такое понимание СРС дает нам право считать, что этот вид образовательной деятельности предназначен не только для глубокого усвоения содержания изучаемых предметов, но и для формирования качеств самостоятельности будущих специалистов, умений принимать самостоятельные решения в будущей производственной деятельности, искать



возможности решения возникающих проблем. А в период обучения в вузе быть готовым к научно-исследовательской деятельности, поскольку она требует глубокой индивидуальной и самостоятельной работы.

Таким образом, СРС выходит за рамки только учебной дисциплины. Ее роль значительно шире, а, следовательно, учебные подразделения вуза должны разрабатывать стратегию развития СРС, планировать в этой области образовательный прогресс на каждом курсе обучения студентов.

Современный образовательный процесс в вузе, построенный на личностно-ориентированной образовательной парадигме должен учитывать конечные результаты профессиональной подготовки будущих специалистов. К ним необходимо отнести те, которые обеспечивают глубокие фундаментальные знания в области своей профессии, умения и навыки профессиональной работы. В рамках такого процесса особенно важно формирование высокой положительной мотивации к овладению профессиональными компетенциями и опытом творческой деятельности.

Учитывая эти особенности современного образовательного процесса и той роли, которую в нем играет самостоятельная работа следует сказать, что ее воспитательное значение трудно переоценить. Самостоятельность выступает как одна из наиболее значимых черт профессионализма специалиста. Эта черта формируется в процессе самостоятельной подготовки ко всем видам учебной работы студентов. Особенно она проявляет себя, когда студент работает над различными учебно-исследовательскими заданиями, курсовыми проектами, рефератами, студенческими исследованиями.

Приобретение опыта самостоятельности в подготовке этих видов учебной деятельности осуществляется весьма интенсивно, поскольку в каждой из них требуется индивидуальная работа, индивидуальное решение, индивидуальный подход.

Однако не только в этих индивидуальных видах деятельности формируется самостоятельность как черта личности будущего специалиста. В

традиционных формах аудиторной работы лекциях, семинарах, лабораторных и пр., преподаватель может активно строить самостоятельную работу студентов. Ее построение потребует некоторых разъяснений со стороны преподавателя студентом: где найти необходимые источники самостоятельной работы, как их структурировать, как методически грамотно организовывать обучение.

В педагогической литературе (С.М. Абрамов, Г.Н. Динец, Л.В. Жарова, Л.В. Мезенцева и др.) отмечается, что в развитии образовательной самостоятельности студентов можно выделить ряд уровней ее осуществления. Здесь чаще всего называют такие уровни как:

- уровень репродуктивного самостоятельного усвоения содержания материала;
- уровень реконструктивного действия при усвоении и изучении содержания материала;
- уровень творческого, самостоятельного освоения некоторых видов усвоения.

В практике организации самостоятельной работы каждый уровень требует своего подхода в процессе его реализации. Так например, репродуктивный уровень характеризуется действиями обучающегося по образцу: решению типовых задач и заданий, изучению различных схем, таблиц, рисунков и пр.

Реконструированные действия в процессе самостоятельной работы характеризуют перестроечную работу в процесс обучения, работу по разработке программ действий, составлению эссе, аннотаций, заключений и пр.

Уровень творческого подхода к самостоятельной работе требует поиска способов решения проблемы, поиска необходимой информации в решении поставленных задач, анализа ситуаций и нахождения наиболее эффективных решений.

Подытоживая сказанное, можно констатировать, что развитие образовательной самостоятельности студентов эффективно решает две цели. Это глубокая проработка учебного материала, которая осуществлялась самим

студентом, непосредственно в процессе учебной деятельности и без систематического контакта с преподавателем. Вторая цель, которая решается в процессе организации самостоятельной работы студента, это воспитание профессионально важных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, умение решать производственные проблемы. Кроме этого, мы обращаем внимание на то, что положительные результаты самостоятельной работы значительной обогащают опыт студентов в приобретении глубоких профессиональных знаний и формируют положительные мотивы к их развитию.

В исследовании М.А. Цыбенко отмечается, что организация самостоятельной работы в вузе должна быть направлена в первую очередь на приобретение тех качеств, которые позволяют глубоко усваивать теоретический и практический материал. Однако, в практике работы преподавателей, особое значение имеет создание условий, при которых будущие специалисты, за счет приобретенных качеств самостоятельной деятельности приобретают опыт анализа и рефлексии результатов усвоения знаний и опыта производственной деятельности [98; с.14].

Раскрывая возможности самостоятельной работы в подготовке будущих специалистов, Г.Н. Диниц отмечает, что в ее содержании присутствует определенная логика, способная выстраивать образовательную деятельность студента в соответствии с требованиями образовательного процесса. То есть, через участие студента в самостоятельной работе формируются такие важные качества, которые проявляются в грамотном мышлении, в логическом построении действий, в умении делать выводы, при необходимости корректировать свои действия и объективно оценивать результаты [42; с. 13].

Нельзя не согласиться с Т.В. Габай, которая считает, что роль самостоятельной работы состоит в том, чтобы дать новый импульс самообразовательной деятельности как студента так и будущего специалиста. Это предназначение самостоятельной работы, ее миссия в образовательном

процессе вуза [33]. В соответствии с этим, ученый считает, что участие студента в самостоятельном усвоении профессиональных знаний представляет собой некоторую модель будущей профессиональной деятельности специалиста. Однако, в этой модели отсутствуют те, кто в образовательном процессе наставлял, требовал, оценивал результаты обучения. В производственной деятельности будущий специалист будет, по мере приобретенного опыта, самостоятельно решать возникающие проблемы, самостоятельно искать наиболее эффективные решения. Поэтому в образовательном процессе необходимо, чтобы каждый студент понимал, что ему предстоит в будущем самостоятельно действовать.

Анализируя педагогическую литературу, в которой рассматриваются вопросы развития образовательной самостоятельности ( С.М. Абрамов, М.Б. Беликаева, Н.Д. Джига, Л.В. Жарова, М.А. Цыбенко и др.) можно отметить, что большинство авторов рассматривает самостоятельную работу как форму организации продуктивной учебной деятельности, как метод, способствующий глубокому усвоению содержания изучаемого материала, как средство, позволяющее разнообразить виды учебной работе в вузе, как вид образовательной деятельности, в ходе которого студенты приобретают важный учебный опыт. Очевидно, что развитие образовательной самостоятельности может рассматриваться под разным углом. Однако наиболее точное ее рассмотрение мы находим в работе Л.В. Жаровой, которая считает, что это особый вид учебной деятельности студента, в содержании которого значительно сокращаются прямые контакты между преподавателем и обучающимися, но они то и создают ситуации, где самостоятельное выполнение учебных заданий ведет к прочному и сознательному усвоению профессиональных знаний [48]. Таким образом, в результате изучения источников по теории самостоятельной работы можно выделить:

1. Большинство исследователей считают, что самостоятельная работа обеспечивает развитие познавательной деятельности студентов и не так важно

где она осуществляется дома или на учебных занятиях, важна ее роль в подготовке будущего специалиста.

2. Развитие образовательной самостоятельности студентов в процессе профессионального образования способствует формированию профессионально-важных качеств личности, обеспечивающих ее конкурентоспособность на рынке труда.

3. Развитие образовательной самостоятельности требует от студента приобретения новых форм образовательной деятельности, которые в значительной степени обогащают процесс приобретения профессиональных знаний.

4. В ходе развития образовательной самостоятельности студенты глубоко усваивают универсальные учебные действия, к которым можно отнести: регулятивные, как способность планирования учебной работы вообще; общеучебные, включающие грамотно строить учебную работу, контролировать ее результаты; коммуникативные, позволяющие строить эффективные отношения с различными субъектами образования.

В некоторых исследованиях можно найти и другое толкование понятия «развитие образовательной самостоятельности». Так, например, в исследовании Н.Д. Джиги этот вид образовательной деятельности трактуется как приобретение необходимой информации и знаний с помощью самостоятельного поиска в различных информационных источниках с последующим применением в процессе образования [41]. В работах Т.В. Габай, развитие образовательной самостоятельности рассматривается как деятельность, в ходе которой студент действует также как и в обычной учебной работе, где есть все элементы учения: восприятие, понимание, осмысление, применения. Здесь важно то, что ученый считает, что результаты самостоятельной работы могут и должны быть использованы не только в ходе экзаменов и зачетов, но и в творческих видах учебной деятельности: рефератах,

учебно исследовательских заданиях, курсовых работах, дипломных проектах, исследованиях, осуществляемых в рамках УИРС.

В ряде исследований, развитие образовательной самостоятельности рассматривается как способ создания учебной ситуации, требующей творческого подхода и решения творческих задач (С.М. Абрамов). В работах некоторых авторов проводится полная аналогия между самостоятельной работой и самообразованием. Однако все авторы едины во мнении, что этот вид образовательной деятельности осуществляется при высокой учебной активности студентов, при развитом познавательном интересе. Поэтому самостоятельная работа требует постоянного стимулирования со стороны преподавателей в вузе.

Рассматривая содержание самостоятельной деятельности в процессе выполнения различных заданий, которые представлены в требованиях преподавателя, Л.В. Мезинцева особое внимание обращает на условия, в которых осуществляется самостоятельная деятельность, ее содержательная часть и требования к качеству выполнения. Здесь, автор обращает внимание, что эта деятельность студента может быть запрограммирована всей системой профессионального образования, когда стоит задача создания условий приобретения студентами новых знаний добывания информации и решения соответствующих задач. Несколько отличную точку зрения мы находим в работах М.Б. Беликаевой, которая считает, что под самостоятельной работой в профессионально-образовательном процессе следует понимать деятельность студентов заданий самообразовательного характера, имея в виду исследовательскую и творческую работу студента.

И все же, как считают М.Б. Беликаева и Л.В. Мезинцева, развитие образовательной самостоятельности формирует особое отношение обучающихся к изучаемому содержанию. Оно выражается в следующем:

- в процессе развития образовательной самостоятельности как эффективного вида познания на каждом этапе профессионального образования она формирует индивидуальный опыт приобретения знаний;

- в процессе развития образовательной самостоятельности развивается установка студентов на приобретение новых методов учебной деятельности и умений ориентироваться в потоке обширной информации;

- развитие образовательной самостоятельности это способ самоорганизации своей профессиональной подготовки, забота о приобретении глубоких профессиональных знаний, подготовка к деятельности в условиях высокой конкуренции на рынке труда.

Таким образом, у разных исследователей в понятие самостоятельная работа вкладывается разное понимание.

Однако все исследователи едины в понимании того, что развитие образовательной самостоятельности, это один из важнейших видов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающий требуемую образовательными стандартами высокую профессиональную подготовку студентов как будущих специалистов.

Методологической базой организации самостоятельной работы студента СРС должны стать системный и деятельностный подходы. Они определяют целенаправленный процесс субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента, в ходе которого преподаватель, используя различные виды и формы заданий для самостоятельной работы, через систему различных способов и приемов планирования, осуществления и контроля учебно-познавательной деятельности создает условия для формирования студента как субъекта собственной учебной деятельности [21].

В организации самостоятельной работы, как отмечает А.П. Лобанов, важно научить студентов осуществлять выбор таких форм, методов, педагогических средств, которые обеспечивают эффективное усвоение содержания

образования. То есть, речь идет о технологической составляющей организации самостоятельной работы учащихся.

В процессе осуществления организации развития образовательной самостоятельности, следует видеть ее особенности, выражающиеся, с одной стороны, где студент выполняет некоторую совокупность различных учебных заданий, по требованию преподавателя. С другой стороны, это деятельность по приобретению нового и весьма эффективного опыта самостоятельного действия в различных образовательных ситуациях и ситуациях жизненного плана. То есть, это один из способов обучения студентов принимать эффективные решения в процессе жизнедеятельности.

В современной науке, под таким положением понимают способ приобретения самообразовательной компетентности. Следовательно, организация развития образовательной самостоятельности, это один из путей, с помощью которого самообразовательные компетентности становятся важнейшими компонентами учения студентов.

Задача формирования способов самообразовательной деятельности ставит перед учебным процессом и практикой в педагогических вузах ряд новых интересных проблем. В первую очередь это проблема выявления и типологии компонентов самостоятельной работы студентов, ожидаемым результатом которой должна стать система знаний, навыков, умений и ключевых компетенций, в том числе самообразовательной. [29]

Таким образом, важной и особенно актуальной является также проблема общей сущности и структуры развития образовательной самостоятельности. В какой мере ее традиционная структура соответствует требованиям и принципам организации СРС, связанной с формированием самообразовательной компетенции.



## **1.2. Особенности самостоятельной работы студентов в процессе профессионального обучения**

В настоящее время одной из приоритетных задач развития системы профессионального образования выступает подготовка специалиста с высоко развитыми, креативными способностями, готовностью к самостоятельной постановке проблем и их решению. Будучи основой профессионального мастерства, самостоятельность может быть сформирована лишь при условии ее развития у будущего специалиста еще в студенческие годы.

Контингент студентов любого педагогического вуза, как правило, довольно неоднородный. В пределах одной группы, кроме особых индивидуальных качеств, студенты в разной степени владеют умениями и привычками самостоятельного выполнения учебных задач, имеют отличия в направленности умственной и познавательной деятельности, волевой и эмоциональной сфер личности, которая создает предпосылки для осуществления дифференциации их самостоятельной деятельности.

Государственный профессионально-образовательный стандарт акцентирует внимание обучающихся на развитие ключевых компетенций, а также универсальных учебных действий; знаний, умений и навыков, которые студенты должны активно использовать на практике в реальной жизни. На основании этого, принимая во внимание традиции таджикского образования, развивая и уточняя их, следует повернуть вектор образования на новые образовательные результаты, в числе которых следует выделить метапредметные.

Рассмотрим их подробнее:

- познавательные учебные умения, которые характеризует навыки и умения студентов работать с разными видами информации;

- регулятивные учебные умения, которые характеризуют навыки и умения студентов организовывать, а также планомерно выстраивать свою познавательную деятельность;

- коммуникативные учебные умения, которые характеризуют навыки и умения студентов быть активными, коммуникабельными, толерантными в отношении других людей;

- предметные учебные умения, которые характеризуют уровень освоенных студентами предметных знаний, а также виды деятельности, направленные на получение новых знаний, их переработки и успешном использовании в своей деятельности;

- личностных учебные умения, которые характеризуют уровень студентов к личностному саморазвитию и самоопределению [29].

Формирование указанных видов учебных умений должно проходить в рамках организации специально организованного педагогического процесса.

Отличительной особенностью педагогического процесса в таком случае должно быть активное применение дифференциации и индивидуализации обучения, активное использование технологий развития критического мышления, проблемного и интерактивного обучения, направленных на развитие интеллектуальных особенностей, творческих способностей, а также личностных потребностей учащихся.

На основании чего, целесообразно, для эффективного развития образовательной самостоятельности студентов уточнять структуру и содержание предмета обучения, форму его организации, а также использовать те методы и приёмы обучения, которые будут исходить из индивидуальных, физиологических особенностей и личностных интересов учащихся.

Использование системно-деятельностного подхода для развития образовательной самостоятельности обучающихся необходимо через использование системы следующих дидактических принципов:

- Принцип комфорта;

- Принцип деятельности;
- Принцип целостности;
- Принцип минимакса;
- Принцип творчества ;
- Принцип вариативности;
- Принцип непрерывности;

Отмеченный выше комплекс дидактических принципов объединяет современные научные взгляды на особенности развития образовательной самостоятельности учащихся, реализуемых в системе непрерывного образования. Использование отмеченных дидактических принципов обеспечивают сохранение и поддержку здоровья студентов, их развитие по своей траектории на уровне их возможного максимума.

Ключевые фразы при проведении учебных занятий для преподавателя возможны следующие, например, «Подарите радость творчества», «Поймите голос автора», «От личного опыта до группового и наоборот», «Не будь выше ученика, но будь рядом с ним», «Радуйся за сложный вопрос, не спешите отвечать, думай». «Научитесь анализировать этапы работы», «Поправляйте ученика, не стимулируйте, не критикуйте, и подбодрите его». В аспекте темы данной диссертации считаем необходимым рассмотреть возрастные особенности студентов, взаимосвязанные с развитием познавательной самостоятельности.

В педагогике собран целый ряд работ видных учёных-исследователей, посвященный вопросам изучения возрастных особенностей студентов разных курсов. Особого внимания заслуживают труды Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Н.С.Лейтеса, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрика, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан и других.

К младшему юношескому возрасту принято относить возраст 15 - 16 лет. Данный временной период обозначен как начало юности и начало перехода к взрослости. Юношеский период характеризуется очень быстрыми процессами в

психическом, личностном, социальном и физиологическом созревании человека. Именно в юношеском возрасте развитие личности совершает определенный «скачок».

В данном временном периоде развития личности просходит стремительное расширение деятельности человека, при этом качественно на также подвергается трансформации. В интеллектуальной сфере происходит значительное развитие юноши, которое обусловлено изменениями в познавательных процессах. При этом, развитие интеллекта юноши происходит в двух направлениях – с качественной стороны и с количественной.

Количественные изменения проявляются в том, что юноша становится способен решать интеллектуальные задачи в несколько раз быстрее и эффективнее, нежели подросток. Качественные изменения в интеллектуальной сфере определяются трансформацией самой структуры мыслительных процессов. В данном случае внимание уделяется не тому, насколько быстро юноша решает определенную задачу, а то каким именно образом он это делает. Помимо этого у юноши также развивается теоретическое мышление, которое характеризуется его способностью использовать образное мышление, рассуждать с использованием слов, при этом не опираться на образы и наглядный материал.

Юноша способен выстраивать гипотезы, обосновывать их или, напротив, опровергать, что еще раз демонстрирует о приоритете развития логического мышления. Отметим, что указанные способности не возникают просто так, они формируются и развиваются в процессе обучения. Таким образом, ключевой особенностью юношеского возраста является приоритетность развития логического мышления, при помощи которого

он осваивает все мыслительные операции.

Ж.Пиаже, основываясь на данной особенности юношеского периода, рассматривая эту стадию развития мышления у юношей, обозначил ее как «развитие формальных операций». Студенты более старших курсов, обладая

практически зрелым мышлением, могут не только проводить анализ определенным явлениям действительности, но и способны понимать и рассуждать об их сложной противоречивости. Они стремятся дойти до самой сути тех или иных явления, они, в отличие подростков, не принимают информацию без четкой системы доказательств.

Как уже было сказано выше, ведущее новообразование студентов старших курсов – это растущая способность мыслить абстрактно, при этом наглядные компоненты мышления полностью не исчезают, они продолжают развиваться и выполняют большую роль в общей структуре мышления юношей.

Еще одна существенная особенность юношеского возраста – это развитие самостоятельного творческого мышления [30]. Развитие творческого мышления у юношей выходит за рамки общепринятых стандартов и стереотипов и считается оригинальностью. Оригинальность мышления находится в прямой зависимости от умения мысленно связывать образы предметов, которые в обычной жизни являются несвязуемыми и далекими друг от друга.

Исследуя развитие мышления, памяти и восприятия у юношей, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, смогли установить, что в этот период происходил существенный скачок в развитии творческих способностей юноши [31]. В трудах выдающегося российского психолога Л.С. Выгодского, отмечается, что воображение у юноши, являясь неотъемлемой частью его психической жизни, намного ярче и шире воображения подростка, но при этом менее богаче воображения взрослого человека [32].

Фантазия, являясь самой высшей степенью воображения, выступает одной из ключевых характеристик, которая указывает на существующую творческую деятельность. Отметим, что само развитие фантазии у студентов старших курсов происходит по-новому – оно приобретает новую функцию в структуре личности младшего юноши, потому что воображение начинает тесно взаимодействовать с интеллектуальной сферой.

Характерной чертой юношеского периода, по мнению Бориса Германовича Ананьева является то, что «сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности<sup>31</sup>» [33].

Перечислим ряд негативных факторов, которые могут отрицательно сказаться на развитии в юношеском возрасте, в частности, раскрытии его творческих способностей – это требовательность, которая бывает излишней, критичность, оценочность.

Современная психологическая наука акцентирует внимание также на то негативное обстоятельство, что современное общество не содержит подходящие для решения задач юношей «пространства» («места» для коммуникаций и продуктивно-направленной деятельности), потому кризисные периоды имеют свойство затягиваться. Чувство взрослости является психологическим симптомом, означающим начало подросткового периода. Как говорит определение, данное Д.Б. Эльконином, «чувство взрослости выступает новообразованием в сознании, посредством которого личность юноши проводит сравнение себя с другими (взрослыми людьми либо товарищами), осуществляет поиск образцов для усвоения, выстраивать свои взаимоотношения с другими людьми, осуществляет перестройку своей деятельности<sup>31</sup>» [35]. При всем этом юноша так же остается студентом, для которого образовательная деятельность не теряет своей актуальности, но в рамках психологического отношения переходит на второстепенные позиции.

Основное противоречие в юношеском возрасте состоит в настойчивом стремлении юноши к признанию собственного «Я» взрослыми, при объективном отсутствии реальных возможностей утверждать себя среди последних. Очень большое значение в данный период приобретает межличностная коммуникация со сверстниками. Общение становится острой потребностью, целью жизни для студентов старших курсов и выступает не

только в качестве источника самовыражения и самоидентификации юноши. Благодаря этому младшие юноши организуют не только индивидуально-личностное, но и групповое общение в стенах школе и вне неё. Так, Д.Б. Эльконин отмечал, что в качестве ведущей деятельности юношей в данном возрасте становятся коммуникации в среде сверстников. Именно в рамках начальной стадии юношеского периода коммуникативная деятельность, сознательные эксперименты по собственным отношениям с другими людьми (поиск друзей, выяснение отношения, конфликт и примирение, перемена компании) выделяются в разряд относительно самостоятельной области жизни. Главную потребность периода – поиск своего места в социуме, быть «значимыми» - можно реализовать в обществе сверстников.

Другой точкой зрения касательно характера ключевой деятельности в юношеском периоде характеризуется Д.И. Фельдштейн. Он полагает, что ключевое значение психического развития в юношеском возрасте состоит в общественно полезной, социально признаваемой и одобряемой, творческой деятельности [36].

По мнению Валерии Сергеевны Мухиной, принципиально важная, отличительная черта юношеского возраста заключается в наличии внутреннего тяготения к воплощению себя в творчестве, направленности личности юноши на продуктивность [37]. Данное предположение подтверждается, в первую очередь тем, что младший юноша чаще обращается к творчеству. Так, некоторые из средних подростков начинают писать стихи, рисовать, вышивать и заниматься другими видами творчества.

Отмечается, огромное желание в юношеском возрасте участвовать в творческой деятельности, индивидуальной или коллективной. В процессе реализации своего творческого потенциала, при проявлении творческой активности у в юношеском возрасте формируется своя индивидуальная система ценностей существования человека. Таким образом происходит развитие «Я-

концепции», транслирующей не только отношение юноши к самому себе, но и объективную составляющую его самооценки.

Творческая активность в юношеском возрасте в развитии его личности имеет несомненную важность и может ярко проявляться в студенческой жизни путём реализации различных мероприятий, в число которых можно отнести: досуговые программы, тематические праздники, творческие конкурсы, капустники, фестивали и т.п. [38].

Студенты старших курсов, принимают активное участие в культурной и досуговой деятельности колледжа с полной отдачей. Процесс непосредственной подготовки внеучебных событий способны пробудить инициативу младших юношей, их креативность, изобретательность и творчество. Некоторые из них проявляют себя в качестве ведущих-организаторов, так юноши старших курсов самостоятельно осуществляют поиск лиц для исполнения ролей, подбирают необходимые материалы, активно участвуют в оформлении мероприятий. У юношей, в отличие от подростков, более совершенная интеллектуальная деятельность. Характерные особенности мыслительной деятельности – это высокий уровень аналитического мышления, логичность выстраивания умозаключений, способность критически оценивать события, хорошо сформированное умение обобщать и систематизировать, абстрагировать и др. [39].

Отличительная психологическая особенность в юношеском возрасте обусловлена желанием действовать самостоятельно, иметь собственные взгляды, отстаивать свою позицию. Л.И. Божович, описывая характерные признаки в юношеском возрасте отмечала, что данный «период связан с новым уровнем самопознания, который проявляется в процессе формирования собственного «Я» как личности, это порождает у учащихся стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию. Это возраст больших внутренних и внешних противоречий [15, с.85].



Анализ педагогических исследований и наш собственный опыт показывает, что приобретение студентом профессиональных компетенций в образовательном процессе вуза осуществляется во многом благодаря самообразовательной и самостоятельной деятельности студента. Сегодня известно, что без опыта самообразовательной деятельности будущий специалист может оказаться неконкурентоспособным на рынке труда. Именно поэтому, период профессионального образования следует рассматривать как важное условие приобретения навыков самостоятельной работы.

Рассматривая вопросы развития образовательной самостоятельности и приобретаемые самообразовательные компетенции как некоторый итог включения студента в самостоятельную деятельность стоит заметить, что в их структуре включены такие составляющие как: умение поиска необходимой информации в различных источниках, в том числе информационных. Это позволяет каждому студенту выстраивать свой индивидуально-образовательный маршрут, реализуя индивидуальный план учебной работы.

Наличие качеств самостоятельности в профессиональных действиях сегодня особенно ценится всеми руководителями. А для выпускника вуза, эти качества он может приобрести только в процессе профессиональной подготовки, включаясь в самообразовательную деятельность.

В современных педагогических исследованиях (И.Л. Воронова, Б.С. Гершунский, Г.Е. Залеский, А.П. Лобанов и др.) самостоятельную деятельность представляют как один из основных путей приобретения профессиональных качеств, поскольку практика профессионального образования строится на таких действиях студентов, в которых им необходимо разрабатывать различные виды исследовательской работы. В этой связи, можно считать, что качество профессиональной подготовки во многом зависит от масштабности включения студентов в различные виды самостоятельной деятельности.

Следовательно, включение студентов в самостоятельное добывание знаний это одно из важнейших условий влияющих на качество профессионального образования, на развитие образовательной самостоятельности.

В тоже время, проблема самостоятельности студентов в образовательном процессе всегда имела свои особенности и по разному решалась в практике работы вузов. В этой связи можно выделить ряд направлений, в которых вопросы организации самостоятельной работы были предметом широко обсуждения педагогической общественности.

Впервые о роли самостоятельной работы в образовании и способах ее организации речь вели ученые Древней Греции: Аристотель, Платон, Сократ и др. В своих трудах они обосновали принципы обучения, создающиеся на основе активности обучающегося в процессе овладения необходимой сумой знаний. Так, например, у Платона это выразилось в его методике, которую называли «маевкой», где учитель предлагает путь ученику самостоятельного решения вопросов поиска истины. У Аристотеля, это показано в принципах развития мышления и действий, обеспечивающих высокий уровень овладения знаниями.

Значительную роль понимания необходимости организации самостоятельной работы мы находим в трудах великого Я.А. Коменского. Его система школ, начиная от материнской строилась на основании создания таких ситуаций, где каждый ученик должен проявлять активность и самостоятельность в овладении знаниями. А принцип природосообразности раскрывался процессе работы на уроке.

Важным направлением, которое реализовывалось как дидактическое в поисках способов организации самостоятельной деятельности обучающихся, мы относим к работам видного российского ученого К.Д. Ушинского. Здесь впервые получила новое направление идея активности личности в процессе обучения, выражающаяся в самообразовательной самостоятельности учащихся.

Сам процесс самостоятельной деятельности рассматривался как предмет исследования.

В рамках данного направления можно рассматривать педагогические работы Л.Н. Толстого, который уделял большое внимание развитию активности личности, создавая свою теорию свободного воспитания. Главным условием развития учебной активности ученый рассматривал в разработке таких методов обучения, при которых ученики стремились к приобретению новых знаний.

К представителям данного направления можно отнести известного ученого педагога Н.Д. Левитова, разрабатывающего дидактическую систему, где самостоятельная работа занимает одно из ведущих мест.

Из советских ученых, чьи работы стали фундаментом советской педагогики, и в которых проблеме организации самостоятельной деятельности обучающихся уделялось большое внимание, следует отнести П.П. Блонского, Н.К. Крупскую, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого. Здесь значительное развитие уделялось разработке и внедрению исследовательских методов, в основе которых лежала самостоятельная работа учащихся. Разработка и использование исследовательских методов не только способствовало повышению качества обучения, но и развивало навыки самостоятельной деятельности.

Интересные в этом направлении мысли, высказанные Б.П. Есиповым, который утверждал, что только самостоятельная деятельность учащихся позволяет строить подлинный образовательный процесс, в котором осуществляется овладение содержания изучаемого на основе принципа последовательного усложнения.

В работах П.И. Пидкасистого самостоятельная работа учащихся рассматривается как система, где выделены такие компоненты, как:

- содержание изучаемого (знания, умения, навыки и опыт творческой деятельности, приобретаемые в процессе учения самим учащимся);
- действия обучаемого, в которых реализуются имеющиеся умения и дополняются новыми, требующими осмысления изучаемого;

- оценка результата приобретенных знаний, строящаяся на основе контроля и самоконтроля знаний.

Важным положением в области организации самостоятельной работы П.И. Пидкасистый считал возможность управления процессом приобретения знания со стороны самого обучающегося. Это означало, что сам обучающий процесс глубоко осознается учащимся, пониманием его важности в приобретении необходимых знаний, а также приобретением навыком контроля и самоконтроля его результатов.

В педагогических трудах И.Т. Огородникова усматриваются элементы творчества учащихся при самостоятельной деятельности прежде всего в раскрытии ими новых сторон изучаемых явлений, в высказывании своих суждений, в использовании более совершенных методов решения поставленных вопросов.

Рассмотренные педагогические теории и идеи, связанные с изучением особенностей самостоятельной работы, свидетельствуют о том, самостоятельная работа студентов, являлась и является предметом пристального изучения со стороны многих исследователей. Анализ таких работ позволяет выявить ряд подходов, которые являются предметом исследований в современной педагогической науке. К таким подходам следует отнести так называемый социологический подход, в котором особое внимание уделяется созданию условий осознанию учащимися необходимости самостоятельной работы (Б.П. Есипов, А.В. Луначарский). Другой подход представлен в работах В.В. Давыдова, Г.Е. Залеского, А.П. Лобанова и др., где особое внимание уделяется психологической стороне самостоятельной деятельности учащихся. В третьем подходе, который разработан в педагогических трудах И.Л. Вороновой, Е.Ю. Игнатъевой, Л.Н. Куликовой и др. рассматривается отдельно самостоятельная работа и образовательная самостоятельность как средства развития личности.

Задачи современного профессионального образования направляют деятельность преподавателей на создание такой системы профессионального образования, которая обеспечит будущего специалиста не только профессиональными знаниями, но и опытом самостоятельной деятельности, который сегодня особо ценится во всех сферах общественного производства. Отсюда следует, что профессиональная школа – это школа в которой формируются профессионально-важные качества выпускника, среди которых самостоятельность особо ценится. Это школа, которая формирует высокий уровень профессиональной культуры, где умение самостоятельно принимать эффективное решение означает приобретение специалистом требуемых профессиональных компетенций. Современная профессиональная школа, это школа в которой полно реализуется принцип обучения «учить студента учиться», что означает учить не просто знаниям, а их поиску и использованию в образовательном процессе.

В соответствии с таким пониманием современной профессиональной школы необходимо определить роль преподавателя как организатора профессионально-образовательного процесса в подготовке будущего специалиста. Эта роль состоит в том, чтобы не просто информировать студентов на различных формах обучения, а становится соучастником образовательной деятельности студентов, где важное место занимает консультирование, инструктирование, помощь и поддержка образовательный действий студентов.

Особое место в современном образовательном процессе отводится организации самостоятельной работе как одному из наиболее важных средств обеспечения глубокого усвоения изучаемого материала. Самостоятельная работа, это не просто дополнение к общей аудиторной деятельности студентов, это самостоятельный вид образовательной деятельности, за который должен отвечать в том числе и преподаватель.

На сегодняшний день помимо традиционных форм организации самостоятельной деятельности можно использовать и новые формы, такие как: разработку блок-схемы; Составление таблиц, графиков, схем, рисунков; разработка и решение профессиональных кейсов, профессиональных задач; подготовка исследовательских работ, специализированных учебно-научных заданий; участие в конференциях и проблемных семинарах, в дискуссиях на профессиональную тему и др.

Важнейшим аспектом профессиональной подготовки в современном профессионально-образовательном учреждении является воспитательная работа, направленная на, в первую очередь, на осознание студентом, что его образование, это деятельность устремленная в его будущее, в его жизнь, в его профессиональную карьеру.

Очевидно, что и преподаватель должен по новому понимать смысл своей профессионально-педагогической деятельности. Оценка такой деятельности сегодня складывается не только из отметок, полученных студентами в ходе освоения дисциплины и сдачи соответствующих экзаменов и зачетов. Оценка каждого преподавателя включает качество воспитательной работы: наличие положительных мотивов профессионального обучения, участие студентов в профессиональных конкурсах, мероприятиях профессиональной направленности, готовность к разработке различных профессиональных дел, общая профессиональная культура студентов и др.

Принятие преподавателем роли партнера студентов в образовательном процессе накладывает новый отпечаток содержания сотрудничества. В нем, особое место занимает деятельность преподавателя по формированию и развитию профессиональных установок студентов, формированию положительной мотивации к глубокому усвоению изучаемого материала. Здесь особенно важно для студентов те разработки и методические материалы, которые будут в помощь к самостоятельному усвоению содержания изучаемых дисциплин.

Такие методические разработки сегодня требуются по всем изучаемым дисциплинам. Они могут служить эффективными средствами в организации самостоятельной деятельности студентов и формировать такое качество как образовательную самостоятельность. Кроме того, их цель состоит в овладении студентами навыков самостоятельной деятельности, логикой организации ее, рациональным распределением интеллектуальных сил.

Необходимость организации со студентами разнообразной самостоятельной деятельности определяется тем, что удастся разрешить противоречие между трансляцией знаний и их усвоением во взаимосвязи теории и практики. Самостоятельная работа выполняет ряд функций, к которым относятся:

- развивающая (обогащение интеллектуальных способностей студентов, повышение культуры умственного труда, приобщение к творческим видам деятельности);

- информационно-обучающая (учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкрепленная самостоятельной работой, становится малорезультативной);

- воспитывающая (формируются и развиваются профессиональные качества специалиста);

- ориентирующая и стимулирующая (процессу обучения придается профессиональное ускорение);

- исследовательская (новый уровень профессионально-творческого мышления).

Одним из важных критериев, в оценке самостоятельной работы, как отмечает в своем исследовании М.Б. Баликаева, является целенаправленный характер ее деятельности. Поэтому, каждый вид самостоятельной деятельности должен обеспечивать соответствующей целью. В тоже время, отмечает ученый, необходимо не только ставить цель самостоятельной работы, но и вызывать интерес к ее содержанию. В таком случае, целенаправленная самостоятельная

работа, окрашенная интересом, вызовет у студента желание выполнить ее как можно качественней.

Следует отметить, что познавательный интерес, как мотив учения, может значительно усилить не только образовательный эффект от самостоятельной деятельности студента, но и воспитательный, поскольку самостоятельная работа формирует ответственность и учебную дисциплинированность учащихся.

Особое значение в организации самостоятельной работы, пишет М.Б. Беликаева, имеет доступность ее содержания. Здесь важно разрабатывать такие задания, которые с одной стороны были понятны и доступны студентам, а с другой, вызывали бы высокую степень интеллектуальной напряженности. В этом, один из смыслов самостоятельной деятельности, именно: самостоятельная деятельность преследует цель развития студентов. Развития интеллектуального, социального, методического, учебного [12; с. 137 – 139].

В педагогическом исследовании С.Н. Глазичева мы находим попытку описания этапов организации самостоятельной работы студентов. На первом этапе, как рекомендует автор, у студентов должны быть сформированы элементарные навыки самостоятельной деятельности. Они формируются, когда студент выполняет такие задания как: разработка не сложных схем, заполнение таблиц, поиск информации в Интернете, решение простых профессиональных задач и пр. Это требует от педагога показа рациональных способов действий, простых объяснений и инструкций.

Таким образом, на первых порах обучение самостоятельной деятельности носит репродуктивный характер. Здесь важно прививать желание и простейшие навыки самостоятельной деятельности, чтобы потом, на их основе развивать более сложные действия самостоятельной работы. Приобретение простых навыков является основанием для развития способности студентов к освоению всего комплекса продуктивных действий в самостоятельной работе [35].



Обучение студентов приемом самостоятельной деятельности во многом зависит от индивидуальных способностей каждого студента к овладению системой действий самостоятельной работы. Отсюда, программы подготовки студентов к самостоятельной работе должны быть дифференцированы в зависимости от индивидуальных особенностей студентов. В этих программах проектируются задания, которые исключают их выполнение по заранее готовому образцу. Их содержание должно создавать ситуацию, когда студенту необходимо использовать свой не только интеллектуальный потенциал, но и творческий.

Разработка такой программы, в которой осуществляется переход от простых к более сложным заданиям для самостоятельной работы, способствует развитию инициативы обучающихся в приобретении опыта организации познавательных действий. Другими словами, речь идет о технологии обучения студентов навыкам самостоятельной работы. В педагогическом исследовании Н.Д. Джиги. Показано, что в содержании такой методики необходимо определить количество тренировочных заданий. Однако, все зависит от способностей студентов к переходу от простых к сложным заданиям. Дифференцированный подход позволяет более точно определить, когда каждый из студентов готов к выполнению сложных самостоятельных работ в ходе изучения профессиональных дисциплин.

Практический опыт показывает, что если следовать этим рекомендациям, то можно успешно создавать такие ситуации, где студенты будут видеть свой прогресс в изучении содержания профессиональных дисциплин. Здесь главное внимание в проектируемых заданиях необходимо сосредоточить на содержании, которое должно вызывать интерес к его изучению, а это вызовет желание и стремление работать самостоятельно над усвоением нового содержания.

Интерес к самостоятельной деятельности «подогревается» возможностью самореализации в процессе профессионального образования. Каждое задание,

выполненное студентом самостоятельно дает основание формирования самоуважения и прочувствования успеха. Успеха, который окрыляет и создает новый положительный мотив к включению в самостоятельную деятельность.

Естественно, организующая роль в самостоятельной деятельности студентов принадлежит преподавателю, который определяет содержание заданий для самостоятельной работы, выдвигает требования к качеству самостоятельного изучения, определяет цели, средства и методы, которыми должен руководствоваться студент.

Анализируя положение студента, которого призывают включиться в самостоятельную деятельность по усвоению некоторой части профессионального обучения, следует отметить, имеющийся недостаток опыта требует разработки условий его приобретения. Этот опыт студент может приобрести в ходе педагогического руководства самостоятельной деятельностью студента в образовательном процессе.

Воспитательное значение самостоятельной работы студентов проявляется в том, что она требует особого внимания к изучаемому материалу, волевых усилий, когда изучается сложное содержание, требующее активизации умственных усилий, умению ставить цель и искать методы ее достижения. Вместе с тем, самостоятельная деятельность студентов в образовательном процессе часто строится в ситуациях, когда требуется коллективное обсуждение изучаемого, коллективные усилия в понимании и осмыслении сложного материала, коммуникации, в которых студенты делятся друг с другом возможностями получения новой информации. Здесь особая роль в организации таких коммуникативных ситуаций принадлежит педагогу.

Педагог не может напрямую участвовать в самостоятельной деятельности студентов, но косвенно он всегда должен быть рядом, чтобы вовремя прийти на помощь, проконсультировать или подсказать студенту как необходимо действовать в затруднительной ситуации.

Оценивая методологию самостоятельной работы студентов следует сказать, что она строится на основе личностно-деятельностного подхода, который учитывает возможности каждой личности в процессе организации учебной деятельности [23; 45; 67; 89]. В соответствии с таким подходом очень важно понимать и правильно оценивать научные цели самостоятельной деятельности студентов. К ним можно отнести следующие:

- глубокое изучение теоретических профессиональных знаний, их систематизация и структурирование;
- приобретение практических умений, отражающих требования приобретаемой профессии;
- развитие учебных навыков, умений пользоваться дополнительными источниками информации;
- стремление к развитию и саморазвитию, создание условий самосовершенствования;
- развитие инициативы студентов, их познавательных способностей, способностей к получению новой информации в образовательном процессе вуза;
- развитие творческих способностей за счет индивидуализации учения и включения в исследовательскую деятельность.

В целом, можно отметить, что самостоятельная деятельность это эффективный путь к развитию интеллекта, научению поиска рациональных способов деятельности в различных учебных и внеучебных жизненных ситуациях.

Образовательный процесс в вузе предполагает разработку и включение студентов в различные виды самостоятельной работы. Как указывалось выше, каждый вид самостоятельной деятельности был направлен на самостоятельное приобретение новых знаний, умений и навыков. Обычно организуемые виды самостоятельной деятельности в педагогической науке разбиваются на группы, каждая из которых выполняет свою специфическую задачу. Это вид

самостоятельной деятельности, в основании которой лежат дидактические цели. В качестве вида самостоятельной работы может быть вид в основании которого лежат задачи реализации некоторого содержания. В качестве видов самостоятельной деятельности могут быть задачи, связанные с развитием творчества студентов и др.

Однако любой вид самостоятельной деятельности своей главной целью ставит приобретение опыта самостоятельных действий, в ходе которых:

- осуществляется приобретение новых знаний, а также умений их использовать;
- закрепление полученных знаний в аудиторной работе и их углубление;
- приобретение умений и навыков в решении профессиональных задач, задач проблемного характера;
- приобретения умений индивидуализировать учебный процесс за счет самостоятельной проработки учебного материала;
- приобретения исследовательских умений и умений творческого характера.

Анализируя опыт самостоятельной работы с позиции приобретаемых действий студентов можно заметить, что эти действия связаны между собой. Действительно приобретение новых знаний связано с их закреплением, приобретение новых умений связано с самостоятельной проработкой учебного материала. Другими словами, самостоятельная деятельность студентов направлена в первую очередь на приобретение профессиональных компетенций, в составе которых представлены все эти действия.

Вопросы отработки действий, которые ведут к эффективности самостоятельной работы являются приоритетными в ее организации. Здесь особое значение может иметь разрабатываемая система специальных упражнений, в которой осуществляется обучение студентов систематизации и закреплению знаний. В такой системе важную роль играют разработанные профессиональные задачи и задания, которые направлены на развитие умений

применения знаний на практике. Содержание таких задач и заданий отражает проблемный характер вопросов изучаемой дисциплины. Поиск путей решения проблем выводит обучающегося на уровень творческого применения имеющихся знаний и приобретения недостающих за счет самостоятельной работы.

Особое значение имеют требования, предъявляемые к студентам при организации исследовательской работы. Эта работа строится на основании самостоятельной деятельности. Она включает подготовку докладов, рефератов, курсовых работ, учебно-исследовательских заданий и пр. Здесь важно то, что самостоятельная работа развивает познавательную активность студентов.

В организации самостоятельной работы особое значение имеет ее систематическое использование. Действительно, разработанная система самостоятельной работы с различными источниками информации позволяет не только получать глубокие и прочные знания, но расширять кругозор студентов в области своей будущей профессиональной деятельности. Такое расширение часто служит дополнительным стимулом в развитии профессиональной мотивации, в понимании своей профессиональной миссии, в подготовке к будущим эффективным действиям на рынке труда.

Таким образом, самостоятельная работа позволяет:

- углублять полученные знания в ходе аудиторной работы, делать их прочными и действенными; приобретать необходимые практические навыки, которые будут востребованы в профессии;
- формировать познавательные способности и интересы к будущей профессиональной деятельности;
- развивать творческие способности и умения исследовательской деятельности; формировать профессионально-важные качества, которые являются основой образовательной самостоятельности студентов;

- развивать волевые качества в преодолении трудностей учения; строить и добиваться решений образовательных целей.

Вместе с тем, включение студентов в самостоятельную деятельность позволяет рационализировать их учебную работу, планировать ее ход, формировать умения рефлексии результатов, обучать методам контроля и самоконтроля образовательных результатов.

### **1.3. Характеристика педагогических условий развития образовательной самостоятельности студентов**

Анализ педагогических исследований [2, 73, 93, 98], в которых изучаются вопросы образовательной самостоятельности обучающихся, свидетельствует о том, что «Образовательная самостоятельность» как педагогическое явление, может рассматриваться как качество личности, приобретаемое студентом в образовательном процессе. Однако, приобретаемое качество требует создания и реализации целого ряда педагогических условий в образовательном процессе вуза.

На основе анализа педагогических исследований, в которых представлены результаты изучения особенностей современного образования в формировании образовательной самостоятельности студентов [3, 12, 25, 35, 41, 93 и др.], нами были выделены условия, способствующие развитию образовательной самостоятельности в современном образовательном процессе. К ним мы отнесли следующие:

- создание воспитательной среды, обеспечивающей развитие у студентов ценностно-смыслового отношения к овладению глубокими профессиональными знаниями и приобретению необходимых компетенций;
- разработка индивидуальных учебных планов, как оснований проектирования индивидуального образовательного маршрута, который отражает интересы и возможности студента;

- применение в образовательном процессе интерактивных технологий, активно включающих студентов в процесс самостоятельного приобретения знаний и формирующих образовательную самостоятельность как качество личности;

- разработка и использование критериев развития образовательной самостоятельности студентов в процессе освоения профессиональных знаний.

Анализируя каждое их выявленных педагогических условий, развития образовательной самостоятельности, необходимо отметить следующее.

*Создание воспитательной среды*, обеспечивающей развитие у студентов образовательной самостоятельности мы связываем с формированием ценностно-смыслового отношения к овладению глубокими профессиональными знаниями. Анализ психолого-педагогических исследований показал, что ценностно-смысловое отношение студентов к приобретению профессиональных компетенций может рассматриваться с двух сторон. С одной, образовательный процесс объективно формирует соответствующее ценностное отношение студентов к приобретению профессиональных знаний, а с другой – в рамках такого процесса осуществляется переосмысление всего процесса высшего образования.

В этой связи можно обратиться к работам С.Н. Глазачева, в которых отмечается, что человек осуществляет самостоятельный и осознанный выбор включенности в образовательный процесс, если у него сформировано ценностное отношение к приобретаемой профессии, если имеет место четко выраженная профессиональная цель [35].

Роль ценностно-смыслового отношения обучающихся к приобретению образовательных ценностей отмечается во многих педагогических исследованиях. В работах А.И. Панина, Б.Д. Шишова отмечается, что ценностная значимость учебно-познавательной деятельности может рассматриваться как один из ведущих принципов организации образовательного процесса [77, 102]. Современная теория деятельности

строится из положений, в которых ценностно-смысловое отношение обучающихся выступает как основание закономерности осуществления образовательного процесса. То есть, это отношение играет решающую роль в успешной организации образования и выступает его основным источником [25, 41, 73,93]. В работах российских педагогов [2, 35, 73, 77, 93 и др.]мы находим доказательство того, что присвоенные личностью ценности определяют ее результативность в процессе овладения профессиональными знаниями.

Развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся являлись предметом исследования ученых, представляющих психологическую науку [7, 13, 21,31, 100 и др.]. Положения, разработанные в трудах этих и других психологов, позволили сделать вывод о том, что рассматриваемое качество «ценностно-смысловое отношение студентов к образовательному процессу» может быть представлено как свойство личности, которое отражает положительной ее отношение к процессу приобретения знаний и, в частности, как отношение к самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования. Вместе с тем, такое отношение характеризуется высоким уровнем ответственности, осознания приобретаемого знания как ценности, пониманием роли приобретаемого знания в решении профессиональных задач в будущей деятельности специалиста.

В ряде исследований ценностного отношения обучающихся отмечено, что в последнее время имеет место деформация такого отношения и как результат значительное снижение качества образования (А.В. Абрамова, Г.Л. Атанасян, Н.А. Башаева и др.). В работах психологов (А.Х. Ардеева, М.Б. Баликаева, В.В. Беликова и др.), исследующих ценностное отношение подростков отмечается, что современная система образования не нашла достаточных педагогических средств, способных усилить такое отношение обучающихся к процессу приобретения социально значимых знаний. Что касается сферы высшего образования, то здесь наблюдается такая же картина. Значительная часть



студентов не связывают получение профессионального образования с будущей профессиональной деятельностью.

Однако, как следует из оснований психологической науки, с учетом процессов экстерииоризации и интериоризации субъект всегда находится под воздействием, а, следовательно его развитие (деградация) постоянные спутники его жизни. Выбор определенного набора педагогических средств позволяет осуществлять развитие ценностно-смыслового отношения человека к приобретению необходимых знаний, умений и навыков. Положительным результатам использования таких средств может быть высокая активность обучающихся в поиске способов эффективной учебы.

Отсюда следует, что педагогически обоснованный выбор форм и методов работы с обучающимися может оказывать положительное воздействие на ценностно-смысловую сферу субъекта, а результатом такого воздействия может являться его активность в образовательном процессе, его стремление к приобретению глубоких и прочных знаний. Кроме этого, сформированное ценностно-смысловое отношение студентов к процессу приобретения знаний позволяет в значительной мере влиять на развитие потенциальных возможностей личности в образовании, способствовать развитию образовательной самостоятельности, стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию.

Поиск таких средств привел ряд исследователей (О.В. Акулова, Н.А. Бакшаева, Л.В. Жарова, Л.Н. Куликова) к мысли о том, что одним из эффективных методов, способствующих развитию ценностно-смыслового отношения выступает метод проектов. В рамках использования такого метода создается продукт, который отвечает интересам и возможностям обучающихся. Так, в частности Л.В. Жарова утверждает, что работа студентов над осуществлением проекта способствует развитию образовательной самостоятельности в рамках ценностно-смыслового отношения к образовательному процессу. Кроме этого, как утверждает Л.В. Жарова,

использование в образовательном процессе метода проектирования в целом развивает личность и способствует повышению мотивации к образовательной деятельности.

Предметная составляющая воспитательной среды в процессе профессионального образования проявляется в использовании одного из наиболее эффективных методов обучения, откладывающего заметный след в развитии образовательной самостоятельности – метода проектирования. [12; 25; 41; 61]. Успех использования метода проектирования, отмеченные выше авторы связывают с тем, что в его ходе создается так называемое личностное образовательное пространство, в котором личность приобретает навыки образовательной самостоятельности. Эти навыки в конечном счете переносятся и на другие виды образовательной деятельности. Эту особенность отмечает в своем исследовании М.В. Кларин. Анализируя образовательное пространство, создаваемое студентами в процессе проектирования автор отмечает, что в его ходе развиваются наиболее значимые отношения личности к образовательной деятельности. Это особенно заметно, если личность получает определенный успех в ходе осуществления проекта.

Анализ педагогических работ Л.Н. Куликовой показывает, что автор большое внимание уделяет использованию модульной технологии в профессиональном образовании. Такая технология объективно создает образовательные ситуации, в которых развивается ценностно-смысловое отношения студентов к образовательному процессу. Каждый модуль, как частичка целого, выбирается и строит студентом и в результате он проектирует некоторое целостное «здание», отражающее требования профессионального стандарта. При этом одной из важных задач педагога является подготовка учебно-программной документации по каждому модулю. Это так называемые «пакеты знаний», которые используются студентом в самостоятельном овладении некоторой инфомарионной системой [61]. Развитие идеи использования модульной технологии в образовательном

процессе привело О.П. Филатову к мысли разработки так называемых «карт знаний». Это карты, в которых заложена графическая информация, представляющая некоторый ресурс изучаемого модуля. Их несомненным достоинством является возможность представить всю образовательную составляющую в целом, видеть большой массив информации, отметить наличие связей между отдельными информационными блоками. Это позволяет студентам легко включиться в процесс самостоятельного овладения знаниями, управлять процессом их приобретения, что в конечном итоге благоприятно скажется на формировании образовательной самостоятельности [100].

Рассматривая воспитательную среду современного образования в широком смысле, следует обратить внимание на наличие в ней образовательных ресурсов, обеспечивающих так называемое распределенное образование [15; с. 404]. По сути, это образовательная ситуация, которая позволяет приобретать студентам знания независимо от местоположения и времени их приобретения.

Дистантное образование, как форма современного обучения строится на основе приобретенного студентами качества «образовательная самостоятельность». В рамках такого образования каждый студент имеет возможность самостоятельно строить свою образовательную деятельность, используя доступ к массиву профессиональной информации. Здесь полно отражается возможность каждого обучающегося выбирать строить свое образование в соответствии с требованиями профессионального образования и стандарта [15].

Важным педагогическим условием развития образовательной самостоятельности студентов является *разработка индивидуальных учебных планов*, как оснований проектирования индивидуального образовательного маршрута [69]. В современных педагогических исследованиях, посвященных профильному образованию [3; 69; 40] индивидуальные учебные планы, лежащие в основе проектирования индивидуальных образовательных программ

[69], служат важной задаче обеспечения высокой степени самостоятельности обучающихся в процессе овладения знаниями. Инструментом, реализующим эти планы и программы, является индивидуальный образовательный маршрут студента. Его содержание вполне соответствует образовательным возможностям студента и его профессиональным интересам.

Характеризуя данное педагогическое условие развития образовательной самостоятельности, следует отметить некоторые различия ролях, которые исполняют эти компоненты образовательного процесса. Индивидуальный учебный план позволяет определить выбор студентом тех вузовских дисциплин, которым он готов уделить особое внимание. Здесь могут быть дисциплины по выбору, факультативные курсы и элективы. Кроме того, студент, проектируя индивидуальный учебный план соотносит свои возможности с потребностями рынка труда, на котором он будет проявлять себя как активный субъект, готовый к выполнению различных производственных функций. Выбор дисциплин подкрепляется выбором форм деятельности, в которых будет осуществляться приобретение необходимых знаний.

Таким образом, индивидуальный учебный план, составляемый студентом (или с помощью консультанта) определяет наличие профессиональных интересов студента и готовность к образовательной самостоятельности в его осуществлении.

Роль индивидуальной образовательной программы несколько другая. В рамках такой программы, студент проектирует порядок изучения выбираемых для самостоятельной работы дисциплин, их соответствие требованиям получаемой профессии. Ряд таких дисциплин в индивидуальной образовательной программе могут быть изучены на младших курсах, а другие позднее. Важно то, что наличие такой программы обеспечивает динамику образовательных возможностей студента в процессе усвоения профессиональных знаний. В зависимости от складывающихся условий

профессионально-образовательной деятельности, от требований образовательного процесса, от целого ряда других обстоятельств индивидуальная образовательная программа позволяет четко представить студенту как рационально распределить силы в ходе образования.

Индивидуально-образовательный маршрут студента определяет временной порядок, который затрачивает студент при изучении выбранных для углубленного изучения вузовских дисциплин. По сути это образовательная траектория, в которой студент определяет те образовательные составляющие, которые требуют больших или меньших временных затрат. Так, например, если в курсах по выбору студент отдает предпочтение некоторой дисциплине, то в рамках построенного маршрута он сам определит, что может быть продуктом изучения выбранной дисциплины: реферат, учебное исследование, микроэксперимент, подготовка научного сообщения и пр.

Разработка и использование в образовательном процессе *интерактивных технологий*, является необходимым педагогическим условием, способствующим развитию образовательной самостоятельности студентов.

В многочисленных педагогических исследованиях [3; 54; 57; 68; 79 и др.] отмечается, что разработка и использование интерактивных технологий является одним из наиболее действенных средств, оказывающих положительное влияние на развитие образовательной самостоятельности студентов. Так, например, в работах О.В. Акуловой утверждается, что интерактивные технологии используемые в образовательном процессе вуза развивают способность обучающихся к самоорганизации и саморегулированию [3]. В качестве одной из наиболее эффективных технологий, в которой содержатся компоненты интерактивности называют проектную технологию. Именно она, как утверждает М.В. Кларин, обеспечивает высокую степень самостоятельности в решении различных профессиональных задач, развивает активность в поиске эффективных способов приобретения знаний.

Разработка и применение интерактивных технологий, как пишет О.Б. Даутова, создает образовательные ситуации в которых осуществляется активное взаимодействие всех субъектов образования. Здесь находит свое воплощение педагогическая идея интеграции индивидуального и группового общения, возможность постоянно получать обратную связь в процессе освоения профессиональных знаний. Интерактивные технологии обогащают опыт образовательной коммуникации студентов, развивают их образовательную самостоятельность [40]. Вместе с тем, интерактивные технологии сами по себе, выступают как условия формирования положительной мотивации к учению, к самостоятельному приобретению профессиональных знаний, по наращиванию усилий студентов в повышении активности в образовательном процессе.

Разработка и использование критериев развития образовательной самостоятельности студентов в процессе освоения профессиональных знаний выступает как важное педагогическое условие развития феномена. Критерии, в процессе развития образовательной самостоятельности, выступают как инструменты, позволяющие оценивать процесс, контролировать и регулировать в зависимости от складывающихся условий.

Определение критериев развития образовательной самостоятельности мы строили на основании анализа тех исследований, в которых рассматривалась структура изучаемого явления и определялись его компоненты [1; 3; 11; 35; 61; 92 и др.]. Одним из наиболее значимых компонентов в рассматриваемой структуре выступала мотивация студентов к самостоятельному приобретению знаний. Наличие внутренних устойчивых мотивов, как утверждает Н.Ф. Талызина, свидетельствует о готовности студента к активности в процессе усвоения знаний [92]. Важным аспектом, связанным с мотивацией студента является наличие цели в освоении профессиональных знаний. Отсюда, мы выделяли *мотивационно-целевой компонент* в структуре образовательной

самостоятельности. Выраженность этого компонента свидетельствовала о стремлении студента глубоко освоить требуемые профессиональные знания.

Процесс приобретения образовательной самостоятельности требует от студента владением целого ряда умений в построении продуктивной работы в ходе самостоятельного усвоения знаний. Кроме этого, необходим опыт самоорганизации в процессе работы с различными источниками информации и в различных условия. Таким образом речь идет о таком важном компоненте образовательной самостоятельности как *организационно-деятельностном*. Овладение этим компонентом позволяет рационально строить свою образовательную работу, планировать свои действия, а также приобретению навыков самостоятельных действий и принятия самостоятельных решений.

Важным условием, способствующим эффективности самостоятельной деятельности в образовательном процессе является способность и умение студента контролировать и оценивать свои самостоятельные действия, а также результаты усвоения профессионально-образовательных знаний. То есть речь идет о таком компоненте образовательной самостоятельности как *контрольно-оценочном*. В содержании такого компонента мы находим способность и умение студента контролировать ход приобретения знаний и оценивать его результаты.

Таким образом, с учетом необходимости диагностики образовательной самостоятельности (критерии как инструменты оценки явления), наличием (мотивационно-целевой компонент), наличием умений осуществлять рациональные и эффективные действия в процессе самостоятельного приобретения знаний (организационно-деятельностный компонент), способности и умению оценивать и контролировать ход самообразовательной деятельности (контрольно-оценочный компонент), мы определяли содержательную составляющую образовательной самостоятельности студента. Эти данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика основных компонентов образовательной самостоятельности студентов

| <b>Компоненты структуры образовательной самостоятельности</b>        |  |   |   |   |                                   |  |  |
|--|--|---|---|---|-----------------------------------|--|--|
| <i>структурные компоненты</i>  |  |   |   |   |                                   |  |  |
| Диагностико-аналитический  |  | Мотивационно-целевой  |   | Организационно-деятельный                             |                                   | Контрольно-оценочный   |  |
| <i>Содержание компонентов</i>  |  |   |   |   |                                   |  |  |
| Знание собственных возможностей и возможностей образовательной среды | Готовность к преодолению трудностей в самостоятельной образовательной деятельности | Позитивное отношение к самостоятельной деятельности, наличие целей самостоятельной работы | Владение умениями рационально строить цели самообразовательной работы | Умение организовать свою образовательную деятельность | Владение способами построения ИОМ | Умение адекватно оценивать результаты образовательной деятельности | Владение способами самоконтроля образовательной деятельности |

Таким образом, содержание образовательной самостоятельности, выраженное в компонентах таблицы 1 дает возможность показать, что для организации самостоятельной работы студентами в образовательном процессе, необходимо создание условий, где обучающийся становится субъектом процесса приобретения знаний, а следовательно и субъектом процесса формирования профессиональных компетенций.

Такие условия, как было отмечено выше, возникают при реализации индивидуально-ориентированного образовательного процесса, который в современной высшей школе строится на основе индивидуализации обучения. Это позволяет каждому обучающемуся разработать свой собственный индивидуальный образовательный маршрут, включающий определенные обязательные элементы, а также отобранные обучающимися модули и учебные курсы по выбору. Вариативность выбора каждым субъектом образовательного процесса цели, содержания, способов и форм приобретения знаний создает условия, при которых осваиваемые знания становятся личностно значимыми,



приобретение которых осуществляется на основе их индивидуальной самостоятельной деятельности. Эта деятельность характеризуется:

- индивидуализацией образовательного процесса, которая предполагает опору на отдельные индивидуальные особенности личности, в первую очередь, на индивидуальные цели профессионального и личностного развития, что связано с такими особенностями личности, как сферы интересов и предпочтений, образовательные потребности и профессиональные и жизненные планы (Бабанский Ю.К., Вяткин Я.Г., Давыдов В.В., Жданова М.А., Зеер Э.Ф., Макареня А.А., Меряин В.С., Самарин Ю.А., Унт Н.Э., Хуторской А.В., Щукина Г.И. и др., в т.ч. в высшей школе Н.А. Дука, В.В. Козлов, В.В. Лоренц, Т.В. Менг, Е.В. Пискунова, С.Б. Пустовалов и др.);

- навигации в профессиональном образовании как движению в образовательном пространстве, которое состоит в следующем: студент осуществляет ревизию своих потребностей, возможностей университета, и обнаруженные точки пересечения становятся ориентирами для отбора содержания профессионального образования и определения последовательности его освоения (Акулова О.В.).

В трудах многих исследователей выделены отличительные черты современного образовательного процесса, способствующие организации самостоятельной работы студентов: большая свобода выбора обучающимися дисциплин, перечисленных в учебном плане, личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана; вовлечение в учебный процесс академических консультантов, содействующих студентам в выборе образовательной траектории, в частности, в выборе изучаемых дисциплин; введение системы зачетных единиц (з.е.) для оценки трудозатрат студентов и преподавателей по каждой дисциплине; обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной и электронной формах; использование балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин.

В качестве условий для организации самостоятельной работы студентов в образовательном процессе могут рассматриваться:

- модульная организация процесса обучения, которая включает в себя как содержательные, так и временные модули, что позволяет реализовать нелинейный образовательный процесс;

- усиление роли самостоятельной и внеаудиторной работы обучающихся;

- наличие открытой образовательной среды университета, в которой обучающимся обеспечен доступ к разнообразным информационным ресурсам;

- проектирование индивидуальных учебных планов обучающихся, обеспечивающих им возможность самостоятельного выбора части содержания образования и последовательности его освоения;

- изменение позиций субъектов образовательной деятельности.

В условиях вузовского образования технология реализации образовательных модулей создает дополнительные возможности для организации самостоятельной работы студентов собственной учебно-познавательной деятельностью. В условиях профессионального обучения модуль рассматривается не как фрагмент учебной программы, а как фрагмент образовательной программы. Так, О.В. Акулова определяет учебный модуль как «структурированную часть профессиональной образовательной программы, в пределах которой осуществляется освоение нескольких учебных курсов или дисциплин или их законченных разделов» [3]. При этом модуль обладает одним важным достоинством, создающим условия для организации самостоятельной работы студентов, – его можно соединять с другими модулями и получать из сопоставимых по смыслу подготовки модулей новую образовательную программу. Часть модулей инвариантна, то есть, обязательна для усвоения, другая часть вариативна, поскольку предполагает возможность выбора обучающимся модулей для освоения.

Большие возможности в организации самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, создает наличие в образовательной среде электронных

образовательных ресурсов. Доминантой внедрения компьютера в образование является резкое расширение сектора самостоятельной учебной работы, а принципиальное новшество, вносимое компьютером в образовательный процесс – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения и возможность самостоятельно осваивать необходимое содержание образования.

Широкое распространение образовательных технологий и средств телекоммуникации в образовательном процессе 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 существенным. Приобретать и развивать знания можно независимо от своего местоположения и удаленности источника знаний, в удобное время и в любом количестве. Поэтому большие возможности в развитии умений самоуправления знаниями создает так называемое дистанционное *образование*, при котором обучающийся с помощью компьютерных технологий и средств телекоммуникации может получать образование одновременно в разных образовательных учреждениях и (или) у территориально удаленных друг от друга педагогов.

В модели дистанционного обучения цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения в рамках конкретного вуза. Обучающийся получает возможность иметь несколько учебных планов, курсов, методик, преподавателей, поэтому у него есть выбор направленности своей образовательной деятельности, а следовательно и направления развития личностных знаний. Удаленный обучающийся получает доступ к огромному массиву учебной информации, учится использовать информационное пространство сети Интернет для

расширения сферы своей творческой деятельности; учится выходить за рамки данного ему при очном образовании в вузе содержания учебного материала, форм учебного расписания, традиционной структуры занятия. Выполняя задания, обучающиеся решают реальные научные проблемы, выдвигают собственные версии и гипотезы причин тех или иных явлений в предметных областях, создают творческую продукцию, актуальную для жизни. Образовательное пространство позволяет сравнивать свой творческий продукт с работами других удаленных обучающихся, дает возможность найти адекватную для себя творческую среду, образовательное пространство, в которой его качество реализуется в большей степени, чем в локальных условиях очного вуза.

Важным обстоятельством такого обучения является то, что удаленный обучающийся мотивируется необходимостью приобретения новых знаний, планирует свою учебную деятельность, проектирует образовательные цели, осуществляет поиск необходимого содержания, в соответствии с требованиями профессии, конструирует формы участия в различных режимах дистантного обучения.

Организация самостоятельной работы студентов предусматривает свободу выбора целей и постановку задач обучающимся в условиях приобретения новых знаний. Здесь важно отметить то, что весь процесс обучения строится на свободной основе, в которой главное внимание уделяется созданию ситуаций свободного выбора.

Такая организация образовательных действий позволяет строить нелинейное обучение, где организация аудиторной и внеаудиторной работы становится делом самого обучающегося, который сам определяет их соотношение. Здесь важно отметить, что внеаудиторная деятельность студентов потребует значительных усилий со стороны преподавателей в организации учебных консультаций, в инструктировании студентов, обеспечении их методическими материалами.

Как отмечалось уже выше, самостоятельная деятельность студентов строится на основе умений самоуправления образовательной деятельностью. Это в первую очередь самоуправленческие умения. К ним можно отнести следующие:

- умение проектировать образовательные цели и задачи самообразования;
- умение строить планы и программы достижения целей;
- умения видеть ведущие (главные) задачи самообразовательной деятельности и отбирать содержание и методы их осуществления;
- умение осуществлять контроль качества получаемых результатов и корректировать их в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Наличие таких умений является обязательным атрибутом самообразовательной деятельности. Без их самостоятельная работа не может быть эффективной, поскольку не обеспечивает реализацию главной цели.

Особое значение в развитии образовательной самостоятельности имеет учебно и научно-исследовательская деятельность как одна из существенных форм самостоятельной работы студентов. В практике вузовского образования она может осуществляться как:

- решение профессиональных задач в рамках одной из изучаемых дисциплин; самостоятельная деятельность в рамках студенческих СНОУ;
- участие в научных студенческих конференциях;
- проектной деятельности;
- подготовка и участие в круглых столах и дискуссиях;
- защите учебно-исследовательских работ и пр.

Участие студентов в деятельности студенческих научных сообществах рассматривается как одна из эффективных форм организации самостоятельной работы. Это связано с тем, что научно-исследовательская деятельность реализуется в ситуациях, где студентам необходимо проявлять инициативу и

творчество, индивидуальный подход в осуществлении задач научной деятельности и нацеленность на решение научных задач.

Научно-исследовательская деятельность студентов, в основе которой лежит самостоятельная работа реализуется как правило в таких формах как: участие в научных кружках, разработка научно-проектной деятельности, подготовка докладов и выступлений на научных конференциях, защита научных идей и разработанных положений и др. ее главная особенность состоит в том, что она позволяет студенту значительно расширить границы изучаемого, приобрести новые знания о профессиональной деятельности, проанализировать существующую профессиональную деятельность и увидеть ее достоинства и недостатки, разработать собственный проект будущей деятельности на производстве, обогатиться новыми научными и профессиональными идеями.

Таким образом, на примере научно-исследовательской деятельности, мы можем увидеть, что самостоятельная работа студента это один из важнейших видов учебного труда, осуществляющегося в специфичных условиях, а именно, без вмешательства педагогов. Но именно это обстоятельство и создает ситуацию, когда студент развивает свои учебно-познавательные возможности.

Самостоятельная работа студента способствует приобретению опыта в учебной организации его работы. Описанные условия организации самостоятельной работы студентов в образовательном процессе могут быть дополненными особенностями взаимодействия преподавателей и студентов в ходе различного вида консультаций.

Вместе с тем, консультативная помощь студенту сегодня рассматривается как компонент его педагогического сопровождения. Целью такого сопровождения может быть организация взаимодействия, направленного на помощь и поддержку в реализации задач профессионального образования. А формой сопровождения может являться академическое консультирование,

которое строится на основе хорошего понимания тех затруднений, с которыми встречается студент и причин этих затруднений.

Академическое консультирование представляет собой процесс взаимодействия между академическим консультантом и обучающимся, целью которого становится проектирование процесса приобретения знаний. Здесь важно то, что в его ходе решается несколько задач. Первая, это помощь в приобретении новых знаний, умений и навыков, отражающих требования профессионального образования. Вторая задача, это развитие учебных потенциалов обучающихся и наполнение их новым содержанием. Третья задача, это воспитание положительного отношения к учению вообще и самостоятельной деятельности в частности.

Решая эти задачи, академический консультант осуществляет педагогическое сопровождение образовательной деятельности студента, диагностируя проблемы и затруднения, оказывает необходимую помощь, наставляет на самостоятельное решение образовательных задач.

В таких условиях, когда студент играет главную роль в своем образовательном процессе, включаются механизмы самоорганизации и саморегулирования познавательной деятельности, дающие возможность удовлетворения себя как профессионала и развития своей профессиональной компетентности. Вместе с тем, осваивая образовательное пространство, обучающийся сталкивается с определенными трудностями разного характера, которые принято называть в психолого-педагогической литературе барьерами. Барьер в обучении, как педагогическое явление, характеризуется затруднениями обучающегося, возникающими при решении им учебных задач. Исследователи отмечают, что наличие барьеров не только снижает активность обучающегося в приобретении знаний, но и приводит к неудовлетворенности самим процессом обучения, ее организацией, мешает реализации познавательных потребностей обучающегося. В то же время наличие барьеров в обучении является важным условием развития индивидуальности студента.

Его преодоление раскрывает возможности личности, мобилизует ее силы и ресурсы, выявляет скрытые резервы, зачастую неизвестные ей самой.

Для успешной организации самостоятельной работы обучающийся должен знать сущность, типологию барьеров, факторы, способствующие их преодолению, владеть средствами диагностики различных видов барьеров и приемами самостоятельного поиска выхода из затруднительных ситуаций в учебно-познавательной деятельности, а также осознавать важность саморазвития при преодолении барьеров.

На наш взгляд, знание обучающимся возможностей образовательной среды, а также диагностирование возможных затруднений в учебно-познавательной деятельности и путей их преодоления обеспечат сформированность соответствующую мотивацию студентов в приобретении умений самостоятельного усвоения профессиональных знаний.

### **Выводы по первой главе**

Смена образовательной парадигмы в современном образовании и переход на парадигму личностно-ориентированного образования знаменует собой целый ряд изменений в образовательном процессе вуза. К ним следует отнести в первую очередь изменения, характеризующие позиции вузовских преподавателей и студентов. Эти позиции проявляются в построении новых целей, мотивов и потребностей в образовательном процессе, изменения педагогических технологий, ориентирующих студентов к самостоятельному приобретению знаний. В теоретическом анализе первой главы, особое внимание уделяется вопросам развития субъекта образовательного процесса как субъекта, который глубоко использует свои возможности в приобретении умений образовательной самостоятельности.

Главная задача субъектов образования в новой парадигме образования состоит в том, что сумеет оперативно преобразовать задачу обучения, которую ставит преподаватель в задачу личностно значимой деятельности. А это



возможно только при идентификации себя в образовательном процессе как субъекта самостоятельной работы, как личности, которая заинтересована в успешном приобретении знаний. Теоретический анализ действий субъекта образования показал, что студент должен обладать целым рядом умений и качеств, позволяющих развивать у себя образовательную самостоятельность. К ним следует отнести такие как умение управлять своей деятельностью, умение настраиваться на преодоление трудностей, обладание волевыми качествами.

Другими словами, построение образовательного процесса самим студентами требует следующего:

- а) развитой потребности к приобретению знаний, и использованию имеющегося учебного опыта студента;
- б) нацеленность на поиск возможностей построения индивидуального плана в приобретении глубоких профессиональных планов;
- в) наличие целеустремленности и воли в преодолении проблем учения;
- г) умение рефлексии результатов обучения и действий, приведших к этим результатам.

Современная кредитная технология, построенная на личностно-образовательной парадигме обладает целым рядом отличительных черт:

- наличие возможностей выбора студентами, дисциплин, отвечающих их интересам и способностям;
- организация индивидуальной профессионально-образовательной деятельности на основе ИОМ;
- использование в образовательном процессе возможностей педагогического сопровождения в освоении дисциплин вуза;
- наличие высокого уровня программного обеспечения, использование которого направлено на развитие образовательной самостоятельности студентов.

В качестве организационных условий для развития образовательной самостоятельности в образовательном процессе могут рассматриваться:

- модульная организация процесса обучения, которая включает в себя как содержательные, так и временные модули;

- усиление роли самостоятельной и внеаудиторной работы обучающихся как педагогического средства вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность, способствующее приобретению опыта в самообразования;

- разработки и осуществления индивидуальных образовательных программ, содержание которых отражает возможности развития образовательной самостоятельности студентов.

Как следствие, проектируемая кредитная технология строится с учетом мотивационных установок, интересов, познавательных и личностных особенностей обучающегося.

## **ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

### **2.1. Анализ путей и способов развития образовательной самостоятельности студентов педвуза**

Опытная работа по проверке выдвинутой в исследовании гипотезы проводилась в условиях образовательного процесса Таджикского педагогического института г. Пенджикента. Студенты этого вуза обучаются по кредитной технологии системе обучения, которая объективно создает условия развития образовательной самостоятельности в образовательном процессе.

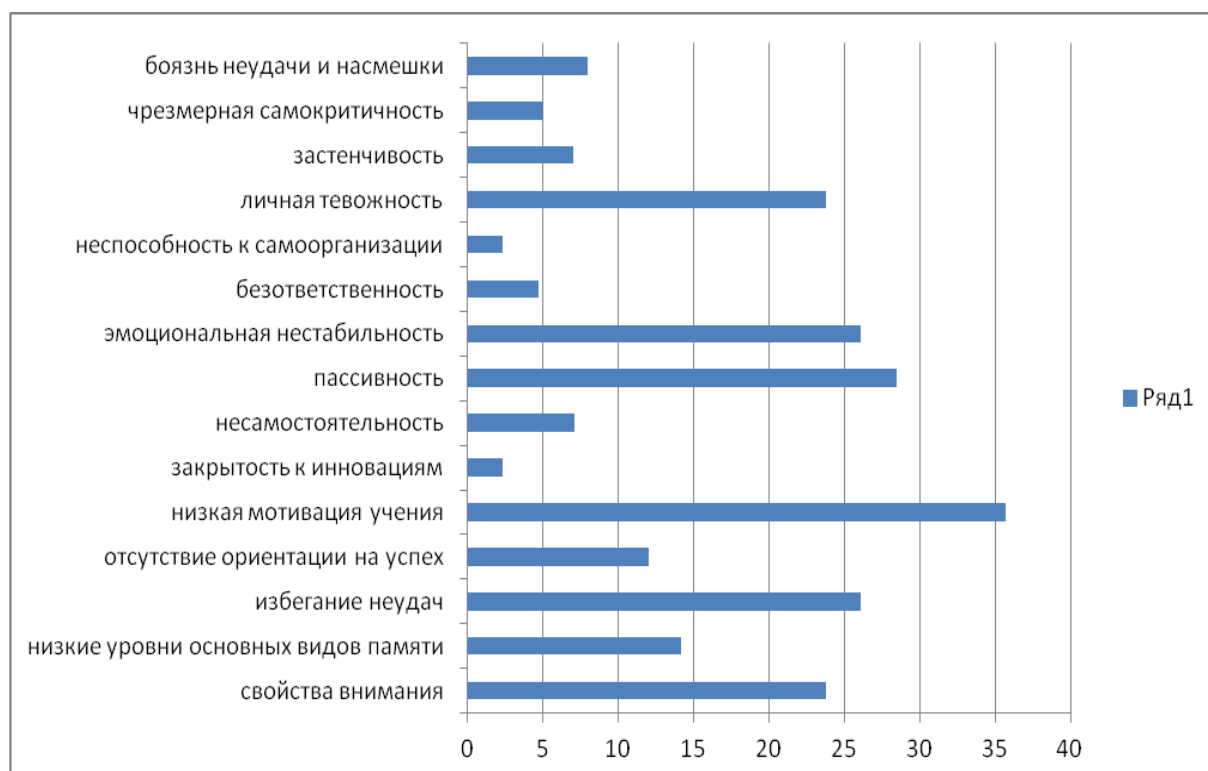
В диагностическом этапе эксперимента приняли участие 105 студентов факультетов истории и филологии. Он был направлен на изучение процесса развития образовательной самостоятельности обучающихся в условиях кредитной технологии.

В исследовании были использованы следующие методы: наблюдение, анкетирование, интервьюирование обучающихся, беседы с обучающимися.

Осуществляя диагностический этап опытной работы мы исходили из того, что развитие образовательной самостоятельности может сталкиваться с целым рядом проблем, которые не все студенты готовы эффективно разрешить. Они могут носить различный характер, так среди них, в педагогической литературе [34,76] выделяют когнитивные, связанные со свойствами внимания и памяти; мотивационные, связанные с избеганием неудач, низкой мотивацией; психологические, связанные с тревожностью, застенчивостью, неадекватной самооценкой обучающегося и др.

В педагогической практике установлено, что наличие умений студентов видеть сложные места в содержании изучаемых тем и дисциплин, владение способами находить возможности их самостоятельного освоения, свидетельствует о том, насколько каждый студент готов к решению

возникающих образовательных проблем, готов к самостоятельной образовательной деятельности. Именно поэтому, на этапе констатирующего эксперимента изучался вопрос о трудностях учения, с которыми встречался каждый студент и сложностях их преодоления. Ответы на вопрос анкеты «Что вы считаете сложным и трудным в процессе изучения дисциплин?» представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Проблемы и трудности, с которыми встречаются студенты при самостоятельном освоении профессиональных дисциплин**

Изучение результатов анкетного опроса студентов на предмет встречающихся трудностей в усвоении содержания профессиональных дисциплин показало, что они, разделяются на психологические и академические. Однако, как показывает анализ, психологические занимают значительное место. Так, по нашим данным, более 27% студентов, испытывают личностную тревожность за качество самостоятельной работы при изучении

новых дисциплин. В этой связи, мы обращали внимание, что ряд студентов открыто признавались в пассивности при попытке самостоятельной работы над содержанием изучаемого (26,4%). Некоторые студенты (25,6%) не могли справиться со своими эмоциями, большинство из которых были отрицательными. Одной из наиболее выраженных трудностей, вы выявляли недостаточную мотивацию к самостоятельной деятельности в образовании (34,2%), что свидетельствовало о низком учебном опыте студентов.

Тем не менее, большая часть студентов, отвечая на вопросы анкеты, заявляли, что готовы к преодолению трудностей, нацелены на серьезную учебную работу, несмотря на встречающиеся проблемы и трудности. Полученные данные свидетельствуют, что у студентов есть возможности и способности к развитию образовательной самостоятельности.

В констатирующем эксперименте мы изучали какими умениями владеют студенты в преодолении трудностей самостоятельного изучения профессиональных дисциплин была использована методика, в которой каждый студент имел возможность показать свое видение применения умений и навыков самостоятельной работы. В этой связи, студенты должны были дописать следующее предложение: «Если у меня не получается самостоятельно изучить необходимый учебный материал, тогда я...». Полученные данные представлены в таблице 2.

**Таблица 2. Позиция студентов в преодолении проблем самостоятельного изучения профессиональных дисциплин**

| <b>Позиция и учебный опыт в преодолении затруднений</b> | <b>Число студентов (в %)</b> | <b>Примеры ответов</b>  |
|---|------------------------------|---|
| Владеет способами преодолевать                          | 10,2%                        | <i>«...ищу возможности в поиске способов преодоления проблемы»;</i> |

|   |              |   |
|---|--------------|---|
| <p>встречающиеся затруднения, нацелен на достижение образовательной цели, обладает способностями и волей в решении образовательных задач</p>  |              | <p><i>«консультируюсь с другими студентами и преподавателями»;</i><br/> <i>«разрабатываю индивидуальный план, как преодолеть проблему»;</i><br/> <i>«Нацелен на то, чтобы в любом случае преодолеть возникшие проблемы»</i></p>   |
| <p>Позиция характеризуется отсутствием достаточного учебного опыта в преодолении затруднений учения, нет продуманного плана действия, есть ситуативная работа, не всегда приносящая успех</p> | <p>48,6%</p> | <p><i>«осуществляю попытки решения учебных проблем и трудностей», «... часто консультируюсь с преподавателем и прошу помощи», «могу продуктивно работать самостоятельно, если мне интересно и у меня все получается», «если встречаюсь со значительными трудностями, то опускаю руки и не могу их преодолеть»</i></p>   |
| <p>Позиция, характеризующая поиск возможностей не замечать проблемы и трудности, а делать вид что их нет. Отсутствие плана работы, Отсутствие положительного результата.</p>                  | <p>41,2%</p> | <p><i>«...пытаюсь найти такое занятие, чтобы не думать о способах преодоления учебных проблем», «могу переживать только за то, что нет достаточного учебного опыта. От этого ни чего не хочется делать», «я не люблю самостоятельно работать. Мне больше нравится, когда мне все объясняют», «при встрече с проблемами не хочу не могу их преодолевать»</i></p> |

Анализ полученных данных с помощью методики «незаконченного предложения» показал, что количество студентов, владеющих методами преодоления затруднений в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин составляет 10,2%. Позиция, которую они занимают в учении характеризуется владением способами преодолевать встречающиеся затруднения, нацеленностью на достижение образовательной цели, имеющимися способностями и волей в решении образовательных задач.

Значительное число студентов (48,6%) понимают, что не владеют необходимым учебным опытом и знаниями в преодолении затруднений в учении. В практике самостоятельной деятельности, отсутствие собственного опыта компенсируется стремлением его приобрести в консультациях с другими обучающимися и преподавателями. Важно то, что это студенты, которые не умеют планировать свой учебный труд и не всегда последовательны в преодолении учебных проблем.

Исследование показано наличие значительного числа студентов (41,2%), у которых не выражено отношение к встречающимся проблемам и трудностям. Их позиция отличается то тревожностью, то пассивностью. Они требуют к себе значительного внимания и заботы.

Исследуя содержательную особенность диагностического компонента, нами были получены данные, которые показывали начальное его состояние до эксперимента. Эти данные представлены в таблице 5.

**Таблица 3. – Оценка диагностико-аналитического компонента образовательной самостоятельности студентов**

|  | Показатели                        | Уровни проявления (%) |         |        |
|--|-----------------------------------|-----------------------|---------|--------|
|  |                                   | Высокий               | Средний | Низкий |
|  | Знание собственных возможностей и | 8,8%                  | 65,1%   | 26,1%  |

|  |  |       |       |       |
|--|--|-------|-------|-------|
|  | возможностей образовательной среды                                 |       |       |       |
|  | Готовность к преодолению трудностей в самостоятельной деятельности | 10,7% | 48,2% | 41,1% |

Исходя из представленных данных, можно заметить, что число студентов с высоким уровнем проявленности компонента составляет только 8,8%, что свидетельствует о том, что немногие из них могут соотносить свои возможности с возможностями образовательной среды (8,8%). Значительная часть исследуемых показала, что они знают о некоторых возможностях образовательной среды вуза, однако не всегда их используют, тем более не соединяют их со своими возможностями (65,1%). Многие студенты (20,1%) слабо осведомлены о возможностях вуза и не задумывались о том, как их использовать.

Значительно низкие данные были получены по второму показателю. Низкую готовность к преодолению трудностей показали 41,1% студентов. И только 10,7% считают, что они не боятся трудностей и готовы к тому, что строить эффективную самообразовательную деятельность. Опрос, наблюдения и беседы со студентами показали, что 48,2% проявляют рассматриваемую готовность эпизодически. В зависимости от изучаемой дисциплины, от настроения, от отношения к преподавателю, от значимости дисциплины в освоении профессии и пр.

Таким образом, представленные показатели диагностико-аналитического компонента дали основание делать вывод о слабой его сформированности в процессе получения профессии.

На констатирующей части опытно-экспериментальной работы важно было изучить характеристику мотивационно-целевого компонента. В этой связи, нами изучались потребности студентов в самостоятельном приобретении профессиональных знаний, а также их умение ставить соответствующие цели самообразовательной деятельности. В тоже время, у студентов разных курсов



могут различаться самообразовательные потребности. Поэтому, комплекс диагностических методов предусматривал их изучение на разных курсах. На вопрос анкеты: «Всегда ли Вы чувствуете потребность в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин?» были получены результаты, представленные в таблице 4.

**Таблица 4. – Мотивация студентов к самостоятельной деятельности в профессиональном обучении**

| Этап обучения | «Как правило» | «В некоторых случаях» | «Редко» | «Не обнаружено» |
|---------------|---------------|-----------------------|---------|-----------------|
| I             | 62,8%         | 20,7%                 | 10,5%   | 6,0%            |
| II            | 42,3%         | 32,5%                 | 9,1%    | 16,2%           |
| III           | 53,6%         | 33,5%                 | 7,8%    | 5,7%            |
| IV            | 62,2%         | 26,6%                 | 7,2%    | 4,0%            |

Как следует из таблицы, наиболее высокую потребность в самостоятельном освоении профессиональных дисциплин испытывают студенты первого курса (62,8%). Мы полагаем, что эта потребность была зафиксирована еще в школе и, при правильной организации образовательного процесса такую потребность необходимо только развивать. Вместе с тем, значительная часть первокурсников такую потребность испытывают только эпизодически (20,7% и 10,5%). Очевидно, что наиболее надежным способом формирования такой потребности является широкое использование индивидуальных заданий, самостоятельных работ, учебных сообщений и т.д.

Особую озабоченность у нас вызвали данные по второму курсу, где количество студентов, испытывающих потребность в самостоятельном изучении профессиональных дисциплин значительно снизилось (42,4%) в тоже время, число студентов, которые никогда не испытывают такой потребности увеличилось почти в три раза и составило 16%. Это свидетельство снижения

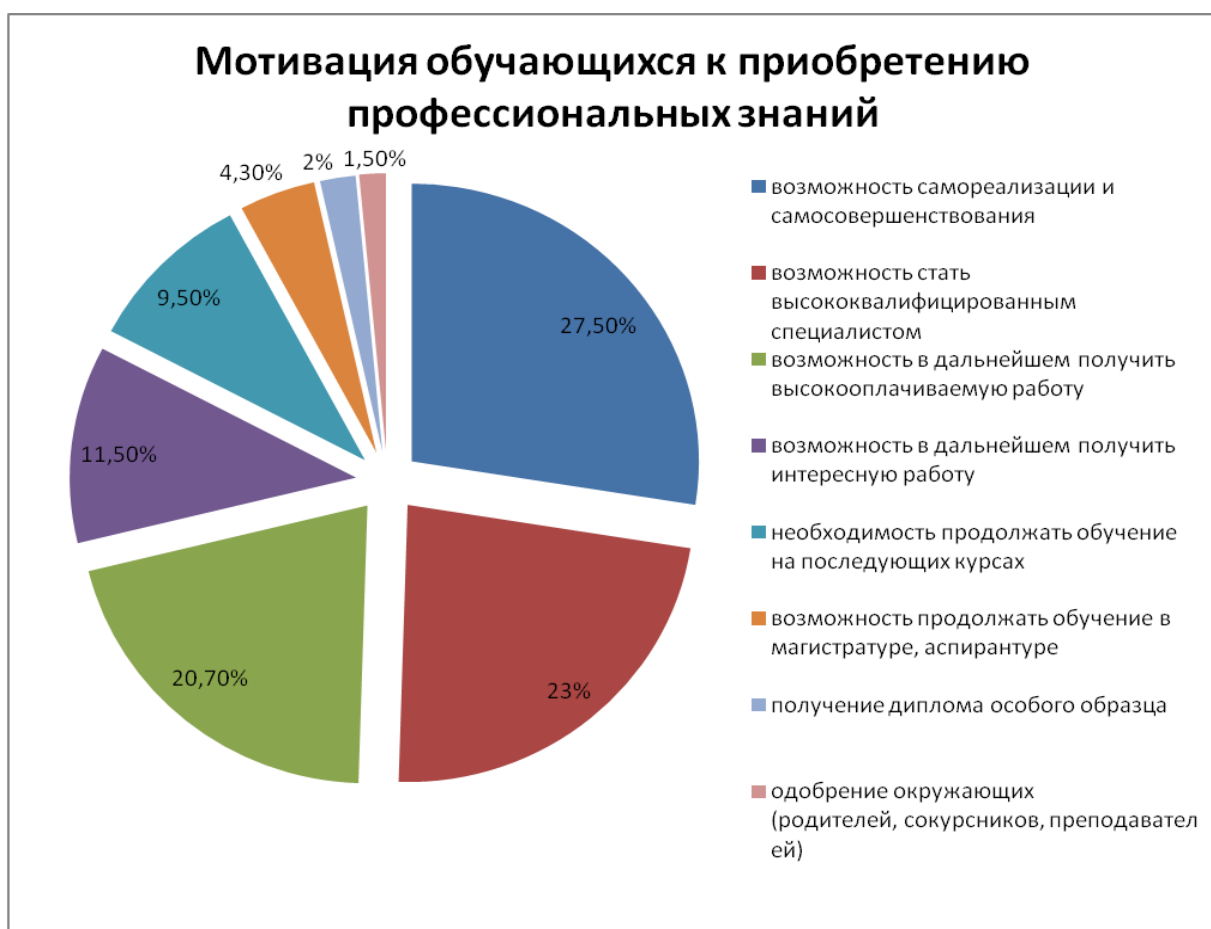
требований преподавателей, работающих на втором курсе, в развитии образовательной самостоятельности студентов.

Цифры, представленные в таблице и характеризующие третий четвертый курсы, показали некоторый рост числа студентов, у которых развивается потребность к самостоятельной деятельности (53,4% и 52,2%). В этот период обучения студенты все больше начинают понимать необходимость самостоятельной работы в изучении профессиональных дисциплин. В соответствии с этим, мы фиксировали значительное снижение числа тех обучающихся, которые отмечали, что никогда не испытываю изучаемой потребности (5,6% и 4,0%).

Оценивая в целом результаты изучения мотивационно-целевого компонента, мы пришли к выводу о том, что современный образовательный процесс должен быть наполнен ситуациями, которые объективно способствуют развитию потребности студентов к образовательной самостоятельности в изучении профессиональных дисциплин. Особую роль играет воспитательная работа, целью которой является формировать неудовлетворенность той части студентов, у которой слабо заметная потребность к самостоятельной работе, неудовлетворенность ее результатами и желание освоить умения рационального ее построения.

Выявляя мотивы самообразовательной самостоятельности, мы опрашивали студентов, задавая вопрос: «Назовите причины, которые больше всего побуждают вас к самостоятельной деятельности в процессе приобретения профессиональных знаний?».

Результаты исследования представлены на рисунке 2 (диаграмме).



**Рис.2. Мотивы студентов к самообразовательной самостоятельности в процессе изучения профессиональных дисциплин**

Используя классификацию мотивов профессиональной деятельности А.К Марковой, мы группировали данные диаграммы, выделяя в них такие мотивы как: профессионально-познавательные, образовательной самостоятельности, социальные и прагматические.

*Профессионально-познавательные* мотивы, отражали стремление студентов к самостоятельному овладению профессиональными знаниями, усвоению способов самостоятельной работы в приобретении знаний. Используя методику незаконченного предложения, мы отмечали как студенты раскрывали суть этой группы мотивации: *«Мне интересно, что могу самостоятельно каждый раз на занятиях узнавать что-то новое...»*, *«Стараюсь самостоятельно приобретать многие профессиональные знания и умения,*

*чтобы быть востребованным в будущем специалистом», «Я много сил отдаю тому, чтобы самостоятельно научиться приобретать знания, чтобы хорошо разобраться в изученном».*

*Мотивы образовательной самостоятельности, включают стремление студентов к самореализации и самосовершенствованию. Вместе с тем, в содержании этих мотивов мы находили лично и социально значимые составляющие. Это желание в будущем иметь хорошую, во всех отношениях работу, получить статус высококвалифицированного специалиста. Ряд студентов отмечали, что хотели бы продолжить обучение либо в другом вузе, либо в магистратуре, либо заниматься научной деятельностью. Здесь мы приводим некоторые отрывки из эссе, которое писали студенты: «...образование нужно мне для саморазвития. Я теперь студент и мне надо быть серьезным человеком.», «Занимаясь самостоятельным изучением некоторых предметов, узнаешь много нового и запоминаешь это надолго. Думаю, что каждый должен уметь работать самостоятельно, «... часто стараюсь самостоятельно освоить то, что проходили на лекциях и семинарах. Мне очень помогает в понимании сложных вопросов профессионального образования».*

Характеризуя социальные мотивы, мы отмечали, что в них имело место стремление студента получить похвалу и одобрение сокурсников, преподавателей, родителей студенты писали в своих эссе: *«Когда я хорошо подготовлюсь и сдам сессию на хорошие отметки мои родители будут мной гордиться».*

Прагматические мотивы, включали желание студента получить в будущем интересную, перспективную и высокооплачиваемую работу. Студенты, руководствующиеся этими мотивами писали в эссе: *«Научиться эффективно самостоятельно добывать знания мне необходимо для того чтобы после окончания института иметь возможность хорошо устроиться на работу и получать хорошую зарплату».*

Изучение особенностей сформированности образовательной самостоятельности у студентов разных курсов показало, что мотивация к самостоятельной работе у этих студентов различна. Так например, изучая мотивы и потребности к самостоятельной деятельности студентов 1 и 2 курсов, мы обнаружили, что они достаточно сильно пытаются приобретать положительный опыт самостоятельной работы в изучении профессиональных дисциплин (62,8%). Вместе с тем, студенты этих курсов проявляют готовность продуктивно действовать при выполнении индивидуальных или индивидуализированных заданий (19,6%). Особо следует отметить те образовательные ситуации, в которых студенты участвуют в таких формах образовательной работы как зачеты и экзамены, консультации и опросы, практикумы и творческие работы.

Предлагаемые студентам формы образовательной деятельности, отличные от школьных, вызывают их интерес и желание самореализации. При этом, процесс формирования образовательной самостоятельности идет значительно эффективно, если студентов обучают методам рефлексии собственной образовательной деятельности и ее результатов. Вместе с тем, нами было отмечено, что некоторая часть студентов (4,8%) категорически не имеют желания и стремления к самостоятельному изучению профессиональных дисциплин.

На более старших курсах, число студентов, мотивированных на самостоятельную образовательную деятельность значительно снижается. Мы фиксировали такой интерес только у 43,6% студентов, а у 33,6% студентов вопросы включения в самостоятельное добывание знаний отмечалось только если содержание изучаемого носило не слишком сложный характер и было интересным, захватывающим, творческим.

Изучение причин снижения мотивации к самостоятельной деятельности а, следовательно, приобретению образовательной самостоятельности показало, что это тот период в жизни студентов, когда приходит новое осознание своего

профессионального выбора. Ряд студентов в этих условиях на какое-то время теряет интерес к выбранному вузу, к выбранному профилю обучения.

Наши наблюдения и беседы со студентами свидетельствовали о том, что потеря интереса к общему приобретению знаний связана с новым переосмыслением выбранной будущей профессиональной деятельности. В тоже время, мы отмечали, что даже на старших курсах имеются студенты, которые не до конца адаптировались к требованиям профессионального обучения.

Однако, образовательный процесс в вузе настоятельно требует от студентов приобретения умений и навыков самостоятельной деятельности. Это исходит из тех вузовских технологий, при которых обучающихся ставят в ситуации, однозначного включения в самостоятельную работу. Поэтому, технологии профессионального обучения, отличающиеся от технологий общего образования, нацелены на создание специальных ситуаций, требующих от студентов самостоятельных действий.

Одним из наиболее значимых механизмов развития образовательной самостоятельности мы считали наличие положительной мотивации к приобретению знаний. Исследователи утверждают, что мотивы создают потенциальную возможность развития образовательной самостоятельности. Их конкретное выражение проявляется в целевых установках к действию. Именно поэтому мы изучали целевой компонент, полагая, что он раскрывает одну из ведущих особенностей исследуемого нами процесса развития образовательной самостоятельности.

Мы изучали особенности построения образовательного процесса, в котором студенты ставились перед необходимостью постановки и реализации целей самостоятельного приобретения знаний. В этой связи важно было определить, как часто они это делают и какое внимание этому уделяется в образовательном процессе вуза. Постановка целей самостоятельно приобретать знания характеризовала особенности используемых в образовательном процессе технологий обучения и их соответствия современным вызовам

образованию. Важным являлось то, что в образовательном процессе постановка целей самостоятельного приобретения знаний характеризовала не только организационную составляющую образовательного процесса, но и характер самих целей. Что планируют студенты, когда включаются в самостоятельную работу? Как видят свои взаимоотношения с другими субъектами образования? Какие умения и навыки самостоятельной деятельности стремятся приобрести? То есть речь идет о наличии у обучающихся широких познавательных, социальных целей, целей самообразования в учебно-познавательной деятельности. Сам процесс постановки таких целей, наличие умение их ставить может служить качественными показателями образовательной самостоятельности студентов.

Ответы на поставленные вопросы были предметом бесед со студентами и анкетирования, где одним из вопросов был следующий: «Ставите ли Вы цели самостоятельного приобретения знаний в процессе профессионально-образовательной деятельности?». Учитывая варианты ответов в таблице 5 представлены, полученные данные.

**Таблица 5 – Постановка студентом целей самостоятельной деятельности в образовательном процесс вуза**

| Курс | «Как правило, стараюсь всегда ставить цели самостоятельного приобретения знаний» | «Иногда ставлю цели самостоятельно во всем разобраться, но мне часто нужна помощь преподавателя» | «У меня часто не хватает умений ставить цели самостоятельно приобретения знаний» | «Я считаю, что все цели должен ставить преподаватель, а студент их выполнять» |
|------|--|--|--|---|
| 1    | 12,4%  | 40,2%  | 26,8%  | 20,6%   |
| 2    | 16,8%  | 42,4%  | 22,2%  | 18,6%   |

|   |        |       |       |       |
|---|--------|-------|-------|-------|
| 3 | 20, 2% | 32,4% | 22,8% | 24,6% |
| 4 | 28,6%  | 44,2% | 14,2% | 13,0% |

Данные таблицы свидетельствуют о том, что значительное число студентов на всех курсах обучения ставят или пытаются ставить цели самостоятельного приобретения знаний. В целом, характеризуя «высокий» уровень постановки целей, можно отметить, что число студентов от курса к курсу, которые стремятся самостоятельно приобретать знания неуклонно растет (от 12,4% до 28,6%). Значительно большое число студентов понимают, что им не хватает опыта и умений в постановке целей самостоятельного приобретения знаний (более 40%), однако они понимают важность этой образовательной процедуры и стремятся получить помощь от преподавателя.

Многие студенты на всех курсах обучения так и не нашли способ эффективной постановки целей и честно отвечают, что не умеют и не знают как этому можно научиться (более 20% на 1 – 3 курсах). Особую тревогу вызывают те студенты, которые не считают необходимым самостоятельную работу студента. И действуют только по указанию учителя.

Очевидно, эти данные могут в известной степени служить некоторой характеристикой общей самостоятельности личности студента. В этом случае, мы можем констатировать, что большая часть студентов в течение всего срока обучения приобретает такое качество как самостоятельность. Однако, этот процесс имеет длительный характер. Его отличает слабое понимание студентами младших курсов необходимости самостоятельной работы в образовательном процессе вуза и неготовность многих из них это делать, с другой стороны, педагоги мало уделяют внимания этой проблеме. Не используют современные технологии обучения, в которых ситуации самостоятельной работы присутствуют непрерывно.

Как следует из теоретических выводов, зафиксированных в первой главе, образовательная самостоятельность как качество личности студента строится



на рациональном распределении учебного времени, на умении обучающегося сосредоточиться на главном, при самостоятельной работе, на рефлексии получаемых результатов. В этой связи важно было в опытно-экспериментальной работе изучить вопросы, касающиеся умений студентов планирования самостоятельной образовательной деятельности.

В анкете студентам был задан вопрос: «Как вы относитесь к планированию самостоятельной деятельности в образовательном процессе вуза?». Полученные результаты представлены в таблице 6.

**Таблица 6 - Планирование обучающимися самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования**

| Курс | «Как правило стараюсь всегда планировать самостоятельную работу» | «Планирую самостоятельную работу когда есть в этом необходимость» | «Считаю, что планировать самостоятельную работу необходимо, но я это редко делаю» | «Я не умею работать по плану. Когда скажут надо самостоятельно сделать - сделаю» |
|------|--|---|---|--|
| 1    | 10,6%  | 40,4%   | 24,2%   | 24,8%  |
| 2    | 14, 8%   | 42,6%   | 22,6%   | 20,0%  |
| 3    | 26,8%  | 38,4%   | 18,2%   | 16,6%  |
| 4    | 28,2%  | 46,8%   | 16.4%   | 8,6%   |

Проведение анкетного опроса дополнялось беседами со студентами и наблюдениями в процессе их подготовки к выполнению различных заданий. Здесь важно было получить объективные данные о том, насколько студенты организованы в процессе профессионального образования, как меняется эта организационная составляющая, как относятся к планированию различных видов учебной работы.

Анализ данных таблицы показывает, что понимание необходимости планирования самостоятельной работы растет от курса к курсу (от 10,6% до 28,2%). Вместе с тем, на всех этапах профессионального образования было

отмечено, что только незначительная часть студентов считает необходимым регулярно планировать свою самостоятельную деятельность (до 28,2%).

Значительная часть опрошенных считает, что планировать самостоятельную деятельность необходимо, если к этому складываются обстоятельства. Одним из таких обстоятельств студенты назвали требовательность преподавателя и использование технологий, в которых самостоятельная деятельность выступает первым планом. Здесь можно считать, что студенты понимают необходимость планирования такой деятельности, но не всегда действуют в соответствии с таким пониманием.

Беседы со студентами и результаты анкетного опроса показали, что многие из них не обладают достаточными знаниями в организации своей деятельности. А, поэтому, они редко прибегают к планированию. Вместе с тем, мы отмечали снижение числа таких студентов от курса к курсу. Если на первом курсе было зафиксировано 24,2% таких студентов, то четвертому курсу их число составляло 16,4%.

Многие студенты, по данным таблицы, отмечали полное отсутствие понимания необходимости организации своей самостоятельной деятельности (от 24,8% на первом курсе до 8,6.% на четвертом. Однако нами был зафиксирован общий положительный тренд – это постепенное снижение количества таких студентов и понимание все большим числом обучающихся необходимости планирования самостоятельной работы.

Таким образом, полученные данные в результате анкетного опроса, бесед со студентами и наблюдений их образовательной деятельности свидетельствовали о том, что многие студенты слабо понимают необходимость планирования самостоятельной деятельности, слабо владеют умениями постановки целей, недостаточно организованы в процессе обучения. Это хорошо подтверждалось, когда студентам, после выполнения самостоятельного задания, был задан вопрос о целях этого задания. Большинство отвечали, что они хотели получить «высокий бал за проделанную работу» (получить зачет,

сдать хорошо экзамен, не иметь долгов по дисциплине и пр.) (76,6%), «получить возможность приобрести глубокие знания» (12,8%), а остальные 10,6% затруднялись ответить.

Анализируя ситуацию с планированием и постановкой цели самостоятельной деятельности при изучении профессиональных дисциплин, мы отмечаем наличие ряда нерешенных проблем, имеющих прямое отношение к развитию образовательной самостоятельности студентов. В целом, необходимо отметить, что студенты слабо осознают необходимость планирования самостоятельной деятельности, постановки ее целей, контроля результатов, а с другой стороны педагоги, организуя образовательный процесс недостаточно уделяют внимания вопросам обучения студентов постановке целей и планирования содержания самостоятельной работы в образовательном процессе вуза.

Используя диагностические методы исследования: анкетный опрос, изучение мнений студентов по результатам бесед, наблюдения за деятельностью в процессе выполнения различных самостоятельных работ и анализа их результатов позволили на общей выборке 105 чел. определить особенности мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности. Результаты изучения характеристик мотивационно-целевого компонента показаны в таблице 7.

**Таблица 7. – Характеристика уровней мотивационно-целевого компонента развития образовательной самостоятельности**

| Показатели  | Уровни развития (%) |                |               |
|---|---------------------|----------------|---------------|
|   | <i>Высокий</i>      | <i>Средний</i> | <i>Низкий</i> |
| Позитивное отношение к самостоятельной деятельности               | 36,2%               | 47,6%          | 16,2%         |
| Владение умениями рационально ставить цели самостоятельной работы | 11,4%               | 38,1%          | 50,5%         |

|                  |       |       |       |
|------------------|-------|-------|-------|
| Среднее значение | 23,8% | 42,8% | 33,3% |
|------------------|-------|-------|-------|

Характеризуя мотивационно-целевой компонент, следует отметить, что значительное число студентов позитивно настроены на самостоятельную работу (26,2%), понимая ее необходимость и значимость в процессе освоения профессиональных дисциплин. Это, как правило, студенты с высокой мотивацией к обучению. У большинства из них, самостоятельность проявляется как качество личности, которое обнаруживает себя на всех этапах профессионального образования.

Значительное число студентов, демонстрировали средний уровень развития искомого компонента (47,6%). По нашим данным, это наиболее весомая группа, у которых проявление рассматриваемого качества имеет ситуационный характер. Студентов данной группы отличает выборочный характер отношения к образовательной самостоятельности. По некоторым дисциплинам у них мы фиксировали высокий уровень готовности и стремления к самостоятельному усвоению профессиональных знаний, а по другим – наоборот низкий.

Характеризуя первый показатель мотивационно-целевого компонента, следует отметить, что значительное число студентов (16,2%) показали низкий уровень его развития. Это студенты, отличающиеся невысокой мотивацией к учению, имеющие значительные пробелы в знаниях, у них явно отсутствует выраженное стремление к самостоятельной работе в ходе профессионального образования.

Изучение характеристик мотивационно-целевого компонента показало, что не многие студенты умеют ставить цели развития образовательной самостоятельности. Только 11,4% способны ставить такие цели и действовать на их основании. Другими словами, у многих студентов мы фиксировали положительное отношение к самостоятельной деятельности в образовательном процессе, но опыта постановки соответствующих целей у них нет. Более того,

больше половины исследованных, показали, что испытывают трудности в правильной и точной постановке целей развития образовательной самостоятельности (50,5%).

Таким образом установлено, что наличие мотива является лишь потенциальной возможностью развития образовательной самостоятельности студентов. Многое еще зависит от умения студента ставить и достигать цели в приобретении и развитии знаний.

Полученные данные показывают недостаточное слабое техникой целеполагания у большинства обучающихся, что в целом говорит о недостаточной сформированности показателей мотивационно-целевого компонента образовательной самостоятельности студентов.

Характеристика показателей организационно-деятельностного компонента осуществлялась в ходе изучения умений студентов рационально организовывать свою самостоятельную работу (умение ставить цели, планировать, выбирать наиболее оптимальные средства достижения цели и пр.) и изучение ими владению способами построения индивидуально-образовательного маршрута в процессе профессионального образования (выбирать дисциплины или темы для самостоятельного изучения, строить порядок, в котором определять какие темы изучаются самостоятельно, какие под руководством преподавателя, владеть методами индивидуализации обучения).

Оценка особенностей каждого показателя стоилась в основном на данных таблицы 6. С позиции полученных данных, оценивая организационно-деятельностный компонент в целом, мы приводим усредненные цифры, после анкетного опроса студентов (105 чел.), дополненного беседами, наблюдениями и результатами изучения продуктов образовательной деятельности.

**Таблица 8 – Обобщенные данные отношения студентов к планированию самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования**

| <b>Высокий уровень:</b><br>«Стараюсь<br>планировать<br>самообразовательную<br>деятельность» | <b>Средний уровень:</b><br>«Планирую<br>самостоятельную<br>работу когда есть в<br>этом<br>необходимость» | <b>Уровень ниже<br/>среднего</b><br>«Планирую<br>самообразовательную<br>деятельность<br>редко» | <b>Низкий уровень</b><br>«Не планирую. Все,<br>как правило, делаю<br>спонтанно» |
|---|--|--|---|
| 20,2%   | 40,2%  | 20,3%  | 17,5%   |

В таблице 8 приведены обобщенные данные, характеризующие организационно-деятельностный компонент образовательной самостоятельности студентов. В соответствии с ними проблемы развития искомого качества состоит в поиске педагогических средств в формировании потребностей студентов в планировании самостоятельной работы и обучению этому в рамках образовательного процесса.

Большинство студентов (40,2% и 20,3%) не считают этот вид образовательной деятельности необходимым компонентом, повышающим качество профессионального образования. Вместе с тем, у большинства студентов вуза не сформированы умения планирования, умения формулирования цели деятельности (20,3% и 17,5%). В ходе исследования мы наблюдали привычку многих студентов действовать спонтанно, вне зависимости от складывающейся ситуации. Это свидетельство того, что многие студенты не могут рационально организовать свою самостоятельную работу и, в целом, учебно-познавательную деятельность.

Неумение рационально действовать в профессионально-образовательном процессе, одна из причин слабых профессиональных знаний, отсутствия качественной профессиональной подготовки. Из данных таблицы можно сделать вывод о том, что только 20,2% студентов настроены на использование плана как инструмента, способствующего достижению желаемого качества образования. Главное, что отличает студентов владеющих умениями планировать самообразовательную деятельность, 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.

Беседы со студентами и наблюдения за их образовательной работой показывали, что в вузе достаточно много тех, кого отличает слабое владение профессионально-образовательным материалом, низкой мотивацией к учению, пробелами в знаниях, слабо развитыми личностными качествами (трудолюбием, организованностью, настойчивостью, волей). Естественно, что студенты с такими проблемами, как правило, не планируют свою самообразовательную деятельность, отвлекаются от общей профессиональной цели, не могут сосредоточиться при выполнении различных самостоятельных и исследовательских заданий, не умеют ранжировать свои действия, выделяя главные и второстепенные, имеют академическую задолженность.

Наличие проблем в понимании студентами необходимости планирования самостоятельной деятельности в образовательном процессе, отсутствие достаточных умений ставить цели самостоятельной работы, невысокая мотивация к образовательной самостоятельности побудили нас опросить педагогов вуза на предмет их понимания необходимости целенаправленной по развитию образовательной самостоятельности студентов. В этой связи преподавателям вуза было предложено оценить значимость образовательной деятельности в различных формах работы, где необходимо формирование организованности студентов и обучение их построению целей самостоятельной работы.

В анкете мы предложили оценить выше сказанное по пятибалльной системе: «5» - высокая степень значимости; «4» - оценка значимости выше среднего; «3» - степень значимости средняя; «2» - низкая значимость; «1» - степень значимости никакого значения не имеет. Результаты анкетного опроса 24 преподавателей представлены в таблице 9.

**Таблица 9. – Понимание педагогами необходимости формирования организационных характеристик студентов**

| Организационное обеспечение самообразовательной деятельности студентов | оценка в баллах |      |      |   |   |
|--|-----------------|------|------|---|---|
|  | 5               | 4    | 3    | 2 | 1 |
| Необходимость формировать организационные умения студентов             | 75%             | 16,6 | 8,3% | 0 | 0 |

Изучение отмеченного явления показало, многие преподаватели достаточно высоко оценивают необходимость формирования организационных качеств студентов и понимают, что одним из компонентов такой организационности является умение и желание студентов планировать самообразовательную деятельность (75%). В практике деятельности этих преподавателей наблюдались ситуации, когда значительную часть учебного материала студенты изучали на основании составленного плана. В этом случае, в ходе академических форм учебной работы преподавателем специально отводилось время для планирования студентами своей самостоятельной деятельности.

Ряд преподавателей (16,6%), не считал, что одной из их функций является обучение умению планировать самообразовательную деятельность, а следовательно на организуемых академических формах такая работа проводилась крайне редко. Из числа опрошенных, только 8,3% считали, что студенты сами должны учиться организационным умениям. Тем не менее, проведенный опрос преподавателей показал, что все в разной степени понимают, что качество обучения во многом зависит от включенности студента в самообразовательную деятельность, а, следовательно, этому компоненту они придавали некоторое внимание.

Рассматривая проблему планирования самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения профессиональных дисциплин, мы обратили внимание на то, что только к четвертому курсу большинство студентов, регулярно стали планировать эту деятельность, стремясь получить высокие



оценки по результатам обучения. Отсутствие такой деятельности или ее слабое проявления на младших курсах свидетельствовало о том, что в образовательном процессе на этих курсах имеет место не использованные возможности образовательной деятельности.

Важным условием развития образовательной самостоятельности является требование современной технологии обучения наличия индивидуально-образовательного маршрута каждого студента. В педагогической науке ИОМ определяется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем педагогической поддержки его профессионального самоопределения и самореализации (В.В. Лоренц). Конкретизируя сказанное, отметим, что проектирование ИОМ есть деятельность по определению обучающимся собственных целей в учебно-познавательной деятельности, выбор содержания ИОМ, отслеживание результатов учебно-познавательной деятельности. Готовность обучающегося выстраивать свою образовательную программу, а также активность и самостоятельность в ее построении мы рассматриваем как один из механизмов развития образовательной самостоятельности студентов.

Анализ работ исследователей позволил нам выявить в структуре ИОМ следующие компоненты: целевой (определение целей), содержательный (образовательные потребности, индивидуальные способности и возможности студента), технологический (выбор методов и средств учения), диагностический (отслеживание собственных результатов учения).

Индивидуально-образовательный маршрут студента, как мы считали, является важным инструментом формирования самостоятельной образовательности. Поэтому исследование умений и готовности студентов к его конструированию является важной педагогической задачей. Оценка такой готовности может дать основание организации педагогической работы со

студентами и поиска новых возможностей развития образовательной самостоятельности студентов. Опрос, наблюдение и изучение образовательной деятельности позволили выявить искомую готовность. Результаты изучения представлены в таблице 10.

**Таблица 10. Оценка готовности студентов к разработке ИОМ**

| Владете ли вы умением конструировать ИОМ                                | Как правило обладаю умениям и | Чаше получаетс я | Иногда получаетс я иногда нет | Редко, но может получитс я | Никогда не получаетс я |
|---|-------------------------------|------------------|-------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Проектировать образовательные задачи                                    | 13,3%                         | 17,1%            | 44,7%                         | 17,1%                      | 7,6%                   |
| Выбирать дисциплины для углубленного изучения                           | 21,3%                         | 42,1%            | 21,5%                         | 11,3%                      | 4,4%                   |
| Находить способы самостоятельного формирования профессиональны х знаний | 11,5%                         | 17,3%            | 49,1%                         | 13,5%                      | 10,3%                  |
| Объективно оценивать полученные результаты приобретаемых знаний         | 16,3%                         | 37,2%            | 19,5%                         | 17,3%                      | 10,6%                  |

Результаты изучения готовности студентов к проектированию Индивидуально образовательного маршрута как инструмента формирования образовательной самостоятельности студента показали, что значительное число студентов испытывают проблемы с умением разработки своей индивидуальной программы. При этом, наибольшие затруднения студенты испытывают при продумывании набора тех дисциплин, которые они готовы изучать самостоятельно и углубленно. Исследование показало, что ряд студентов не владеет умениями объективно оценивать результаты самостоятельной деятельности в изучении дисциплин. Многие студенты (более 30,4%) испытывают затруднения в проектировании целей самостоятельной работы. Очевидно, что общая оценка субъектной позиции студентов в проектировании ИОМ невысокая и требует систематической педагогической работы. Одой из причин низкой оценки, как показало исследование, является слабая мотивированность студентов к приобретению умений образовательной самостоятельности.

Ориентируясь на общее понимание того, что принятие цели обучающимся гарантирует его четкое включение в образовательную деятельность, мы полагали, что у студентов нет такой хорошо организованной образовательной цели. А, следовательно, проектирование индивидуально-образовательного маршрута требует целевой инструментовки со стороны вузовских преподавателей профессиональных дисциплин.

В целом, на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы получили результаты, которые свидетельствовали о том, что с одной стороны, использование вузовских технологий обучения объективно ставит вопросы приобретения образовательной самостоятельности каждым студентом, с другой стороны, образовательные возможности этих технологий не до конца используются субъектами образовательного процесса. При этом, обнаруживались объективные причины полученных результатов: не умение распределять свое учебное время и составлять планы самостоятельного

изучения профессиональных дисциплин, конструировать образовательные цели самостоятельной работы, владеть умениями действовать самостоятельно.

Вместе с тем, в опытно-экспериментальной работе обнаружилось, что многие студенты, испытывающие трудности в построении самостоятельной деятельности психологически слабо подготовлены к ней. Это касается волевых качеств, эмоционального напряжения, наличия потребностей к приобретению образовательной самостоятельности, не достаточной мотивировки к действию в условиях реализации содержания индивидуально-образовательного маршрута. Таким образом, результатом констатирующего этапа опытной работы при использовании организационно-деятельностного подхода могут быть данные, представленные в таблице 11.

**Таблица 11. – Оценка уровней организационно-деятельностного компонента развития образовательной самостоятельности студентов**

| Показатели  | Уровни развития (%) |                |               |
|---|---------------------|----------------|---------------|
|   | <i>Высокий</i>      | <i>Средний</i> | <i>Низкий</i> |
| Умение рационально организовывать свою работу                         | 14,2%               | 59,1%          | 26,6%         |
| Владение способами построения индивидуально-образовательного маршрута | 7,6%                | 34,3%          | 58,1%         |
| Среднее значение  | 10,9%               | 46,7%          | 42,3%         |

В таблице 11 представлены исходные данные развития организационно-деятельностного компонента образовательной самостоятельности. Их анализ показывает, что на констатирующем этапе, большинство студентов (58,1%) не владеют способами построения индивидуально-образовательного маршрута. В беседах со студентами мы выяснили, что многие из них не очень понимают, что это за маршрут, как им пользоваться в условиях индивидуализации образования. Как он способствует развитию образовательной самостоятельности.

Значительное число студентов обладают слабыми умениями рационально организовывать свою образовательную деятельность (59,1%), а целый ряд из них, вообще не обладает соответствующими умениями (26,6%).

Высокий уровень развития показателей по данному компоненту свидетельствует о том, что лишь незначительная часть студентов демонстрировали умение рационально организовывать свой труд и владеть способами построения индивидуально-образовательного маршрута (14,2% и 7,6% соответственно). Очевидно, что показатели данного компонента, характеризующие умение студентов планировать и организовывать свою деятельность, включаться в самообразовательную работу, индивидуализировать обучение могут выступать как индикаторы, по которым можно оценивать качество педагогических условий, способствующих развитию образовательной самостоятельности, личностному росту студентов, качеству профессионального образования.

Характеризуя содержание показателей контрольно-оценочного компонента, мы использовали комплекс методов, по которым судили об умениях студентов адекватно оценивать результаты своей образовательной деятельности, полученные с помощью самостоятельного изучения некоторого объема профессиональных дисциплин. Вместе с тем, используемые методы были направлены на оценку уровня владения студентами способов контроля и самоконтроля образовательной деятельности. Основными методами выступали анкета, беседа со студентами по заранее подготовленным вопросам, интервью.

Отвечая на вопрос анкеты: «Совпадает ли твоя оценка результатов образовательной деятельности с оценкой, которую тебе дают преподаватели?» нами были получены результаты, представленные в Таблице 12.

**Таблица 12. – Уровень адекватности оценки студентами результатов собственной образовательной деятельности**

| «Да, как правило совпадают» | «Иногда мне кажется, что мои оценки занижены преподавателем» | «Иногда совпадают, но чаще нет» | «Как правило, не совпадают» |
|-----------------------------|--|---------------------------------|-----------------------------|
| 12,3%                       | 24,8%  | 40,0%                           | 22,8%                       |

Анализируя данные таблицы, можно увидеть, что большинство студентов не обладают умениями адекватно оценивать результат собственной образовательной деятельности. Значительная часть исследованных (40,0%) считают, что их самооценка и оценка преподавателей чаще не совпадают, а это значит, что самооценка либо завышена либо занижена. В любом случае она неадекватна. Из всех полученных оценок заслуживают внимания те, в которых студенты сообщают о полном совпадении (12,3%). Из бесед с этими студентами, мы выяснили, что это студенты, имеющие высокие образовательные результаты и высокую мотивацию у профессиональному обучению.

Развитие образовательной самостоятельности студентов в образовательном процессе вуза связано с формированием целого ряда умений и качеств, определяющих успех такой деятельности. Одним из значимых качеств, которыми должен овладевать студент, является умение рефлексии самообразовательной деятельности и оценки ее результатов. Вместе с тем, умение осуществлять рефлексия позволяет анализировать качество самообразовательной деятельности, извлекать положительный опыт из процесса организации работы, наконец, управлять деятельностью. В психолого-педагогической науке неоднократно подчеркивается, что важным компонентом умения рефлексии является способность человеку грамотно выстраивать собственное мышление, контролировать допущенные ошибки и не допускать их повторения.

Таким образом, рефлексия, как один из важнейших компонентов образовательной самостоятельности способствует качественному включению студентов в процесс самостоятельного приобретения знаний. Эта качественная

сторона деятельности связана с функцией рефлексии, в которой соединяются итог и процесс образовательной деятельности. Исходя из такого обширного понимания рефлексии как ответственного компонента образовательной самостоятельности, мы изучали вопрос, насколько студенты понимают необходимость использования рефлексии в образовательном процессе. В анкетном опросе наше внимание сосредоточилось на ответах студентов на вопрос: «Используете ли вы рефлексию в оценке своей деятельности и ее итогов?». В таблице 13, приведены результаты анкетного опроса.

**Таблица 13. Использование студентами рефлексии в процессе развития образовательной самостоятельности**

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| «Обладаю умением рефлексировать и использую его постоянно» | «Стараюсь использовать рефлексию, хотя не всегда получается» | «У меня не хватает умений применять рефлексию, делаю это редко» | «Не владею умением рефлексировать, поэтому не применяю» |
| 22,3%  | 40,3%  | 19,4%   | 17,8%   |

Полученные данные, свидетельствуют, что значительная часть студентов слабо владеет умениями рефлексии своей деятельности. И только немногим более 20% студентов, заявляют о том, что они владеют и используют данный компонент в учебной работе. Из таблицы следует, что более 40% понимают необходимость использования рефлексии в самообразовательной деятельности, однако отсутствие положительного опыта не всегда позволяет применять этот методов практике своего образования. Достаточно большое число студентов (19,4%) не владеют умениями рефлексии и следовательно не применяют его в образовательной практике. Здесь следует отметить, что эта группа студентов не

достаточно хорошо понимает необходимость и важность приобретения умений рефлексии. А ее недостаток значительно негативно влияет на приобретение образовательной самостоятельности при изучении профессиональных дисциплин. И, наконец следует отметить тех студентов, которые полностью не понимают необходимость приобретения умений рефлексии (17,8%). Их достаточно много, а поэтому вопрос о качестве самообразовательной деятельности является открытым.

Исследуя контрольно-оценочный компонент, характеризующий развитие образовательной самостоятельности нами были получены данные, отраженные в таблице 14.

**Таблица 14. Образовательная самостоятельность студентов с позиции показателей контрольно-оценочного компонента**

| Показатели КОК  | Оценка развития (%) |                |               |
|---|---------------------|----------------|---------------|
|   | <i>Высокая</i>      | <i>Средняя</i> | <i>Низкая</i> |
| Оценка результата самостоятельной деятельности в соответствии с требованиями образовательной задачи | 32,4%               | 40,6%          | 27%           |
| Рефлексивные действия в объективной оценке образовательного результата                              | 32,0%               | 37,6%          | 30,2%         |
| Средне-арифметическое значение  | 32,4%               | 37,2%          | 30,4%         |



Анализ результатов изучения особенностей контрольно-оценочного компонента показывает, что незначительное число студентов владеют умениями объективного оценивания результатов самостоятельной деятельности с поставленными образовательными задачами (32,4%). Это говорит о том, что у студентов не достаточно развит опыт такой оценки и в эксперименте на это следует уделить особое внимание.

Исследование показало, что большинство студентов обладают умениями среднего уровня в оценке результатов самообразовательной деятельности, а следовательно, это тот потенциал, с которым в экспериментальной работе можно добиться хорошего успеха.

Как видно из данных таблицы, значительное число студентов слабо (низко) оценивают свои возможности в объективной оценке результатов усвоения профессиональных дисциплин в самостоятельной работе. Очевидно, что одной из причин такого положения является не достаточно развитые умения рефлексии. А это значит, что в педагогической вузовской технологии следует обратить особое внимание на создание соответствующих ситуаций, где студенты могут приобретать недостающий опыт.

Таким образом, в исследовании выявилось, что значительное число студентов слабо владеют умениями объективной оценки результатов образования, выполненного с помощью самостоятельной деятельности. Не владение умениями рефлексии значительной частью студентов показывает направление опытно-экспериментальной работы, которую необходимо совершить. Подводя общий итог первого этапа опытно-экспериментальной работы следует отметить следующее.

1. Вузовские технологии, программное обеспечение, условия организации образовательной самостоятельности представляют значительные возможности и ресурсы образовательной среды вуза. Однако отсутствие знаний и понимания этих ресурсов со стороны студентов является слабой стороной организации обучения. Это особенно проявляется в образовательных действиях студентов,

таких как постановка самостоятельно целей собственных действий и планирование их на достижение результата, слабые самоуправленческие образовательные действия и нерациональное распределение учебного времени, отсутствие мотивации к самообразовательной работе.

2. Наличие проблем и затруднений в осуществлении образовательной самостоятельности свидетельствует об отсутствии развитой педагогической системы, в которой педагогическая поддержка студентов компенсирует волевые и мотивационные недостатки.

3. Исследование выявило значительное преобладание положительных мотивов в приобретении глубоких профессиональных знаний у абсолютного большинства студентов. Однако, это касается в большей степени использования традиционных форм и методов обучения. Что касается развития образовательной самостоятельности, то следует отметить наличие некоторых проблем, вызывающих серьезную озабоченность. Это особенно заметно при анализе тех образовательных действий, которые совершают студенты в попытках развития образовательной самостоятельности. Слабое владение умениями самостоятельно планировать самообразовательную деятельность, распределять учебное время, осуществлять рефлекссию самообразовательной деятельности и ее результатов свидетельствует о наличии педагогических проблем, которые требуют особого решения.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что с точки зрения научного подхода, имеют место проблемы и недостатки в оценке таких показателей как диагностико-аналитического компонента, где студенты слабо владеют методами самооценки своих образовательных результатов; мотивационно-целевого, отражающего недостатки в потребностной сфере самостоятельной деятельности при изучении профессиональных дисциплин; организационно-исполнительского компонента, проявляющегося в слабом владении методами рациональной организации учебного труда; контрольно-

оценочного компонента, отражающего недостаточную способность в объективной оценке результатов самостоятельного овладения знаний.

Таким образом, констатирующий этап опытно-экспериментальной работы позволил определить основные пути приобретения образовательной самостоятельности, среди которых особое место занимают методы создания педагогических ситуаций, требующих от студентов активного включения в самообразовательную деятельность, приобретения умений и навыков рефлексивных действий в оценке качества своей деятельности и ее результатов, умения рационально строить свой процесс учебно-познавательной работы.

## **2.2. Педагогические условия проектирования технологии развития образовательной самостоятельности студентов**

Развитие образовательной самостоятельности, как показал констатирующий этап эксперимента, связан с решением целого комплекса психолого-педагогических проблем. Одной из наиболее сложных, как мы убедились по результатам эксперимента, является формирование мотивации студентов к приобретению умений образовательной самостоятельности и разработку педагогических ситуаций, направленных на приобретение студентами положительных мотивов самостоятельной деятельности. Решение названных проблем в опытно-экспериментальной работе потребовало от нас следующего:

- осуществлять просвещенческую деятельность, направленную на формирование понимания необходимости приобретения такого качества каждому студенту как «образовательная самостоятельность»;
- устраивать профессиональные встречи со специалистами системы образования, на которых они делятся своим опытом и видением необходимости умений самостоятельной работы;

- организовывать профессиональные экскурсии в образовательные центры и школы, чтобы убедить студентов в необходимости приобретения умений самостоятельной деятельности.
- осуществлять просвещенческую деятельность, направленную на формирование понимания необходимости приобретения такого качества каждому студенту как «образовательная самостоятельность»;
- устраивать профессиональные встречи со специалистами системы образования, на которых они делятся своим опытом и видением необходимости умений самостоятельной работы;
- организовывать профессиональные экскурсии в образовательные центры и школы, чтобы убедить студентов в необходимости приобретения умений самостоятельной деятельности.

Развитие образовательной самостоятельности требовало комплексного решения в организации учебно-познавательной деятельности на основе самостоятельной работы студента. Наличие проблем, зафиксированных в констатирующем эксперименте позволяло выстраивать педагогические технологии, в которых:

- осуществлялась педагогическая поддержка студентов, которые не всегда испытывали успех в самообразовательной работе;
- использовались технологии индивидуального подхода, содержанием которых являлась помощь и педагогическое сопровождение при включении студентов в процесс самостоятельного освоения профессиональных знаний;
- разработка посильных заданий для студентов, осваивающих профессиональные дисциплины и контроль за качеством самостоятельной деятельности при их выполнении.
- Развитие образовательной самостоятельности в процессе формирующего этапа эксперимента требовало разработки и использования таких методов взаимодействия со студентами, которые активно включали студентов в

процессы приобретения соответствующих качеств в учебно-познавательной деятельности. Такими методами в нашем эксперименте выступали методы, повышающие образовательную активность студентов и создающие ситуации проявления субъектной позиции в процессе самостоятельной работы. В процессе проведения академических занятий, такими методами выступали методы проблемного обучения, методы проектов, методы диалога и подготовки к нему. Особую роль играли методы, в основе которых были кейсы.

Опишем процессуальный компонент технологии развития образовательной самостоятельности бакалавров при изучении дисциплины «История Таджикистана». В основе технологии лежит идея использования разработанных критериев (эталонов) которыми должны руководствоваться студенты. Процессуальная часть технологии - технологический процесс, который включает:

- непосредственно организацию учебного процесса бакалавров в вузе на основе разработанных эталонов усвоения учебного материала;
- выбор методов и форм учебной деятельности бакалавров;
- выбор методов и форм работы преподавателя;
- деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала;
- диагностику учебного процесса.

Особенность технологии развития образовательной самостоятельности бакалавров заключается в том, что варьирование видов заданий, формы их предъявления, видов помощи студентам, позволяет достичь всеми обучающимися образовательной самостоятельности. Согласно технологии развития образовательной самостоятельности бакалавров, различия в образовательных результатах могут иметь место за пределами общего для всех образовательного результата, т.е. общеобразовательного минимума, над

которым будут надстраиваться результаты последующего дифференцированного обучения.

Несмотря на то, что многие вопросы развития образовательной самостоятельности решались во внеаудиторной работе, тем не менее мы много внимания уделяли академическим занятиям. Здесь важно было выстроить особую логику, которая определяла самостоятельную работу по приобретению искомого качества. В продуманной логике были заложены такие компоненты самостоятельной деятельности в которых проявлялись: эталоны или критерии, служившие студентам ориентировками в процессе выполнения самостоятельных заданий; система тестов, целью которых был мониторинг усваиваемых самообразовательных качеств; выделение учебных единиц в изучаемом содержании учебного материала.

Выделяемые учебные единицы, требующие самостоятельного усвоения обладали двумя важными качествами. С одной стороны они отражали некоторую часть изучаемого фрагмента профессиональной дисциплины, с другой стороны они обладали определенной долей законченности и это качество позволяло разрабатывать систему проверок качества усваиваемого материала. Здесь как раз и использовались эталоны, которые позволяли определить, насколько каждый студент сумел усвоить изучаемый материал.

Значительное место в академической работе уделялось тестированию. Роль тестов состояла в том, чтобы не только проверить качество самостоятельной работы студента но и выявить те пробелы в образовательной самостоятельности, которые были у студентов.

Вместе с эталонами и тестами в академической работе большое внимание уделялось разработанным так называемым проверочным заданиям. В содержании этих заданий включались провоцирующие элементы, которые должен был студент определить самостоятельно. Применение критериев (эталонов) здесь сводилось к тому, чтобы получить объективную оценку приобретаемых умений образовательной самостоятельности. В этом случае,

студентам объявлялось о существовании таких критериев. Они часто обсуждались, и студенты ориентировались на их содержание. Число таких критериев варьировалось в зависимости от сложности содержания самостоятельной работы.

Процесс обсуждения эталонов разрабатывался для того, чтобы каждый студент имел возможность строить свою самообразовательную деятельность, ориентируясь на требования эталонов, выступающих одновременно и как критерии. Глубокое понимание разработанных критериев-эталонов позволяло студентам на протяжении всего процесса включения в самообразовательную деятельность эффективно строить свою работу.

Здесь было важно все: как обсуждались критерии-эталоны, как представлялись они студентам, как фиксировались в процессе самостоятельной работы, как проходило обсуждение выявленных проблем студентами.

В ходе работы с такими критериями был получен положительный опыт его использования не только при изучении гуманитарных дисциплин. Этот опыт мог экстраполироваться на другие дисциплины. Покажем из каких педагогических действий состоял процесс разработки таких универсальных критериев:

- начало работы со студентами: обсуждение целей и задач самостоятельной деятельности, подготовка к выбору содержания профессиональной дисциплины;
- выбор каждым студентом тех критериев, на которые они будут ориентироваться в процессе самостоятельной работы;
- выявление пробелов и затруднений в понимании выбранных критериев;
- определение наиболее значимых критериев, которыми будут руководствоваться студенты;
- определение «стоимости» каждого критерия в баллах;

- организация самообразовательной деятельности студентов на основе критериальной оценки.

Полученный опыт использования критериев в развитии образовательной самостоятельности показал, что такая деятельность способствует приобретению компетенций образовательной самостоятельности студентов.

Детализируя опытно-экспериментальную работу, мы обратили внимание на некоторые ее особенности использования, в частности на градацию критериев, лежащих в основе развития образовательной самостоятельности бакалавров. В этой связи, мы исходили из того, что градация критериев – это описание различных уровней достижения ожидаемого результата. Чем конкретнее представлены критерии оценки, тем лучше студент будет понимать, что ему нужно сделать для успешного выполнения задания.

Для того чтобы отследить процесс приобретения образовательной самостоятельности, мы использовали следующую таблицу.

**Таблица 15– Использование критериев в развитии образовательной самостоятельности**

| Примеры критерия  | Уровни использования критерия  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
|   | Высший балл  | Приемлимый балл   | Удовлетворительный балл  | Неудовлетворительный балл   |
| Тема «Особенности экологии окружающей среды» раскрыта студентом | Понятие «взаимодействие человека и окружающей среды определяется пятью ведущими факторами (студент назвал все)<br>В ответе приведены примеры из жизни людей о взаимодействии всех факторов;<br>В ответе студента раскрыто содержание каждого фактора и | В ответе студента представлены не все факторы, определяющие взаимодействие человека и окружающей среды;<br>Примеры, которые приводит студент не достаточно логичны и убедительны;<br>В ответе студента нет ранжирования приведенных | В ответе студента названы несколько факторов, но не все;<br>В ответе студента нет примеров взаимодействия человека и окружающей среды. | В ответе студента не просматривается его понимание о факторах взаимодействия человека и окружающей среды. |



|  |  |          |  |  |
|--|--|----------|--|--|
|  | выявлен его рейтинг на воздействие человека. | факторов |  |  |
|--|--|----------|--|--|

Процесс использования таблицы такого типа направлен на четкое понимание каждым студентом требований образовательного процесса. Выполнение заданий самостоятельно, с учетом выделенного критерия позволяет каждому студенту понять объем необходимого усвоения содержания, чтобы приобрести желаемую оценку. В опытно-экспериментальной работе, направленной на развитие образовательной самостоятельности мы использовали метод, в котором прослеживалась следующая логика:

- выделение ограниченного объема самостоятельно изучаемой информации;
- выявление в каждом отдельном фрагменте самостоятельного изучения наиболее важные и сложные содержательные элементы;
- организация постоянной обратной связи в процессе самостоятельного изучения выделенных фрагментов.

В процессе экспериментальной работы, нами были использованы различные способы организации самостоятельных действий. Одним из действенных способов оказался способ групповой самостоятельной работы. Здесь, у студентов-бакалавров по-другому строился процесс включения в самостоятельную образовательную деятельность

Здесь появлялись лидеры и ведомые, активные и пассивные, творческие и не творческие студенты, в процессе выполнения самостоятельных групповых заданий. Вместе с тем, особенностью групповой работы является необходимость групповых обсуждений процесса самостоятельного выполнения заданий: распределение содержания выполняемого, распределение ролей в группах, выявление тех, кто будет ответственным за представление того, что наработала группа. Естественно, что при такой организации самостоятельной

работы по-другому решается вопрос оценивания каждого в процессе рассмотрения результатов сделанного. Важно только, чтобы при оценке студентов в группе присутствовал «коэффициент пользы», которую внес каждый студент в получение результата.

Полученный положительный опыт организации самостоятельной работы в групповом взаимодействии показал, что педагогическая технология должна строиться на следующих шагах:

1) организация работы группы: сообщение цели, содержания, порядка действий, определения ответственных за каждый фрагмент самостоятельного изучения;

2) определение критериев оценки группы в целом и отдельных студентов;

3) определение сроков завершения работы и представления ее результатов.

Особое значение в применении технологии групповой самостоятельности имеет вопрос оценки деятельности всей группы и каждого члена. Здесь, в соответствии с общей педагогической теорией, необходимо помнить, что одним из важнейших вопросов, которые следует решать, это вопрос формирования положительной мотивации к самостоятельной деятельности. Поэтому, оценочная деятельность в приоритете должна иметь положительную составляющую. Преподавателю необходимо осторожно делать замечания и указывать на выявленные недостатки, чтобы критика не нарушала у каждого студента общее впечатление о достигнутом успехе. Преподавателю важно педагогически грамотно осуществлять наблюдение за действиями всей группы и отдельных студентов. В качестве примера, мы приводим форму групповой оценки самостоятельной работы студентов.

**Таблица 16 – Оценка умений образовательной самостоятельности студентов при работе в группе.**

| Группы студентов | Взаимодействие в группе<br>(определение ролей каждого члена группы, выбор ответственных) | Практическая работа<br>(Включение членов группы в процесс самостоятельной деятельности) | Конкретные действия членов группы | Диалог между членами группы в процессе выполнения заданий | Выводы о работе группы |
|------------------|--|---|-----------------------------------|---|------------------------|
| I                | +  | +   | +++                               | +   |                        |
| II               | +  | +   |                                   |   |                        |
| III              | +  | -   | ++                                | -+  |                        |
| IV               | -  | -   | +                                 | ++++  |                        |
| V                |  |   |                                   |   |                        |

В опытно-экспериментальной работе мы использовали следующую технологию оценки образовательной самостоятельности в групповой работе:

- открытое и непосредственное наблюдение за деятельностью студентов в группе;
- отметка и заполнение соответствующих столбцов в таблице;
- определение времени для работы группы;
- представление результатов выполнения самостоятельных заданий;
- оценка результатов деятельности группы и выводы.

В дополнение к описанной технологии следует отметить, что на каждом шаге педагогической работы преподаватель контролирует деятельность группы вопросами типа:

- какие самообразовательные умения и навыки приобрел каждый из студентов?
- какого типа затруднения были отмечены при выполнении заданий?
- какими способами преодолевались затруднения в выполнении заданий?

Анализ поставленных вопросов, в процессе групповой самостоятельной работы, позволял не только контролировать ход ее выполнения но и регулировать процесс приобретения самообразовательных умений студентов. Это достигалось оценочными суждениями преподавателя. Особенностью такой педагогической деятельности можно считать наличие и разбор ситуаций, где встречающиеся затруднения в самостоятельной работе коллективно обсуждаются и осуществляется коллективный поиск способов преодоления

типичных затруднений студентов. Вместе с тем, педагогическая деятельность направлена на получение объективной информации о качестве развития процесса образовательной самостоятельности. Именно поэтому, у преподавателя есть определенный арсенал педагогических действий:

- группа работает успешно, взаимодействие настроено, ролевые функции всеми выполняются, результат соответствует поставленной цели – технология работает эффективно;
- в группе не все получается, взаимодействие непродуктивное, результат выполнения заданий не соответствует задуманному – технологию следует корректировать.

Разработанная технология дополнялась оценкой индивидуальной деятельности каждого студента в группе и на основании этой оценки принимается решение об организации индивидуальной работы со студентами, у которых обнаружены проблемы в развитии образовательной самостоятельности. В таблице 17 представлена такая деятельность.

**Таблица 17 – Индивидуальная оценка самостоятельной деятельности каждого члена группы**

| <b>ФИО учеников</b>  | <b>1.<br/>Хусрав</b> | <b>2.<br/>Азиз</b> | <b>3.<br/>Рухшона</b> | <b>4.</b> | <b>5.</b> | <b>6.</b> |
|--|----------------------|--------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|
| Активен при обсуждении правил работы группы. Готов действовать в соответствии с полученной ролью | +                    | +                  | +                     |           |           |           |
| Инициативен в решении задач самостоятельной работы   | -                    | -                  | +                     |           |           |           |
| Владеет арсеналом средств выполнения заданий   | +                    | -                  | +                     |           |           |           |
| Сотрудничает с другими членами группы в поиске решений проблемных заданий                        |                      | +                  | ++                    |           |           |           |

|  |    |   |   |  |  |  |
|--|----|---|---|--|--|--|
| Имеет свою точку зрения на выбор правильного решения                                   | +  |   |   |  |  |  |
| Владеет навыками коммуникативного воздействия на других                                | ++ |   | + |  |  |  |
| Мобилен в построении индивидуальной и совместной деятельности с другими членами группы | +  | - |   |  |  |  |
| Общая оценка самостоятельной деятельности  |    |   |   |  |  |  |

Заполнение такого типа таблиц и работа с ними требовала педагогической инструментальной. Она состояла в том, что каждый студент имел возможность увидеть результаты своей самостоятельной деятельности в группе и ту оценку, которую получил от преподавателя. Вместе с тем, мы в опытно-экспериментальной работе создавали ситуации, когда оценку деятельности каждого студента давали члены самой группы. Это требовало привлечения тех критериев, о которых мы писали выше. Тем не менее, включение студентов в процесс взаимооценки и самооценки требовало разработки информации, которая бы понималась каждым студентом и в рамках которой он осуществлял оценочную или самооценочную деятельность.

Такой подход к организации групповой самостоятельной работы и оценочной деятельности позволял создавать ситуации, где формировались отношения сотрудничества и партнерства преподавателя и студента. Однако, главное, что было получено в результате представленной технологии, это запущенный процесс развития образовательной самостоятельности и формирования положительного отношения студентов к приобретению умений действовать самостоятельно.

Здесь особую роль играла информация, которую преподаватель получал с помощью различных методов исследования и грамотно ее передавал студентам. Такая информация, которая с одной стороны свидетельствовала о качестве процесса развития образовательной самостоятельности, а с другой

использовалась для его интенсификации была чрезвычайно важной в ходе эксперимента. С ее помощью, преподаватель имел возможность:

- оценить приобретаемые умения образовательной самостоятельности;
- наличие проблем и затруднений, препятствующих эффективности развития процесса образовательной самостоятельности;
- получить объективную обратную связь о непрерывности процесса развития образовательной самостоятельности студентов.

Раскрывая особенности организации обратной связи, как компонента, позволяющего оперативно действовать в образовательном процессе, следует отметить ее всесторонний характер.

Ее действенность, во многом зависит от того, в какой форме она представлена. Резкие критические замечания не могут служить основанием положительной атмосферы, в которой формируются самообразовательные мотивы и потребности. Задача обратной связи в другом. Наш опыт показывает, что несмотря на имеющиеся недостатки, в содержании обратной связи следует приоритеты делать положительное, отмечая сначала те достоинства, которыми овладевают студенты и только потом, можно отмечать имеющиеся недостатки.

Педагогический опыт показывает, что обратная связь предоставляет преподавателю информацию, использование которой он может регулировать, а значит управлять процессом развития образовательной самостоятельности.

В педагогической практике рассматривают различные виды обратной связи: выраженной коммуникативными средствами и знаковыми. Таким образом, в практике организации обратной связи допускаются следующие ее виды:

- комментарии относительно выполненной или выполняемой работы;
- развернутые оценки, посвященные изученным результатам деятельности обучающихся;
- организованные дневники или журналы, в которых делаются соответствующие оценки.

Обратная связь обеспечивает качество изучения профессиональных дисциплин не только для преподавателя. Она дает возможность и самим студентам увидеть и понять насколько то, что они изучили, соответствует поставленным задачам.

Учитывая то значение, которое мы придаем обратной связи, следует обратить внимание на характер комментариев в содержании обратной связи. Здесь речь идет об оценочных суждениях. Именно они отвечают за качественные характеристики, по отношению к предмету оценивания. Если условно разделить эти суждения на положительные, нейтральные и отрицательные, то надо хорошо понимать, как каждое из них выполняет свою функцию, а именно, формирует необходимое отношение к предстоящей деятельности, поскольку полученная оценка отражает уже сделанное.

В педагогической науке и практике неоднократно упоминается, что качественные суждения играют важную роль в включение обучающихся в новые виды деятельности. Именно поэтому, эти суждения должны быть аргументированы, построены в виде утверждений и вопросов, в виде характеристик и объективов.

Здесь должны быть полностью исключены комментарии в виде высмеивания, в виде иронии, неуместного юмора и пр. Важно очень бережно подбирать соответствующие фразы, обеспечивающие правильное понимание студентом тех замечаний, которые он получил, и тех достижений, которые у него выявились.

Очевидно, что каждый преподаватель должен найти те слова, от которых ему следует отказаться в процессе взаимодействия со студентами и особенно, в тех случаях, когда требуется оценить результат действия студента или само действие. В этом состоит большая педагогическая проблема: Как построить обратную связь, выраженную в оценочной деятельности преподавателя.

В опытно-экспериментальной работы мы использовали только те оценки, которые прямо направлены на формирование положительной мотивации

студентов к развитию образовательной самостоятельности. В этой связи мы хорошо понимали, что потребность и реализуемый мотив служат надежными инструментами развития образовательной самостоятельности. Поэтому, значительная часть опытно-экспериментальной работы была направлена на развитие положительной мотивации студентов в процессе приобретения умений действовать самостоятельно.

Использование разработанных критериев, описанных выше давало нам возможность создавать ситуации, вызывающие стремление студентов получить успех, выраженный в положительных комментариях преподавателя.

Именно этот успех определяет внутренние мотивы деятельности студентов на основе интереса к познавательной самостоятельной деятельности, на основе потребности глубокого изучения профессиональной дисциплины. В психологической науке, внутренний интерес определяется как важнейший стимул, привлекающий студентов к образовательной деятельности. Поэтому вопрос о развитии образовательной самостоятельности это вопрос о формировании внутренней мотивации к самостоятельной работе, к приобретению положительных результатов, в которых каждый получает дополнительный стимул в виде успеха.

Известный российский ученый-педагог Е.П. Ильин отмечал: «Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. Учитель может только способствовать этому процессу, применяя мотивирующие методики» [77].

- требования к самообразовательной деятельности должны быть реалистичными;
- обсуждайте задачи включения в самостоятельную работу вместе со студентами;
- грамотно, показывайте студентам, что необходимо, чтобы добиться успеха по в приобретении навыков самостоятельной работы;



- формирование положительной мотивации строится на требованиях, и оценках, которые вызывают интерес и т.п.;

- следует создавать атмосферу соревновательности среди студентов в процессе выполнения заданий.

В процессе опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводам о том, что построение учебного занятия требует следующей инструментальной:

- чаще замечайте сильные стороны и интересы обучающихся;
- используйте принцип постепенности в развитии сложных действий студентов;

- чем разнообразнее методы и формы, требующие самостоятельной работы, тем интереснее студенту ее выполнять;

- акцентируйте внимание обучающихся на приобретении новых умений и знаниях самостоятельной деятельности, а не на выставленных баллах и отметках.

- отметка не может быть угрозой, только результат;;

- тесты способствуют желанию узнать, если они продуманы и отражают изученное.

Мотивация к приобретению навыков самостоятельной работы может быть построена, если преподаватель комментирует самостоятельность работы, выполненной студентами:

- обратная связь должна быть поддерживающей студента;
- необходимо вознаграждать успех, достигнутый в результате самостоятельных действий положительным высказыванием;

- необходимо чаще предлагать обучающимся знакомиться с работами друг друга и выявлять достижения и недостатки.

Известный российский ученый-педагог Е.П. Ильин отмечал: «Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект. Учитель может только способствовать этому процессу, применяя мотивирующие методики» [77].

- требования к самообразовательной деятельности должны быть реалистичными;

- обсуждайте задачи включения в самостоятельную работу вместе со студентами;

- грамотно, показывайте студентам, что необходимо, чтобы добиться успеха по в приобретении навыков самостоятельной работы;

- формирование положительной мотивации строится на требованиях, и оценках, которые вызывают интерес и т.п.;

- следует создавать атмосферу соревновательности среди студентов в процессе выполнения заданий.

В процессе опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводам о том, что построение учебного занятия требует следующей инструментовки:

- чаще замечайте сильные стороны и интересы обучающихся;

- используйте принцип постепенности в развитии сложных действий студентов;

- чем разнообразнее методы и формы, требующие самостоятельной работы, тем интереснее студенту ее выполнять;

- акцентируйте внимание обучающихся на приобретения новых умениях и знаниях самостоятельной деятельности, а не на выставленных баллах и отметках.

- отметка не может быть угрозой, только результат;;

- тесты способствуют желанию узнать, если они продуманы и отражают изученное.

Мотивация к приобретению навыком самостоятельной работы может быть построена, если преподаватель комментирует самостоятельность работы, выполненной студентами:

- обратная связь должна быть поддерживающей студента;

- необходимо вознаграждать успех, достигнутый в результате самостоятельных действий положительным высказыванием;

- необходимо чаще предлагать обучающимся знакомиться с работами друг друга и выявлять достижения и недостатки.

Самооценивание следует рассматривать как процесс, оценки себя на основании достигнутого результата, информации за счет чего достигнут положительный результат или почему его не существует, понимания своих сильных и слабых сторонах, интеллектуальных психофизических, волевых и других ресурсов, а также своих возможностях и проблемах.

Разработка и использование технологии развития образовательной самостоятельности студентов может строиться на применении приема самооценок студента или оценок, которые дают одноклассники. Комплекс таких приемов может повысить эффективность включения студентов в самообразовательную деятельность, а следовательно оказать положительное воздействие на развитие образовательной самостоятельности. Из педагогической практики известно, что владение студентами навыками самооценки и взаимооценки значительно повышает объективность результатов овладения теми или иными умениями и навыками образовательной работы. Поэтому, разработка и внедрение в образовательный процесс педагогических условий направленных на приобщение студентов к различным видам оценок образовательной самостоятельности является необходимым элементом педагогической работы. Сущность всех видов оценки, в частности самооценки или взаимооценки, в том, что студенты глубже понимают цели и задачи самообразовательной деятельности и требования, которые они должны выполнить развивая у себя образовательную самостоятельность.

Исследуя процесс самооценки студентов как фактор объективной оценки приобретения умений самостоятельной деятельности, мы отмечаем те элементы, которые напрямую способствуют повышению эффективности развития образовательной самостоятельности студентов. К ним мы отнесли следующие:

- четкая постановка цели включения в самообразовательную работу;

- разработка критериев или эталонов, ориентирующих студентов в образовательной деятельности;
- определение имеющихся умений и навыков самообразовательной работы;
- развитие понимания собственных недостатков в осуществлении самообразовательной деятельности;
- знакомство студентов с методами оценки умений самообразовательной работы;
- развитие самообразовательного мышления студента;
- разработку системы умений, которыми должен овладевать студент в процессе погружения в самостоятельную деятельность.

Студент сможет отметить полученный прогресс в приобретении навыков самостоятельной работы. Самооценка студента и оценка его результатов деятельности преподавателем должны совпадать. В этом случае мы добиваемся адекватной самооценки умений и навыков самостоятельной работы. То есть необходимо сравнение двух оценок: той, которая отвечает оценке предстоящей работы и оценке уже выполненной работы.

В практике эксперимента, мы делали следующее:

- регулярно напоминали студентам о целях и критериях оценки самостоятельной работы.
- планировали время на самооценивание.
- представляли к обсуждению критерии оценки самостоятельных действий.

Так например: начало самообразовательной деятельности с того, что идет обсуждение критериев и эталонов, которые они должны достигнуть в процессе самообразовательной деятельности. На их основе строится самообразовательная работа.

Проверка результатов начинается с самооценивания. Здесь дается оценка не только тому, что сделано, но и поиск новых способов развития образовательной самостоятельности.

Таким образом, самообразовательная деятельность студента включается в технологию развития образовательной самостоятельности и студент вовлекается в осуществление всех действий самостоятельной работы. Следовательно предлагаемая технология делает студента субъектом самообразовательной работы, вызывает его активность в приобретении необходимых умений и навыков.

Взаимооценивание студентов. Оценка одногруппниками результатов приобретения умений самостоятельной работы рассматривалась в процессе эксперимента как составная часть обучения студентов умениям самообразовательной деятельности. Полученный в процессе формирующего эксперимента опыт показывает, что взаимооценка умений самостоятельной работы друг друга, позволяет каждому увидеть недочеты не только одногруппников, но и собственные. Следовательно студенты начинают искать свои собственные способы приобретения тех самообразовательных умений, которые сделают процесс развития образовательной самостоятельности более эффективным.

Оценивая взаимооценку как метод обучения студентов умениям самообразования, мы отмечали следующее:

- взаимооценка выступает как активный метод приобретения новых умений;
- каждый студент, включающийся в самооценку приобретает новый образовательный и самообразовательный опыт в процесс изучения профессиональных дисциплин;
- взаимооценка как активный обучающий метод дает возможность глубоко осознать собственные ошибки тем студентам, которые являются ее участниками;
- взаимооценивание оказывает определенное воздействие на развитие деловых и личных связей между студентами, укрепляя тем самым коллектив;

- участие студентов в взаимной оценке изменяет их роль в образовательном процессе, поскольку каждый из них выполняет ее как роль оценивания.

Опыт организации взаимооценивания результатов самообразовательной работы, свидетельствует о том, что необходимо исключить случаи конфликтов между студентами. Как отмечалось выше, процессуальный компонент технологии развития образовательной самостоятельности бакалавров предъявляет определенные требования к деятельности преподавателя. В опытно-экспериментальной работе мы строили деятельность преподавателя в рамках технологии развития образовательной самостоятельности в несколько этапов:

Первый этап работы: Составление «Матрицы-кодификатора» Матрица "кодификатор" - это программа дисциплины, которая отвечает следующим аспектам:

1. Разработанное содержание оценивается преподавателем не связано с заданиями содержательных комплексов и профессионально-образовательных программ.

2. Профессионально-образовательная программа представлена как профессиональная матрица, в которой выделен тот курс, который следует изучать студентам самостоятельно.

3. Важное место в реализации профессиональной программы занимает то предметное средство вокруг которого концентрируется целый блок предметных инструментов, реализующихся с помощью самостоятельной работы.

4. Оценка результата осуществляется с помощью разработанных эталонов, в которых определены все самообразовательные действия студентов.

5. Самообразовательные действия студентов строятся в определенной логике, цель которой приобретение умений и навыков самообразовательной работы.

Второй этап работы «Диагностическая проверочная работа» (ДПР) которая строится как технократический компонент: «вход» и «выход». При этом разрабатывается такая диагностика, в которой важной целью является определение первичного уровня освоения самообразовательных действий. Затем, усложнение диагностики ведет к фиксации постепенного роста образовательной самостоятельности студентов. Наиболее эффективной формой организации диагностической работы, является разработка и проведение специальной диагностической работы. Здесь главное, это представление студентам заданий, которые они могут решить самостоятельно. Как показывает наш опыт, эти задания носят предварительный характер и не всегда отвечают задачам профессиональной дисциплины. Главное, чтобы они носили обучающий характер.

В практике работы по развитию образовательной самостоятельности необходимо определиться с количеством таких заданий. Очевидно, что их количество зависит от числа поставленных задач. Именно они являются индикаторами объема содержания, которое требуется выполнить самостоятельно и приобрести необходимый опыт образовательной самостоятельности студентов.

Опыт показывает, что такие диагностические работы должны включаться во все изучаемые гуманитарные дисциплины. Инструментом диагностических работ являются диагностические задания, оценочными процедурами - домашняя самостоятельная работа (ДСР), проверочная работа как "градусник" по измерению "температуры" освоения учебного материала, решение проектной задачи.

К диагностическому инструменту предъявляется ряд требований:

- все диагностические задания должны носить предметный характер и быть связаны либо со способом, либо с предметным результатом или и с тем, и с тем;

- диагностическое задание должно носить "сквозной" характер и использоваться в любых группах, на любой дисциплине;
- диагностические задания должны включаться во все виды самостоятельных предметных работ, которые проводятся с обучающимися (домашняя самостоятельная работа, проверочная работа, диагностическая работа ("на выход"), в итоговые работы);
- анализируя содержание диагностического задания, следует отметить, что оно должно быть связано, с одной стороны, с предметным "кодификатором" ("матрицей"), с другой стороны связано с метапредметным "кодификатором" (метапознавательным фактором в контексте модуля "Обучением тому как учиться").

Третий этап технологического процесса включает разработку так называемой «Начально-проектной задачи». В практике работы по развитию образовательной самостоятельности она служит для создания условий управления процессом приобретения студентами образовательной самостоятельности. Кроме этого, начально-проектная задача по своему содержанию и направленности должна была обеспечить мотивацию студентов к приобретению самообразовательных компетенций.

Начально-проектная задача может наиболее эффективна развитию образовательной самостоятельности, если ее разработка и внедрение используется в начале изучения дисциплины, в начале учебного года, в начале изучения большой и сложной темы. Вместе с тем, такая задача выступает как некоторый старт, обеспечивающий объем учебного материала, требуемого для включения студентов в образовательную самостоятельность. Это выглядит для обучающихся как некоторый сигнал для студентов, требующий сосредоточиться на необходимости привести в порядок свои самообразовательные возможности и быть готовым к тому, что в перспективе самообразовательная деятельность в изучении профессиональной дисциплины потребует известного напряжения.



Таким образом, мы можем определить те задачи, которые характерны для третьей стадии представляемой технологии. К ним мы относим следующие:

- проверка готовности студентов к использованию опыта самообразовательной работы при изучении профессиональных дисциплин;
- определить наличие типичных затруднений студентов в процессе включения в самообразовательную деятельность;
- разработать некоторые учебные правила, которые будут задействованы в процессе развития образовательной самостоятельности студентов.

С учетом этих выделенных задач начально-проектная работа приобретает особую значимость. Она проектирует так называемый «журнал знаний», отражающий целую серию заданий, которые студенты могут выполнить самостоятельно и задания, которые отрабатываются в академической форме. В этом плане, журнал знаний выглядит как образовательный проект, определяющий перспективу изучения профессиональной дисциплины.

Использование «журнала знаний» в период учебного года обеспечивает определенную логику в изучении профессиональной дисциплины. С одной стороны этот журнал рассматривается как инструмент управления образовательным процессом во всех его формах и деталях, с другой – «журнал знаний» в силу непрерывности его использования позволяет четко расставить ориентиры в изучении содержания дисциплин. По сути, это ответ на вопрос когда и как будет организована самостоятельная образовательная деятельность, какие задания и задачи студентам предстоит решать самостоятельно в течение учебного года, какие самообразовательные умения и навыки потребуются студентам, чтобы быть успешным.

Четвертый этап работы «Самостоятельная домашняя работа» проводится до проведения суммативного оценивания раздела. Кроме этих основных видов работ предметом контроля со стороны преподавателя является отслеживание

самостоятельной учебной работы студентов в формате выполнения самостоятельной домашней работы.

Самостоятельная домашняя работа - это "пробы" студентов, где они тренируются в освоении тех или иных способов действий, формируя навыки учебной самостоятельности и индивидуализации своего обучения, специальная самостоятельная линия в образовательном процессе.

Образовательные эффекты самостоятельной домашней работы, где ученик сам определяет где? когда? и сколько? ему нужно выполнить, чтобы решить свои проблемы и трудности. Образовательная самостоятельность - умение обучающегося создавать и использовать средства для собственного личностного развития; Индивидуализация обучения - движение в учебном предмете, исходя из собственных возможностей, способностей и интереса. Организация самостоятельной домашней работы имеет несколько целей:

- выстроить системный процесс самостоятельного учения обучающихся (сами отбирают материал, его объём, планируют, контролируют, оценивают);
- организовать коррекцию действий по западающим темам, в которых выявлены затруднения;
- предоставить возможность выбирать направленность и уровень сложности заданий.

Самостоятельная домашняя работа заменяет ежедневные домашние задания и рассчитана на 3-4 недели. За учебный год может быть проведено 5-6 таких работ, в зависимости от количества выделенных учебных блоков, которые строятся по одним и тем же принципам:

- 1) самостоятельная домашняя работа является линией, параллельной линии системы при организации учебного процесса;
- 2) содержание работ проектируется по выделенным направлениям, отражающим образовательные области, а сама профессиональная дисциплина разбита на ряд тем, которые будут изучаться самостоятельно в течение всего

учебного года, где каждая тема разработана так, что можно было варьировать ее изучение;

3) развитие образовательной самостоятельности осуществляется в заданиях на уровне разных сложностей, важно только, чтобы каждый уровень отражал свой набор тех самообразовательных умений, которые станут основой образовательной самостоятельности;

4) объем и количество заданий в диагностических работах направлены на индикацию каждому студенту для осознанного выбора тех, где он может получить достаточно умений самообразовательной работы;

5) ко всем самостоятельным заданиям прилагаются разработанные методические рекомендации и указания, способствующие успешному их завершению;

б) у каждого студента есть возможность выбора тех самостоятельных работ, которые будут оцениваться преподавателем и на основании которых преподаватель делает выводы сформированности образовательной самостоятельности студента.

Данный вид работы позволяет акцентировать внимание студентов на умениях, вызывающих особые затруднения. Ежеженедельно для обучающихся проводятся консультации, на которых решаются вопросы, возникшие при выполнении самостоятельной домашней работы.

Содержание проверочной работы повторяет содержание самостоятельной домашней работы и состоит из однотипных двухуровневых заданий. При сравнении выполненных студентом заданий в режиме самостоятельной работы и тех заданий, которые составляли диагностическую основу решался вопрос какими качествами самообразовательной деятельности овладел студент, а какими ему предстоит освоить.

Пятый этап работы - «Проверочная работа» (ПР)=СОР (суммативное оценивание раздела). В качестве оценочной процедуры может быть

использована ПР. Ее следует применять по окончании выполнения студентами задания в режиме самостоятельных действий.

Содержание и процедура использования ПР отражает требования изучаемой профессиональной дисциплины. Здесь преподаватель оценивает уровни развития образовательной самостоятельности на основании сравнения, того, что сделал студент выполняя ПР и само самостоятельное задание.

Использование проверочных работ (ПР) и самостоятельных заданий позволяет эффективно строить развитие образовательной самостоятельности если они используются в отсроченное время. В нашей опытно-экспериментальной работе такое сравнение мы проводили в течение пяти учебных занятий и это давало возможность каждому студенту поправить свои оценки в изучении темы.

Шестой этап работы «Зачеты» (ЗЧ) в конце учебного года. Названная форма развития образовательной самостоятельности играет видную роль в процессе приобретения студентами соответствующих качеств. Процесс подготовки к этой форме и ее проведение допускает различные виды самостоятельной работы: презентация проекта, коллоквиум, выступление с представлением научного или учебного сообщения и пр. Организация оценочной деятельности допускает различные вида педагогической оценки: дифференцированная оценка, качественная оценка, бальная оценка и пр. То есть средства фиксации могут иметь любые оценки.

Правильная, четко обоснованная, возможно, и согласованная между различными дисциплинами, организация зачетной системы способствует непрерывной подготовки студентов к самостоятельным действиям, а следовательно, к приобретению самостоятельных умений.

Таким образом, главная задача преподавателя при организации учебного процесса с использованием технологии развития образовательной самостоятельности бакалавров – создать педагогические условия организации образовательного процесса таким образом, что обучающиеся будут

действовать по заранее установленным преподавателем правилам, направленным на реализацию самообразовательных умений:

- самостоятельное проектирование профильных задач и заданий, которые могут быть использованы для углубленного изучения дисциплины;

- открытый журнал, отражающий требования к качеству самостоятельной работы, и информацией о способах реализации содержания самостоятельной работы;

- разработку "ботржурнала", в котором каждый студент описывает те самообразовательные события, которые позволили приобретать новые самообразовательные умения;

- организация «педагогической мастерской», цель и назначение которой состоит в помощи тем, у кого обнаружилось проблемы в приобретении умений образовательной самостоятельности;

- проектирование индивидуального продвижения в приобретении умений самостоятельной работы;

- выбор времени для предъявления готовности к зачету, в котором основное внимание уделяется самообразовательным умениям;

Технология развития образовательной самостоятельности бакалавра предполагает разработку и подбор заданий по уровням приобретения самообразовательных умений при изучении профессиональных дисциплин. На уровне «Постижение» студенту необходимо напрягать память и весь словарный запас, чтобы переформулировать и заново изучить требуемую информацию.

На уровне «Осознание» студент воспринимает изучаемую информацию, устанавливает связи между отдельными ее элементами, переводит в практическую плоскость своей самостоятельной работы.

На уровне «Рассмотрение» студент осуществляет разложение информации на части, рассматривает каждую часть в отдельности, выбирает ту, которую будет изучать самостоятельно.

На уровне «Творение» студент разрабатывает новые конструкции, проекты, модели, идеи, часть из которых выбирает для креативного построения.

Подводя анализ представленным педагогическим действиям мы заключили их в таблицу, которая наглядно показывает всю логику педагогической работы.

**Таблица 18 – Действия преподавателя и студента при использовании технологии развития образовательной самостоятельности**

| Содержание деятельности преподавателя   | Содержание деятельности студентов   |
|---|---|
| С помощью вопросов проверяет, насколько хорошо студенты поняли цели и задачи занятия, т.е. что от них ожидается к концу занятия.  | Участвуют в обсуждении или составлении критериев оценки самостоятельности. Задают преподавателю и друг другу вопросы. |
| С помощью вопросов и заданий разного типа проверяет, насколько успешно студенты достигают того, что заявлено в цели занятия.  |   |
| Представляет и обсуждает критерии оценки задания и уровень самостоятельности.   |   |
| Оценивает работы или ответы студентов, опираясь на критерии оценки самостоятельности.   | Оценивают свои работы, опираясь на критерии оценки. Оценивают работы друг у друга, опираясь на критерии оценки.       |
| Обязательно предоставляет студентам время на обдумывание ответа, прежде чем получить ответ.   |   |
| Ответ студента сопровождает вопросами «Почему?» «Каким образом?».   | Участвуют в отборе и выполнении заданий.  |
| Использует различные методы и инструменты оценивания применительно к разным группам студентов (например: эссе, групповые презентации, проекты, мини-тесты т.п.).  |   |
| Предоставляет студентам позитивную обратную связь относительно качества выполнения задания: объясняет, что выполнено правильно, а в чем есть недоработки, предлагает способы улучшения, а не просто констатирует выполнение оценкой или словами «хорошо – плохо». |   |
| Дает дифференцированные задания студентам или группам на основании результатов оценки.  |   |
| Наблюдает за тем, как студенты проявляют самостоятельность в работе с заданиями. По результатам наблюдения или выполнения студентами заданий и их ответов на вопросы принимает решение, куда и как двигаться дальше.  |   |

Таким образом, мы можем выделить преимущества технологии развития образовательной самостоятельности:

1. Развитие образовательной самостоятельности отражает логику решения образовательных задач при изучении профессиональной дисциплины;

2. Технология строится на оценочной деятельности, где каждое самообразовательное действие оценивается по разработанной шкале оценок;

3. Высокий уровень осознания студентами необходимости приобретения самообразовательных умений;

4. Технология развития образовательной самостоятельности используется как на академических так и на внеаудиторных занятиях, по согласованному со студентами плану;

5. Содержание технологии включает разработку критериев оценки самообразовательных умений студентов, использование которых способствует студентам быстро адаптироваться к требованиям самостоятельной работы;

6. Результаты использования технологии проявляются в двух измерениях: высокое качество приобретаемых знаний студентов; новый опыт организации самостоятельного изучения профессиональных дисциплин.

В педагогических работах известного российского ученого А.В. Хуторского вопросам развития образовательной самостоятельности уделяется значительное внимание. В этой связи, он представил общий подход к проектированию развития образовательной самостоятельности обучающихся. В этом подходе, А.В. Хуторской предлагает особое внимание сосредоточить в вопросах целеполагания, при изучении дисциплины или новой сложной темы, в которой будет использоваться данная технология. В частности он пишет «Использование технологии целеполагания, требует четкой инструментальной, отражающей деятельность субъектов образования. Для этого, обучающимся необходимо:

- познакомиться с содержанием изучаемого в учебнике;
- осознать и запомнить все новые понятия в содержании изучаемого;

- продумать содержание учебного сообщения, которое может отражать основные идеи изучаемой темы;
- сформировать академическую и психологическую готовность к вопросам, которые могут ему задать;
- представить самостоятельно выполненное учебное или научное сообщение по изучаемой теме;
- осознать, какие самообразовательные методы будут способствовать высокой оценке качества представленной работы;
- обратить внимание на практические задания и вопросы, представленные в учебнике по изучаемой теме;
- найти примеры из жизни людей, характеризующие выводы по изучаемой теме;
- отразить свои умения самостоятельной деятельности и выявить пробелы и недостатки;
- продумать перспективу изучения следующих тем и самостоятельных действий;
- определить уровень своей коммуникативной подготовки в процессе диалога с теми, кто будет участвовать в обсуждении качества выполненной самостоятельной работы;
- осознать как была оценена самостоятельная деятельность;
- разработать перспективный план изучения следующих тем, с использованием умений самостоятельной работы;
- построить собственные индивидуальные образовательные цели в изучении новых тем профессиональной дисциплины»[138, с. 120- 121].

Анализ всех шагов технологии, разработанной А.В. Хуторским, позволяет выявить процесс развития образовательной самостоятельности в целом. Так например, проектирование таких технологических шагов как 1, 4, 12 направлено на активное включение студентов в процесс самостоятельного усвоения знаний и качественной работе в академических ее формах;



содержание технологической цепочки, где представлены шаги 3,5,8 отвечает за творческий подход в процессе самостоятельной деятельности студентов; те технологические шаги, которые представлены в 2,7,13 позициях, отражают развитие интеллекта в самостоятельной деятельности студента; анализ технологических шагов на номерах 6, и 10 свидетельствуют о возможности научного подхода, при осознании целей самостоятельной деятельности; важными компонентами, отражающие вопросы самоорганизации в выборе самостоятельной работы и самих заданий отражены в 9 и 14 позиции.

Выделенные блоки в технологии А.В. Хуторского, позволяли в опытно-экспериментальной работе варьировать рассмотренные технологические шаги. На этой основе каждый студент имел возможность выбора и построения собственного образовательного маршрута приобретения самообразовательных умений на основе индивидуальных целей учебно-познавательной деятельности:

- индивидуальные цели, в которых студенты рассматривают самообразовательную деятельность как способ развития образовательных ресурсов;

- профессионально-предметные цели, в которых студенты проектируют свое профессиональное будущее, профессиональные умения и навыки, место в общей системе общественного производства; умение самостоятельно решать профессиональные задачи;

- цели творческого направления, в которых студенты рассматривают возможности проектировать, конструировать, моделировать, творить в учебном процессе и в будущей профессиональной работе;

- цели интеллектуального развития, в которых студенты считают необходимым формирование будущего профессионального опыта;

- цели направленные на приобретение опыта решения различных жизненных и профессиональных проблем;

- организационно-деятельностные цели, связанные с приобретением умений организовывать свой труд и труд других людей, с которыми они готовы вступать в различные формы взаимодействия;

- коммуникативные цели, отражающие умения строить продуктивное общение в группах, командах, с подчиненными и руководителями;

- цели, связанные с умением рационально строить свою деятельность и давать объективную оценку ее результатам.

Поставленные цели обучающимся предлагалось проверить по следующим критериям:

1) четкость и конкретность поставленной цели;

2) измеримость. Результат достижения цели должен быть измеримым;

3) достижимость. Обучающийся должны быть способны достичь этой цели, хотя бы в потенциале. Должны обладать ресурсами (внешними и внутренними) для ее достижения, либо быть способными эти ресурсы обрести;

4) реалистичность. Обучающийся должен реально оценивать свои ресурсы по достижению цели. Также должна согласовываться с другими целями, не противоречить им;

5) реалистичность сроков выполнения самостоятельного задания.

Поставленные студентами цели изучения темы, курса, дисциплины с использованием самостоятельных заданий позволяли разрабатывать технологическую траекторию, в которой фиксировалось не только изучаемой содержание, но и способы его усвоения с помощью самостоятельно разработанных или полученных от преподавателя заданий. Содержание траектории индивидуальной самостоятельной работы отвечало общим целям изучения профессиональной дисциплины. Учет того, что это совершалось каждым студентом, давал возможность положительно оценить используемую технологию, с другой стороны, такая педагогическая инструментовка позволяла приобретать новые умения самостоятельной работы.

Выше, мы анализировали роль рефлексии в приобретении умений образовательной самостоятельности. Здесь отметим следующее. Рефлексивные умения и их применение студентами являются основополагающими в оценке того, что приобретено в практике самостоятельной деятельности. По сути, рефлексивные умения коррелируют с умением самооценивания результатов своей деятельности. Это позволяет студентам хорошо понимать в каком направлении следует сосредоточить усилия для приобретения важных умений образовательной самостоятельности. Здесь, в разработанной нами технологии, особую роль играли критерии (эталон), которые позволяли регулировать процесс и нацеленность его на результат осуществления.

В разработанной технологии развития образовательной самостоятельности выражена роль самооценки студентов по поводу имеющихся умений самообразовательной деятельности. Здесь следует отметить, что ее содержание основывалось на разработанных критериях образовательной самостоятельности. Именно они, служили основаниями адекватности такой самооценки. В то же время, достижение уровня критерия рассматривалось как цель и результат приобретения умений самостоятельности студентов. В этой связи было отмечено, что такое количество критериев не может быть бесконечным. Выбранные критерии должны точно отражать спектр самообразовательных умений.

В практике применения критериев особое место занимали оценочные составляющие, выраженные в баллах. Каждый студент должен был хорошо понимать, какое количество критериев позволит ему утвердить усвоенный учебный материал и приобретенные умения образовательной самостоятельности. Для этого, студенту предоставляется возможность выбора критериев и договор, который служит основанием самостоятельной работы. Содержательно, в договаривающемся процессе, студенты хорошо должны были понимать требования, которые диктует каждый критерий. В опытно-

экспериментальной работе, мы считали, что наиболее продуктивным, может быть такое содержательное наполнение критериев:

«Критерий К1»: его требования сосредоточены вокруг когнитивной составляющей самообразовательной деятельности: понимание требований к самостоятельной работе, знание ее основ, умение действовать мобильно и нестандартно при выполнении самостоятельной работы.

«Критерий К2»: критерий ориентировал студентов на выбор таких самостоятельных заданий, где требовалось действовать репродуктивно, где все действия регулировались общими правилами, где применение этих правил вело к описанию взаимодействия и взаимосвязи между изучаемыми явлениями.

«Критерий К3»: отражал совокупность коммуникативных умений, отражающих включение студентов в процессы группового взаимодействия при выполнении самостоятельных и творческих работ.

«Критерий К4»: предъявлял требования к студентам уметь рефлексировать самообразовательную работу, видеть достижения и неудачи, адекватно оценивать получаемые результаты.

Использование выше названных критериев позволяло объективно оценить выполненные самостоятельно задания и приобретенные умения самостоятельной деятельности. Опыт применения таких критериев показал, что многие студенты, рассматривают полученные оценки на критериальной основе как предложения и рекомендации к дальнейшей самообразовательной деятельности. При этом, сочетание критериальной оценки и самооценки обеспечивало объективное рассмотрение результатов выполненных самостоятельных заданий, что оказывало положительное влияние на мотивацию студентов к самообразовательной работе.

Значительное место в формирующем эксперименте было уделено развитию потребности студентов к работе с учебной, профессиональной, научной и методической литературе. Здесь особыми педагогическими приемами выступали требования самостоятельного изучения, анализа и

делания выводов по различным педагогическим и профессиональным источникам. Обучающимся были представлены образцы различных литературных описаний: рефератов на педагогическую тему, эссе, аннотацию на книгу или статью в педагогическом журнале. Важным моментом в анализе и подготовки так называемых научных описаниях, являлось приобретение навыков академического письма. С этой целью, студентам предоставлялись образцы, в которых были показаны способу академического описания результатов научного анализа работ в педагогических журналах, сборниках, монографиях. Работа по этой теме приносила двойную пользу: с одной стороны, студенты знакомились с педагогическими психологическими текстами, а с другой приобретали умения самостоятельной деятельности в осуществлении такого анализа.

Развитие образовательной самостоятельности немислимо без учета рациональных способов организации своего учебного времени. Основным методом такой деятельности мы считали разработку хорошо организованных планов самообразовательной деятельности на перспективу. Так, например, одним из заданий, которые выполняли студенты, было разработка перспективного планирования на учебный семестр. В таблице 19, мы приводим пример такого задания, которое составляли студенты и за которое несли ответственность.

**Таблица 19 - План студента по развитию образовательной самостоятельности на семестр**

| Я планирую на семестр   | Содержание сделанного | Примечание |
|---|-----------------------|------------|
| <i>Считаю, что в этом семестре главное добиться ...</i>       |                       |            |
| <i>Освоить в этом семестре следующие виды самостоятельных</i> |                       |            |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <i>работ ...</i>   |  |  |
| <i>Приобрести следующие умения самостоятельной деятельности ... и т.д.</i> |  |  |

Реализация такого плана предварялась обсуждением с каждым студентом тех самостоятельных заданий, которые позволяли приобретать умения образовательной самостоятельности. Кроме этого, по окончании семестра, каждый студент предъявлял свои выполненные самостоятельные задания, собирая тем самым портфолио учебно-самостоятельных работ.

Общим результатом, который мы фиксировали в ходе опытной работы, можно назвать развитие у обучающихся умений самостоятельного целеполагания, самостоятельного планирования и осуществления своей учебно-познавательной деятельности, выстраивании своего образовательный маршрут, оценке и контроле результатов учебно-познавательной деятельности и в целом, осознания себя ее субъектом.

### **2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию образовательной самостоятельности студентов-бакалавров**

Общим результатом, который мы фиксировали в ходе опытной работы, можно назвать развитие умений самостоятельно приобретать необходимые профессиональные знания. 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.

Для того, чтобы проследить динамику развития образовательной самостоятельности обучающимися на протяжении всей экспериментальной работы осуществлялись комплексные срезы. При этом, определяя уровень развития образовательной самостоятельности мы основывались на следующих его характеристиках, выделенных на диагностическом этапе опытной работы.

Высокий уровень. Хорошо знает и осознанно реализует требования современной технологии самостоятельного приобретения профессиональных знаний. Хорошо владеет умениями организации самообразовательной деятельности, приобрел опыт самостоятельного решения различных образовательных задач, не испытывает особых проблем и трудностей в рациональном построении своей образовательной деятельности, легко справляется с самостоятельными заданиями проблемного и творческого характера, умеет самостоятельно ставить цели в построении самообразовательной работы. В практике организации индивидуальной образовательной деятельности всегда проявляет положительную мотивацию, нацелен постоянно на самосовершенствование путей и способов самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков. В оценке результатов выполнения самостоятельных заданий проявляет высокую объективность. Адекватен в самооценке своих самообразовательных способностей. Владеет навыками целеполагания в учебно-познавательной деятельности, ответственен за порученные самостоятельные дела, мобилен при необходимости внесения коррективов в процесс самостоятельного решения образовательных задач.

Средний уровень. Знает и владеет основными методами решения познавательных самостоятельных заданий, однако часто нуждается в педагогической поддержке со стороны педагогов. Проявляет стремление к рациональной организации учебной работы, однако образовательного опыта в

этом вопросе не хватает. При включении в самостоятельное решение различных образовательных задач требует стимулирования со стороны преподавателя. Нуждается часто в педагогической поддержке при затруднениях в самостоятельной деятельности. Мотивация к выполнению самостоятельных заданий ситуационная: зависит от настроения или от интереса к выполняемой работе. При постановке целей самообразовательной работы часто нуждается в помощи и поддержке других. Волевые качества проявляет только в условиях повышенного интереса к содержанию самостоятельной работы. Стремится адекватно оценивать результат самостоятельного выполнения учебного задания, но имеет приоритет к завышенной самооценке.

Низкий уровень. Имеет общее представление о требованиях современной технологии развития образовательной самостоятельности. Не высокий учебный опыт самостоятельного решения различных образовательных задач не позволяет включаться в полную силу в самообразовательную деятельность. Не достаточно умений самостоятельного решения многих учебных задач. Требуется постоянной помощи и поддержки. Волевые качества в преодолении трудностей самостоятельной работы проявляет редко. Не способен адекватно оценить результат самостоятельного решения образовательных задач. Не может рационально распределить время для активного включения в самостоятельную деятельность. Общая оценка развития образовательной самостоятельности представлена в таблице 20.

**Таблица 20 - Динамика уровней образовательной самостоятельности «до» и «после» опытной работы**

| Студенты | Количество человек | Низкий уровень |       | Средний уровень |       | Высокий уровень |       |
|----------|--------------------|----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
|          |                    | До             | После | До              | После | До              | После |
| 1-й курс | 26                 | 26,2           | 22,4  | 65,3            | 67,7  | 8,5             | 9,8   |
| 2-1 курс | 25                 | 25,4           | 23,3  | 66,2            | 68,4  | 8,5             | 8,6   |



|          |    |      |      |      |      |      |      |
|----------|----|------|------|------|------|------|------|
| 3-й курс | 27 | 18,5 | 16,4 | 67,3 | 65,6 | 14,3 | 18,5 |
| 4-й курс | 27 | 16,5 | 10,3 | 70,7 | 71,3 | 12,7 | 18,5 |

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе начального и итогового срезов, свидетельствует о том, что динамика роста числа учащихся с высоким уровнем образовательной самостоятельности наблюдалась во всех группах. Большинство учащихся находятся на среднем уровне развития образовательной самостоятельности. Вместе с тем значительная часть учащихся продолжает оставаться на низком уровне (22,3%, 23,1%).

Анализ результатов опытной работы по преодолению проблем в развитии образовательной самостоятельности показал наличие положительной динамики, отраженной в таблице 21.

**Таблица 21 - Динамика преодоления проблем в развитии образовательной самостоятельности**

| Студенты | Количество человек | Низкий уровень |       | Средний уровень |       | Высокий уровень |       |
|----------|--------------------|----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
|          |                    | До             | После | До              | После | До              | После |
| 1-й курс | 24                 | 42             | 37    | 49,3            | 50,5  | 9,6             | 11,7  |
| 2-й курс | 25                 | 42,2           | 39,2  | 49,3            | 51,4  | 9,3             | 9,5   |
| 3-й курс | 24                 | 32,5           | 34,8  | 52,7            | 47,1  | 14,5            | 18,4  |
| 4-й курс | 25                 | 24,2           | 38,5  | 63,6            | 41,3  | 12,5            | 20,2  |

Как можно заключить из представленных данных, большинство студентов после эксперимента составляют группу с высоким и средним уровнем развития умений преодоления проблем самообразования. Имеют место небольшие позитивные изменения у студентов всех курсов. Эти изменения мы объясняли самостоятельным приобретением опыта преодоления проблем, адаптацией к кредитной технологии обучения.

Из полученных данных следует, что после эксперимента больше трети студентов демонстрируют средний уровень умений преодоления проблем в самообразовательной деятельности.

Исследование уровня мотивации обучающихся и умений целеполагания осуществлялось периодически, в соответствии с реализацией комплексной программы развития умений самоуправления знаниями обучающимися. 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 22 .

**Таблица 22 - Динамика уровней мотивации обучающихся в процессе опытной работы**

| Студенты | Количество человек | Низкий уровень |       | Средний уровень |       | Высокий уровень |       |
|----------|--------------------|----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
|          |                    | До             | После | До              | После | До              | После |
| 1-й курс | 25                 | 21             | 18,4  | 40,2            | 41    | 37,8            | 39,4  |
| 2-й курс | 23                 | 24,7           | 21,1  | 42,0            | 45,3  | 33,3            | 33,7  |
| 3-й курс | 24                 | 18,6           | 14,3  | 50,7            | 51,5  | 30,6            | 34,3  |
| 4-й курс | 25                 | 16,1           | 10,3  | 49,5            | 52,7  | 34,3            | 36,9  |

Заметный рост позитивных установок к самостоятельному приобретению знаний свидетельствовал о происходящих изменениях в сознании обучающихся. Появление широких познавательных мотивов, мотивов самосовершенствования и их преобладание над узкими позиционными и экономическими мотивами наблюдались практически у большинства обучающихся.

Оценка динамики мотивации к самостоятельному приобретению знаний требовала изучения тех изменений, которые отражали владение техникой целеполагания в самостоятельном приобретении знаний. Результаты исследования этого показателя представлены в таблице 23.

**Таблица 23 - Динамика овладения техникой целеполагания в самостоятельном приобретении знаний**

| Студенты | Количество человек | Низкий уровень |       | Средний уровень |       | Высокий уровень |       |
|----------|--------------------|----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
|          |                    | До             | После | До              | После | До              | После |
| 1-й курс | 24                 | 50,8           | 46,4  | 37,4            | 40,6  | 11,6            | 12,7  |
| 2-й курс | 25                 | 50,7           | 47,6  | 39,6            | 41,2  | 10,5            | 11,6  |
| 3-й курс | 24                 | 40,3           | 34,2  | 45,3            | 47,1  | 14,2            | 18,6  |
| 4-й курс | 25                 | 36,2           | 28,5  | 45,2            | 51,4  | 18,4            | 20,5  |

Данные таблицы свидетельствуют о том, что более 88% обучающихся 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 (более 40%) 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.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе опытной работы произошли положительные 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. То есть сократилось число обучающихся, у которых наблюдался низкий уровень мотивации и слабо развитое умение

целеполагания в осуществлении самообразования. Полученные данные указывают на положительные изменения произошедшие на среднем и высоком уровнях развития мотивации и умения целеполагания во всех группах. Так, при анализе результатов опытной работы для нас особо важным являлось увидеть позитивные изменения, происходящие в умении планирования своей учебной работы.

Оценивая показатель, отражающий владение обучающимися умениями планировать свою образовательную деятельность мы получили данные, представленные в таблице 24.

**Таблица 24 - Динамика уровней овладения умением планировать самообразовательную деятельность**

| Студенты | Количество человек | Низкий уровень |       | Средний уровень |       | Высокий уровень |       |
|----------|--------------------|----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
|          |                    | До             | После | До              | После | До              | После |
| 1-й курс | 24                 | 52,8           | 45,2  | 39,5            | 40,4  | 13,4            | 14,4  |
| 2-й курс | 25                 | 48,2           | 46,1  | 40,6            | 42,3  | 11,5            | 11,6  |
| 3-й курс | 24                 | 40,4           | 34,3  | 46,7            | 49,2  | 12,7            | 16,9  |
| 4-й курс | 25                 | 36,6           | 26,7  | 45,3            | 50,7  | 18,3            | 22,5  |

В соответствии с данными таблицы можно заключить, что 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 снижение числа обучающихся, 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 40%) демонстрируют средний уровень овладения умением планировать свою учебно-познавательную деятельность. В этой связи, мы считали, что созданные нами педагогические условия развития умений самоуправления только начали приносить результаты в группах студентов. А это значит, что в будущем мы будем наблюдать тенденция повышения общего уровня развития образовательной самостоятельности.

**Таблица 25 - Динамика уровней овладения умением выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающимися**

| Студенты | Количество человек | Низкий уровень |       | Средний уровень |       | Высокий уровень |       |
|----------|--------------------|----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
|          |                    | До             | После | До              | После | До              | После |
| 1-й курс | 24                 | 37,5           | 35,6  | 52,8            | 51,1  | 9,3             | 13,6  |
| 2-й курс | 25                 | 36,4           | 34,5  | 51,6            | 50,3  | 11,5            | 14,2  |
| 3-й курс | 24                 | 34,3           | 26,4  | 49,4            | 49,5  | 16,3            | 24,5  |
| 4-й курс | 25                 | 32,2           | 20,3  | 49,2            | 53,7  | 18,1            | 26,3  |

Овладение умением выстраивать индивидуальный образовательный маршрут является важнейшей компонентой, характеризующей уровень развития образовательной самостоятельности. Данные таблицы свидетельствуют, что созданные педагогические условия развития умений самоуправления знаниями 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 группах студентов второго и третьего курсов составил 60,2% и 62,7% соответственно. Обучающиеся стремились к преодолению трудностей в построении индивидуального образовательного маршрута и обращались при необходимости за помощью к преподавателю при выборе учебных дисциплин, форм получения знаний.

### **Выводы по второй главе**

В процессе исследования выявлено, что содержание и организация процесса самостоятельного усвоения знаний, а также развитие у обучающихся навыков к учебно-познавательной деятельности, должны быть постоянно в центре внимания педагогов. Исследование процесса развития образовательной самостоятельности показало, что в образовательном процессе уделяется недостаточное внимание развитию различных умений, способствующих образовательной самостоятельности студентов. Это убедительно отразилось в незнании и невостребованности большинством обучающихся образовательных ресурсов вуза для развития профессиональных знаний. 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 мотивационную сферу показала, что у большого числа обучающихся 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.

Исследование основных характеристик 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.

По результатам эксперимента выявлены следующие тенденции, подтверждающие эффективность использования выявленных педагогических условий: устойчивое повышение мотивации обучающихся к приобретению и развитию профессиональных знаний; рост осознанности в определении целей, содержания, методов и форм приобретения знаний и оценке результатов своей учебно-познавательной деятельности; повышение активности обучающихся в освоении ресурсов образовательной среды вуза и расширение образовательных взаимодействий студентов путем освоения образовательных ресурсов из других социально-образовательных сред. Данные тенденции подтвердили положения гипотезы исследования и свидетельствовали о решении поставленных исследованием задач.

## Заключение

Необходимость поиска путей повышения эффективности деятельности высших учебных заведений, по развитию образовательной самостоятельности обусловлена возросшими требованиями к подготовке специалистов, характеризующихся способностью самостоятельно приобретать знания, активно действовать и принимать решения, основанные на знаниях.

Теоретический анализ исследуемой проблемы показал, что в последнее время усилилось внимание к вопросам самостоятельной организации обучающимся учебно-познавательной деятельности, а следовательно и к процессу приобретения знаний. В психолого-педагогической литературе достаточно хорошо рассмотрены составляющие понятия самоуправления знаниями: «профессиональное и личностное самоопределение», «самовоспитание», «самоактуализация»; широко представлены практические разработки и технологии формирования отдельных аспектов и элементов самоуправления знаниями. Вместе с тем, большинство исследований посвящено изучению различных аспектов развитию самостоятельных качеств студентов и недостаточно исследован вопрос о развитии образовательной самостоятельности как фактора, обеспечивающего высокий уровень подготовки выпускников вуза к практической деятельности в различных сферах общественного производства.

Решение теоретических задач исследования было связано с выявлением педагогических условий, способствующих развитию образовательной самостоятельности студентов. Здесь было выявлено, что основными условиями, способствующими развитию образовательной самостоятельности могут выступать следующие: целенаправленное осуществление воспитания положительных мотивов к приобретению умений самостоятельной деятельности в образовательном процессе; наличие условий внедрения в образовательный процесс индивидуального маршрута студента; осуществление



мониторинга развития активности в самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования.

Педагогический анализ особенностей организации обучения в вузе выявил роль кредитной технологии обучения, которая проявлялась в требованиях к систематической самостоятельной работе студентов. Вместе с тем, диагностический этап исследования выявил целый ряд проблем и трудностей препятствующих развитию образовательной самостоятельности. Анализ этих проблем и трудностей потребовал поиска новых форм и методов организации образовательной и самообразовательной деятельности. Используемые формы и методы развития образовательной самостоятельности строились на основе формирования потребностной и мотивационной сферы, включения личности в процесс самообразования. В работе они представлены как механизмы, оказывающие положительную роль в самостоятельном приобретении студентами профессиональных знаний.

Экспериментальная проверка педагогических условий развития образовательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе доказала их эффективность и необходимость комплексного использования для развития профессионально-личностной компетентности.

Результатом реализации данного комплекса педагогических условий в практике работы с группами студентов второго и третьего курсов явилось заметное повышение показателей, отражающих уровень развития образовательной самостоятельности у большинства студентов, участников эксперимента.

Таким образом, изучение и анализ источников, относящихся к теоретической части исследования, статистическая обработка экспериментальных данных, анализ и рассмотрение полученных результатов подтверждают обоснованность выдвинутой гипотезы и позволяют сделать следующие **выводы и рекомендации:**

1. Изучено состояние проблемы в научной, методической и психолого-педагогической литературе. На основе анализа уточнено содержание понятий «образовательная самостоятельность», «современная образовательная среда», «педагогическое сопровождение образовательной деятельности бакалавров».

2. Изучены сущность, специфика педагогического сопровождения развития образовательной самостоятельности студентов при изучении гуманитарных дисциплин.

3. Выявлена и обоснована совокупность педагогических условий, обеспечивающих результативность развития образовательной самостоятельности бакалавров при изучении гуманитарных дисциплин, которым следует отнести: личностные характеристики; образовательные компетентности; процесс осуществления образовательной деятельности.

4. Определены педагогические инструменты формирования положительной мотивации к приобретению умений студентов самостоятельной деятельности в образовательном процессе: разработаны педагогические условия воспитания положительных мотивов к действиям в условиях образовательной самостоятельности; определены педагогические технологии, способствующие приобретению студентами опыта самостоятельной деятельности в решении задач профессионального образования;

5. Разработано содержание индивидуально-образовательной деятельности студентов при использовании различных образовательных технологий, к которым отнесено содержание ИОМ, обеспеченное интересами студента и его образовательными возможностями в усвоении программ психолого-педагогических дисциплин; выявлены условия внедрения ИОМ в практику образовательной деятельности студентов

6. Определены критерии и показатели, характеризующих активность студентов в самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования.

7. Педагогическое сопровождение развития образовательной самостоятельности студентов бакалавриата должно представлять собой взаимодействие обучаемого (сопровождаемого) с сопровождающим (педагогом или лицом, обеспечивающим сопровождение), в основе которого лежит прогнозирование возникающих проблем, побуждение студентов к их осмыслению, нахождению способов разрешения.

7. В ходе диагностической части исследования реализации идей развития образовательной самостоятельности бакалавров в образовательном процессе вуза выявлено, что процесс развития должно осуществляться по следующим основным направлениям: материально-техническая база, методическое обеспечение, готовность педагогического коллектива к организации педагогического сопровождения студентов в приобретении навыков самостоятельной образовательной деятельности.

Материалы исследования могут быть использованы в практике учебных заведений профессионально-педагогического образования, для подготовки будущих педагогов.

Проведенное исследование не исчерпывает весь спектр вопросов, связанных с организацией развития образовательной самостоятельности бакалавров в образовательном процессе вуза. В перспективе следует обратиться к педагогическим условиям разработки современной методики создания образовательных ситуаций, которые направлены на развитие образовательной самостоятельности как личностного качества студентов.

## Библиография

1. Абрамов, С.М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед.наук: / Абрамов. – Екатеринбург: СГУ, 2003 – 24 с.
2. Абрамова С.М. Проблема моделирования педагогических систем / С.М. Абрамова, М.Г. Мельникова // Высш. образование в России. 2005. – № 5. – С. 59-62.
3. Акулова, О.В. 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.
4. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. М.: Изд. дом Ш.А. Амонашвили, 2012. – 228 с.
5. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с. (46).
6. Архипова А.А. Сущность и структура имиджа высшего образования // Журнал «Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса». 2011. №1. стр. 47- 52.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: «Смысл», 2007, 528.- с.
8. Атанасян, С. Л. Методология разработки и использования информационной образовательной среды при подготовке студентов вуза: монография / С.Л.Атанасян. - Воронеж: Научная книга, 2009. - 152 с.
9. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: «Политиздат», 1981. - 432 с.

10. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика , 1989. – 484 с.
11. 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. (92)
12. Балашова З.В. Развитие познавательной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Бакшаева Наталья Афиногеновна. – М., 1997.- 23 с.
13. Баликаева, М.Б. Развитие самообразования в условиях реализации компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Баликаева М. Б.. – Омск, 2007. – 169 с.
14. Батышев А.С. Профессиональная педагогика. М.:Просвещение, 1991. – 568 с.
15. Беликов В.А. Сущность педагогической инновации в профессиональных колледжах /В.А. Беликов // Молодой ученый. — 2012. – №4. – С. 403-404.
16. Беспалько, В.П. Программированное обучение (дидактические основы) / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с. (103).
17. Бессонова В.Л. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня. - №1, 2009. – С. 42-44.
18. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. - М.: Наука, 1973. - 270 с.
19. 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.

20. Бодунов М.В. Обновление содержания профессиональной подготовки педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.akvobr.ru/soderzhanie\\_professionalnoi\\_podgotovki\\_pedagogov.html](http://www.akvobr.ru/soderzhanie_professionalnoi_podgotovki_pedagogov.html) (дата обращения 12.01.2015)
21. 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.
22. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В.Бондаревская // Методист. – 2003. - №2. – С.2-6.
23. Буданов А.В. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: монография / А.В. Буданов - СПб., 2001. – 264 с.
24. 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.
25. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
26. Войтенко, А.А. Управление педагогическим процессом переподготовки специалистов как средство повышения его эффективности / А.А. Войтенко. – Л., 1999. – 155 с. (80)
27. 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>.
28. Воронова И.Л. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / М.Я. Виленский, П.И.

- Образцов, А.И. Уман; под. ред. В.А. Слостенина. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 270 с.
29. Воронцов, В.К. Познавательные барьеры в обучении, их выявление и преодоление / В.К.Воронцов, Л.А.Геращенко. – М.: Palmarium, 2014. – 132
30. Воронцов, В.К., Геращенко Л.А. Познавательные барьеры в обучении, их выявление и преодоление / В.К.Воронцов, Л.А.Геращенко. – М.: Palmarium, 2014. – 132 с.
31. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.
32. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.
33. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В.Габай. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 225 с.
34. Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 3-7.
35. Глазачев С.Н. Самоанализ студентов своей деятельности как основа профессионального самосохранения /С.Н. Глазачев // Сопровождение личностно–профессионального развития студентов в педагогическом вузе: научно–методическое пособие / Отв.ред. С.Н. Глазачев, В.И. Богословский, В.В. Семикин. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 158 с.
36. Границкая А.С. Адаптивная система обучения в школе. М.: Просвещение, 1991.- 360 с.
37. 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>.

38. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. -240 с. (101)
39. Даутова О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного образования: монография / О.Б.Даутова. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 149 с.
40. 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.
41. Джига, Н.Д. Самоуправление, самоизменение личности студента как фактор успешности развития / Н.Д.Джига // Знание. Понимание. Умение. – 2009. - №3. – С. 206-210.
42. 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.
43. Дроботенко Ю.Б. Направленность профессиональной подготовки студентов педагогического вуза //Вестник Челябинского государственного педагогического университета №11, 2013. – стр. 89 – 93.
44. Дроздов В.А. Становление профессиональной компетенции учителя: учеб. пособие / В.А. Дроздов, Г.А. Козберг. – Воронеж: Вор. гос. ун-т, 2004. – 346 с.
45. Дроздова К.В. Роль супервизии в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования / К.В. Дроздова, Н.Ю. Зубенко // [Теория и практика общественного развития](#), 2013. - № 3. – С. 102-104.
46. Дурай – Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дисс. д-ра пед. наук: / Дурай-Новакова .... – М., 1983. – 207 с.



47. Ермакова О.Н. Учитель как носитель гуманитарной культуры: традиции российского учительства и современность /О.Н. Ермакова // Гуманитарная культура учителя. – СПб., 2002. – С. 32-42.
48. Жарова, Л. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / Л. В. Жарова. - СПб.: Нева, 2002. - 114 с.
49. Закон об образовании в Российской Федерации.  
[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/)
50. Залесский, Г.Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения / Г.Е. Залесский // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1998.- №2. – С.57-58.
51. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя . – 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Логос, 2003. - 384 с.
52. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2004. - 384 с. 112.
53. Ибрагимов, Г. И. Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки / Г. И. Ибрагимов // Среднее профессиональное образование. - 2003. - № 6. - С. 18-21.
54. Игнатъева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: монография / Е.Ю.Игнатъева. - СПб: Издательство «ЛЕМА», 2012. – 300 с.
55. Ильенков Э.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
56. Ильин Е.А. Путь к ученику. М.: Просвещение, 1996. – 204 с.
57. Иоаниди, А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Иоаниди Анатолий Федорович. – Омск, 2008. – 250 с.

58. Исаков, В. Л. Педагогический мониторинг как средство повышения эффективности учебного процесса: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Исаков Владимир Леонидович. - Чайковский, 2007. – 198 с.
59. Казанович, В. Г. Методические рекомендации по созданию, организации и проведению мониторинга качества образования в вузе / В. Г. Казанович; под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2001. - 15 с.
60. Казарьянц, К. Э. Мониторинг в условиях инновационной педагогической деятельности преподавателя вуза / К. Э. Казарьянц // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 73-75.
61. Калачинская, Л. В. Создание целостной обучающе-воспитывающей среды военно-инженерного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Калачинская Лилия Викторовна. – Ставрополь, 2003. - 22 с.
62. Калашников, В. Л., Баузина, Е. Н., Оксюковская, В. Н. Высшее образование в современной России / В. Л. Калашников, Е. Н. Баузина, В. Н. Оксюковская // Образование в регионах России и странах СНГ. - 1999. - № 9-10. - С. 33-39. 192
63. Кальней В.А. Индивидуальность и профессия /В.А. Кальней, Г.П.Логинова.- М.: МГУ, 2011. – 109 с.
64. Капищенко, В. М., Лурье, Л. И., Сидоренков, С. В., Цариев, Е. А. Подготовка военного специалиста нового типа / В. М. Капищенко, Л. И. Лурье, С. В. Сидоренков, Е. А. Цариев // Педагогическое образование и наука. – 2010. - № 2. – С. 33-40.
65. Качалов, В. А. Проблемы управления качеством в вузах / В. А. Качалов // Стандарты и качество. – 2005. – № 12. – С. 82-87.
66. Качество вузовского образования и критерии его оценки: науч. труды СГУ / М. П. Карпенко, В. П. Тараканов, В. Г. Ерыкова, Л. М. Качалова. – М.: СГУ, 2007. - 160 с.

67. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников (дополнения к ФГОС ВПО).– Москва: МО РФ, 2013. – 39 с.
68. Кельчевская, Н. Р. Определение востребованного качества подготовки специалистов - основа эффективной деятельности вуза / Н. Р. Кельчевская // Экономика образования. - 2006. - № 4. - С. 101-107.
69. Ким Н.П. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств слушателей учебных заведений МВД РК / Н. П. Ким // Вестн. КарГУ. Сер. Педагогика. - 2004. - № 3. - С. 37-42.
70. Кинелев, В. Г. Объективная необходимость. История, некоторые итоги и перспективы реформирования высшего образования России / В. Г. Кинелев. - М.: Республика, 1995. - 296 с.
71. Кирсанов, А. А., Кочнев, А. М. Интегративные основы широкопрофильной подготовки специалистов в техническом вузе: монография / А. А. Кирсанов, А. М. Кочнев. – Казань: АБАК, 1999. – 290 с.
72. Кирьякова, А. В. Университетское образование в контексте глобализации / А. В. Кирьякова // Университетский округ. – Оренбург. - 2007. - № 10. - С. 16-19.
73. Кислицын, К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России [Электронный ресурс] / К. Н. Кислицын // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». - 2010. - № 11. – Режим доступа: [www.mosgu.ru](http://www.mosgu.ru) › ... › CV.
74. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследований, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. - Рига: Эксперимент, 1995. - 176 с.
75. Клименко, И. М. Мониторинг как педагогическая и управленческая технология [Электронный ресурс] / И. М. Клименко // Проект Ахей.

- 193 Электронный журнал. 3.05.2005. – Режим доступа: [rudocs.exdat.com/docs/index-174131.html](http://rudocs.exdat.com/docs/index-174131.html).
76. Клычева, Е. В., Меркулова, О. П. Обеспечение качества образовательного процесса (уровень факультета): науч.-метод. материалы / Е. В. Клычева, О. П. Меркулова. - Волгоград: Перемена, 2000. - 28 с.
77. Ковалев, А. И., Бокарев, А. И., Куринский, М. В. Методы оптимизации отсева переменного состава с целью выполнения вузами кадрового заказа / Шестые апрельские экономические чтения: матер. науч. конф. по проблемам экономики и менеджмента. – Омск: ОмГПУ, 2001. - С. 143-148.
78. Ковалев, А. И., Закотнов, В. В., Липкина, Е. Д., Люшня, В. П. Система высшего образования: информационная среда, экономика, менеджмент: учеб. пособие / под ред. А. И. Ковалева; 2-е изд., перераб. и доп. - Омск, 1998. – 182 с.
79. Ковалев, А. П. Современный подход к инженерному военнопфессиональному образованию в высшем военном учебном заведении / А. П. Ковалев // Новые образовательные технологии: сб. докладов и тезисов. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского ФРВИ РВ, 2004. - С. 12-16.
80. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
81. Комаров, А. П. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных институтов средствами модульного обучения: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Комаров Анатолий Петрович. – Уссурийск, 2005. – 212 с.
82. Коменский Я.А. Великая дидактика. СПб.: Типография М.М. Котомина, 1975. – 688 с.

83. Комкова, О. Г. Мониторинг формирования структуры знаний обучаемых в системе «Школа – факультет довузовского образования – вуз»: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Комкова Ольга Геннадьевна. – Ижевск, 2007. - 21 с.
84. Конаржевский Ю.А. Структурный анализ урока. М.: Центр "Педагогический поиск", 2000. - 224 с.
85. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от 194 08.08.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.newparlament.ru/docs/view/1764](http://www.newparlament.ru/docs/view/1764).
86. Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. - М.: Академический проект: Мир, 2007. - 320 с.
87. Костюкевич, С. В. О качестве высшего образования в контексте европейского опыта / С. В. Костюкевич // Альма матер: ВВШ. - 2010. - № 6. - С. 52-57.
88. Краевая, Н. А. Формирование общеинженерной компетентности курсантов военного вуза в процессе графической подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Краевая Наталья Анатольевна. – Челябинск, 2008. – 199 с.
89. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. - Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. - 165 с.
90. Кривцов, Л. Ю. Педагогические основы формирования профессиональной компетентности курсантов военно-инженерных училищ: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Кривцов Леонид Юрьевич. – М., 1996. - 24 с.
91. Круглова, Н. Р. Педагогический мониторинг качества подготовки специалиста в высшем учебном заведении: дис. ...канд. пед. наук:

- 13.00.08 / Круглова Надежда Ростиславовна. – Новосибирск, 2009. – 205 с.
92. Крутов, В. И. Основы научного исследования / В. И. Крутов. – М.: Высшая школа, 1989. - 399 с. 144. Крылова, Е. В. Внутренний мониторинг качества профессиональной подготовки студентов инженерного вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Крылова Елена Владимировна. – М., 2009. - 221 с.
93. Крылова, Е. В. Формирование базовых компетенций будущего специалиста в университетском комплексе / Е. В. Крылова, Ю. И. Миняжова, С. М. Тихановская // Вестник Московского ун-та МВД России. - 2008. - № 11. - С. 18-19. 195
94. Кукушин В.М. Твоя профессиональная этика. Учебник для ВУЗов. – М.: Инфра- М, 1999. 344 с.
95. Кулемин, Н. А. Квалиметрический мониторинг в системе общего образования / Н. А. Кулемин // Педагогика. - 2001. - № 3. - С. 16-20.
96. Куликова Л.Н. Проблема саморазвития личности. 2-ое изд., испр. и доп. / Л.Н. Куликова. – Благовещенск: Изд-во БГУ, 2001. – 324 с.
97. Кутукова, Л. Т. Организация самостоятельной работы студента и модульнорейтинговая система оценки знаний студента / Л. Т. Кутукова, А. Е. Прохорова // Alma mater – Вестник высшей школы. – 2010. - № 1. – С. 43-45.
98. 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.
99. Лапшина Г.А. Позиция преподавателя в процессе взаимодействия со студентами /ЛГ.А. Лапшина // [Вестник Оренбургского государственного университета](#). – Оренбург, 2009. – № 9. – С. 24-25.

100. Латкова И.А. Тенденции в развитии высшего и послевузовского образования / И.А. Латкова // Теория и практика дополнительного образования. - М., 2009. - № 1. - С.4-7.
101. Лебедева, О. Ю. Формирование социально-технологической компетентности студентов педагогического вуза (на материале предметной области «Иностранный язык»): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 19.00.07 / Лебедева Ольга Юрьевна. - Ульяновск, 2005. – 23 с.
102. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
103. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с. (120)
104. Леонтьев, А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. - 2001. - №1. - С.15-19.
105. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с. (107)
106. Лобанов А.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
107. Логинова, Л. А. Комплексное дифференцированное обучение как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военноинженерных вузов (на примере преподавания математики): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Логинова Людмила Анатольевна. – Челябинск, 2008. – 23 с.
108. Лодатко, Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е. А. Лодатко. - Славянск: СГПУ, 2010. - 148 с.
109. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. / Под ред. А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис. М.: НИИОП АПН СССР, 1980, с. 37—52.

110. Лях, Ю. А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения на основании деятельностного подхода / Ю. А. Лях // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2010. - № 1. - С. 23-26.
111. Мардас, А.М. Организационный менеджмент / А.М.Мардас, О.А.Мардас. – СПб: Питер, 2003 – 336 с.
112. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Гардарики, 2005. – 348 с.
113. 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.
114. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
115. Мякишев Г.М.. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Г.М. Мякишев. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
116. Небылицын В.Д. Педагогическая позиция: истоки, типы, характеристика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://studme.org/106908064748/psihologiya/pedagogicheskaya\\_pozitsiya\\_i\\_stoki\\_tipy\\_harakteristika](http://studme.org/106908064748/psihologiya/pedagogicheskaya_pozitsiya_i_stoki_tipy_harakteristika) Дата обращения: 12.04.2015
117. Папкин А.И. Аксиологическая подготовка студентов педагогических специальностей /А.И. Папкин, Ж.С. Максимова, Т.М. Чурекова. – Вестник Кемеровского государственного университета. – №2. – 2012. – С.62-65.
118. Пищенко А.В. Методическая система подготовки социальных педагогов в вузе к социально-педагогическому взаимодействию: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.В. Пищенко. – М., 2012. – 319 с.
119. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. - М.: Изд. центр "Академия", 2002. - 272 с.



120. Полонский, В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М.Полонский // Инновации в образовании. – 2007. - №3. – С. 36-42.
121. Реан А.Л. Подготовка будущих педагогов к анимационной деятельности в контексте ценностно-смыслового подхода / В.С. Плотникова, Е.Н. Федорова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – С. 48-53.
122. Романов, А. М. Педагогические условия формирования смыслообразующей мотивации студентов вуза в информационно-образовательной среде: монография / А. М. Романов. - М.: Элит, 2009. - 344 с.
123. Ромашина С.Я. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / С.Я Ромашина. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
124. Русалов В.М. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
125. Сергеенкова В.В. Психология мотивации студентов / В.В. Сергеенкова, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. - 184 с.
126. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. - Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1994. - 152 с.
127. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании : учебное пособие. — М., Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
128. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2 –е изд. М.: Педагогика, 1984. — 96 с.
129. Скок Г.В. Особенности организации научно-исследовательской работы студентов при подготовке к профессиональной мобильности / С.В. Нужнова, С.А. Осипенко // Инновации в науке и образовании / Сборник трудов преподавателей Троицкого филиала ФГБОУ ВПО

- «ЧелГУ» // Под ред. О.В. Климовой. – Троицк: ТФ ЧелГУ, 2014. – С.47-55.
130. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с. (76)
131. Солоницын В.А. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности / В.А. Солоницын [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.isras.ru>
132. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 326 с. (68)
133. 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.
134. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Изд-во МГТУ им. Э.Г. Баумана, 2009. – 264 с.
135. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.-192с.
136. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т./К.Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 414с.
137. Филатова О.П. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1989. – 240 с.
138. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В.Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос», 2013. – 73 с.
139. 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.
140. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. Уч. пособие для студ. высших уч. заведений. М.: Академия, 2006. – 384 с.
141. Шишов Б.Д. Профессиональное воспитание студентов вуза /Б.Д. Шишов. – Волгоград: ВГИПКРО, 2004. – 120 с.
142. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика / Г.П.Щедровицкий, В. Рогозин, Н.Г. Алексеев, Н.А. Непомнящая. – М.: Касталь, 1993. – 463 с.
143. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С.Якиманская. – М.: Наука, 2000. – 348 с.

## СПИСОК

### публикаций соискателя ученой степени кандидата педагогических наук Хайдарова С.Ш.

#### *1. Научные статьи, опубликованные в рецензируемых журналах, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Президенте Республики Таджикистан и ВАК РФ:*

[1-А] Хайдаров С.Ш. Особенности самостоятельной работы студентов в процессе профессионального обучения.//Вестник Таджикского национального университета (ISSN 2074 – 1847) №3, 2022. – С. 248 – 254.

[2-А] Хайдаров С.Ш. Особенности карьерных ориентаций студентов-бакалавров педагогического вуза.//Гуманитарные и социальные науки. №6, 2021. – С.243 – 251

[3-А] Хайдаров С.Ш. Обобщенные планы учебной деятельности студентов как средства, способствующие выработке умений самостоятельной работы//Мир науки, культуры, образования. №1(4), 2019. – С. 97 – 98.

[4-А] Хайдаров С.Ш. Развитие творческого потенциала личности студентов в процессе обучения.//Вестник Томского государственного педагогического университета №5(194), 2018. – С. 1 – 9.

#### *2. Научные статьи, опубликованные в других изданиях:*

[5-А] Хайдаров С. Ш. Самостоятельная деятельность как фактор формирования личности будущего учителя.// Материалы докладов VI

Республиканской очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (28 апреля 2017 года) – Шымкент: Изд-во «Техно-Декор», 2017. – С.178 – 182.

[6-А] Хайдаров С. Ш. Технологии организации самостоятельной работы студентов в вузе. //Сборник научных статей по материалам научно-представительских мероприятий 2018 года / под ред. Б.Б. Сабаева. – Шымкент: ИТ «АРИАЛ», 2018. – С.39 – 43.

[7-А] Хайдаров С. Ш. Новые подходы к организации образовательной самостоятельности студентов в педагогическом вузе. //Сборник статей Международной научно-практической конференции «Прорывные научные исследования: проблемы, пределы и возможности», (09 января 2022 г.) - Нурсултан «Туран-Астана», 2019. –С.234 – 238.

[8-А] Хайдаров С. Ш. Развитие образовательной самостоятельности студентов как форма организации современного учебного процесса в вузе. //Материалы докладов II Международной научно-практической -конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (6-9 декабря 2019 года) – Алматы: Евразийский гуманитарный институт. Изд-во «Новый Проект», 2019. – С. – 68 – 75.

[9-А] Хайдаров С. Ш. Использование ИКТ при развитии образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза.// Материалы XIV 6. Междунар. науч.-практ. конф. (Костанай, 26 мая 2020 г.) / – Костанай: ЦНС «Интерактив плюс», 2020. – С.280 – 284.

[10-А] Хайдаров С. Ш. Самоконтроль как компонент развития образовательной самостоятельности бакалавров.// Междисциплинарные исследования»: Сборник статей по материалам XI Международной научно-практической конференции. – Талдыкорган: Изд. АНС «ЖГУ им.И. Жансугуров». – 2021. – С. 147 – 151.

[11-А] Хайдаров С. Ш. Развитие образовательной самостоятельности бакалавров в условиях компетентного подхода. //Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции: «Формирование и развитие самостоятельности студентов и школьников» 10-13 августа 2021 г.Шымкент: ЮКГУ им. М.Ауэзова.2021. – С.257 – 261.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### *Приложение 1.*

#### **Анкета для анализа сформированности умений организации самостоятельной работы**

"Проанализируйте свою готовность к обучению в вузе. Оцените свои умения организовать учебную работу, ответив на вопросы анкеты в форме: "0"-нет, "1"-иногда, примерно, частично, "2"- да."

1. Знаете ли Вы, сколько требуется Вам времени, чтобы:
  - 1.1. Прочитать страницу текста.
  - 1.2. Законспектировать страницу.
  - 1.3. Успеваете ли Вы записывать на слух (под диктовку) главное из объяснений преподавателя?
2. Планируете ли Вы свою работу и время на день, неделю, более длительный срок?
3. Планируя свое учебное время и организуя работу, анализируете ли Вы:
  - 3.1. Выполнение намеченного на день, неделю, более длительный срок
  - 3.2. Полезную затрату времени и его потерю.
  - 3.3. Причины срывов и неудач при самостоятельной работе.
  - 3.4. Соответствие затраченных усилий и результатов работы.
4. Планируя свое время и работу Вы:
  - 4.1. Выполняете все по мере необходимости.
  - 4.2. Мысленно составляете план и придерживаетесь его.
  - 4.3. Записываете план и придерживаетесь его.
5. В какой степени, по Вашему мнению, зависят результаты учебного труда от:
  - 5.1. Фундаментальных знаний программы.
  - 5.2. Умений приобретать знания.

- 5.3. Умение организовать свое учебное время.
- 5.4. Упорства в достижении результатов.
- 6. Какие приемы работы Вы используете, изучая теоретический материал?
  - 6.1. Бегло просматриваю, выделяю главное в учебнике.
  - 6.2. Полагаюсь на знания, полученные на занятиях.
  - 6.3. Заучиваю формулировки, определения.
  - 6.4. Проверяю себя, отвечая на вопросы учебника.

## *Приложение 2*

### **Анкета по организации самостоятельной аудиторной работы**

"В целях совершенствования самостоятельной работы просим ответить на следующие вопросы:"

- 1. Какие виды самостоятельной работы Вам нравится выполнять?
  - 1.1. Задания по работе с учебником, учебными пособиями.
  - 1.2. Задания по работе с конспектом.
  - 1.3. Программированные задания.
  - 1.4. Подготовка докладов.
  - 1.5. Подготовка сообщений по теме.
- 2. Ваше отношение к самостоятельной аудиторной работе ( подчеркнуть или добавить), ( польза, недостатки, затруднения...)
- 3. Ваше мнение о форме проведения и организации САР:
  - 3.1. Работа в аудитории по изучению очередной темы курса.
  - 3.2. Предварительное изучение предложенного материала (семинар, выступления, доклады..)
- 4. Целесообразно ли на занятиях по САР:

- 4.1. Работать с конспектом лекций.
- 4.2. Составлять ОЛС, анализируя изученный материал.
- 4.3. Работать с учебником, справочной литературой.
5. Какие затруднения Вы испытываете:
  - 5.1. При подготовке к лекциям и на лекциях.
  - 5.2. При подготовке к практическим занятиям и на практических занятиях.
  - 5.3. На занятиях при САР.
6. Ваши предложения по организации САР.