

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
ТАДЖИКИСТАН**

**Институт развития образования имени Абдурахмона Джами
Академии образования Таджикистана**

На правах рукописи

АНСОРИ ПАРВИНА БАХТИЁРХОН

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Диссертация

**на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук по специальности 5.8.1 – Общая педагогика,
история педагогики и образования (педагогические науки)**

**Научный руководитель:
Каримова Ирина Холовна
доктор педагогических наук,
профессор, академик АОТ**

Душанбе - 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3-14
ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КАТЕГОРИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ	
1.1. Теоретические основы развития самостоятельности студентов в системе профессионального педагогического образования.....	15-37
1.2. Особенности самостоятельной работы студентов в процессе профессионального обучения.....	37-60
1.3. Характеристика педагогических условий организации образовательной самостоятельности студентов.....	60-82
Выводы по первой главе.....	82-84
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	
2.1 Анализ путей и способов развития профессиональной самостоятельности студентов педвуза	84-100
2.2 Самостоятельная работа студентов в усвоении программ педагогического образования как условие качественной подготовки будущих специалистов	100-126
2.3 Реализация педагогических условий развития профессиональной самостоятельности студентов педвуза	126-144
Выводы по второй главе.....	144-145
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	146-149
БИБЛИОГРАФИЯ	150-160

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Система высшего профессионального образования в современных условиях переживает период существенных изменений. Приоритетным направлением реформирования образовательной системы стала необходимость повышения качественного уровня образования, что включает в себя: подготовку специалистов, обладающих высшим образованием, которые готовы к самостоятельному приобретению и совершенствованию своих знаний на протяжении всего активного этапа своей жизни; повышение конкурентных качеств таких специалистов в условиях современного рынка труда. Решение этих задач предполагает необходимость радикальных изменений в управлении и организации образовательного процесса в рамках системы высшего образования, включая педагогическое образование.

Нормативно-правовые документы Республики Таджикистан в сфере образовательной политики, а также документы, определяющие стратегию развития образовательной сферы, предполагают необходимость проявления ответственной активной позиции субъектами педагогической деятельности, реализацию со стороны преподавательского состава их творческого и интеллектуального потенциала, а также проявление самостоятельности в рамках профессиональной деятельности. Мы поддерживаем позицию, согласно которой современный преподаватель рассматривается как активный субъект, носитель общечеловеческих и культурных ценностей, способный к принятию ответственности за свою профессиональную деятельность, а также к выработке направлений в своем личностном и профессиональном развитии.

В условиях современной высшей школы перед учебным процессом должна стоять цель, которая заключается не только в передаче от преподавателя к студенту навыков, умений и знаний, что было характерно для традиционной образовательной парадигмы, но так же в том, чтобы перевести их взаимодействие к уровню развития у будущих преподавателей профессиональной компетентности, которая включает в себя готовность и

способность будущего специалиста к непрерывной самообразовательной деятельности, его умение находить необходимую для учебной и профессиональной деятельности информацию из максимально широкого круга источников, классифицировать и анализировать ее, а также использовать на практике в своей будущей профессии.

Современная образовательная парадигма рассматривает студента высшего учебного заведения в качестве субъекта самостоятельной и образовательной деятельности. Таким образом, вовлечение будущего специалиста в самостоятельную деятельность является требованием, предъявляемым к современной системе высшего образования. От современного специалиста ожидается высокий уровень владения средствами информационно-коммуникационных технологий, владение коммуникативной компетенцией, умение эффективно работать в составе команды, способность к самостоятельному усвоению знаний с целью непрерывного повышения своей профессиональной квалификации.

Таким образом, в современных условиях уже является недостаточным освоение студентами некоей совокупности профессиональных знаний и навыков. Необходимо перейти к такому образовательному процессу, который бы учитывал индивидуальные особенности и возможности каждого студента. Для достижения этой цели необходимо, чтобы учебный процесс в рамках системы профессионального образования включал в себя самостоятельную деятельность студентов, без чего в современных условиях невозможно воспитать специалиста, отвечающего всем требованиям современного общества, активную, ответственную личность.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Проблемы, связанные с организацией самостоятельной деятельности студентов с позиции понимания самостоятельности, как одного из наиболее важных личностных качеств человека, рассматривали в своих исследованиях зарубежные (Э.В. Ильенков, Т.А. Воронова, А. Л. Реан, И.А. Архипова, Г.В. Скок, В.Л. Бессонова, И.Л. Зимняя), а также отечественные учёные

(И.Х.Каримова, М.Лутфуллоев, Ф.Шарипов). В педагогической науке самостоятельность студентов высших учебных заведений рассматривается в тесной взаимосвязи с понятием «активность», которая проявляется в творческом, самостоятельном, активном подходе к деятельности, к самому себе и окружающим (В.М. Русалов, В.Д. Небылицын, М.В. Бодунов).

При повышении роли самостоятельной деятельности студентов возрастает значение организации контроля ее качественного уровня, вопросы, касающиеся управления самостоятельной учебной деятельностью студентов вузов, стали предметом внимания исследователей (В.В. Сергеевкова, А.П. Лобанов, К. В. Дроздова).

Анализ литературы методической, педагогической и психологической направленности позволяет прийти к выводу об усилении роли самостоятельной работы в деле совершенствования профессиональной компетентности будущих специалистов. Согласно современным стандартам высшего образования, самостоятельная деятельность студентов должна возрасти по-своему объему на 60-70%.

В работах российских исследователей И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, С.Н. Глазачева, А.В. Хуторского, Б.Д. Элькониной, М.А. Чошанова и др. раскрыты требования, которая предъявляются к компетентному специалисту, среди которых не только обладание некоторой совокупностью навыков, умений и знаний, но и способность к их практической реализации в рамках профессиональной деятельности преподавателя.

В исследованиях Г.А. Лапшиной, О.Н. Ермаковой, Ю.Б. Дроботенко, С.М. Абрамова и др. детально рассмотрен ряд отдельных аспектов исследуемой в нашей работе проблемы: формирование у будущего преподавателя образовательной самостоятельности в ходе изучения дисциплин педагогической направленности; совершенствование образовательной самостоятельности студентов в рамках обучения; становление готовности у будущих специалистов к активной самообразовательной деятельности.

Обновление содержательной составляющей высшего профессионального образования предполагает реализацию идей дифференциации и интеграции, развитие таких его аспектов как технологичность, непрерывность, гуманизация, углубление его многопрофильности и многоуровневости. Усиление гуманистического аспекта отразилось на взаимоотношениях между преподавателем и студентом, что было обусловлено ростом свободы всех субъектов образовательного процесса при выборе учебной образовательной траектории, гибкостью и вариативностью образовательного процесса в новых условиях, широким применением инновационных методов и форм обучения.

При этом следует принимать во внимание наличие негативных тенденций в организации самостоятельной учебной деятельности студентов высших учебных заведений.

К этим недостаткам относятся: 37% молодых преподавателей продемонстрировали недостаточную мотивацию к совершенствованию своей профессиональной компетентности в плане развития самостоятельной образовательной деятельности студентов; 29% респондентов отметили низкую эффективность педагогической работы ряда преподавателей, направленной на стимулирование самостоятельной образовательной деятельности студентов; недостаточная последовательность реализации со стороны преподавателей принципов дифференциации и индивидуализации в ходе подготовки заданий для самостоятельного выполнения студентами; неготовность самих студентов к самостоятельной учебной деятельности и низкая мотивация к такой деятельности (современными методами самостоятельной учебной работой не владеют 38% опрошенных респондентов), другие факторы, оказывающее негативное влияние на эффективность самостоятельной учебной деятельности студентов высших учебных заведений.

Анализ итогов исследований в сфере формирования образовательной самостоятельности студентов показал, что сложившаяся на сегодняшний

день ситуация в системе высшего образования, а также современные требования, предъявляемые к молодым специалистам, обусловили возникновение ряда следующих противоречий:

- между потребностью современного общества в специалистах, готовых к самообразовательной деятельности на протяжении всего активного периода своей жизни и неготовностью большинства преподавателей высших учебных заведений к формированию у студентов навыков организации самостоятельной образовательной деятельности в рамках профессионального обучения в высшем учебном заведении;

- между растущими потребностями студентов в большей самостоятельности в рамках образовательного процесса, в профессиональном и личностном самосовершенствовании и отсутствием организационных и педагогических условий в высшем учебном заведении, которые необходимы для развития данных навыков.

Актуальность рассматриваемой тематики и противоречия, названные нами выше, позволили нам определить проблематику исследования, которая заключается в создании педагогических и организационных условий, необходимых для формирования у студентов вузов профессиональной самостоятельности.

Выявленные противоречия и особенности, а также проблематика исследования обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Формирование профессиональной самостоятельности студентов педагогических вузов».

Цель исследования: формирование профессиональной самостоятельности студентов педагогических вузов.

Объект исследования: образовательный процесс в высшем учебном заведении.

Предмет исследования: педагогические и организационные условия, необходимые для становления у студентов профессиональной

самостоятельности в рамках изучения дисциплин педагогической направленности.

Ведущая идея исследования: Профессиональная самостоятельность студентов высших учебных заведений формируются в процессе поэтапного вовлечения студентов в образовательную совместную деятельность, в рамках которой они приобретают навыки ее организации, перенося впоследствии эти навыки на свою образовательную деятельность, причем такой переход может осуществляться в рамках каждой стадии становления образовательной самостоятельности.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс формирования у студентов профессиональной самостоятельности включает в себя:

- определение уровней и критериев формирования образовательной самостоятельности, которые позволяют ориентироваться в процессе осуществления ее диагностики;

- уточнение содержательной составляющей понятия «профессиональная самостоятельность»;

- проектирование стадии формирования профессиональной самостоятельности в ходе образовательной совместной деятельности.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Выявить ключевые характеристики содержательной составляющей образовательной самостоятельности у студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан;

2. Раскрыть содержание понятия «профессиональная самостоятельность студентов «вузов»»;

3. Определить и дать обоснование уровням и критериям формирования образовательной самостоятельности у студентов высших учебных заведений;

4. Осуществить разработку и провести экспериментальную апробацию стадий формирования профессиональной самостоятельности студентов в ходе осуществления совместной образовательной деятельности;

5. Интерпретировать и обобщить итоги процесса формирования образовательной самостоятельности.

Теоретико-методологическая основа нашего исследования включает в себя:

- принципы гуманитарного подхода в педагогике (М.К. Мамардашвили, В. Франкл, А. Маслоу);

- положения деятельностно-личностного подхода (Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский);

- основные положения концепции образовательной совместной деятельности (С.И. Поздеева, Г.Н. Прозументова, Н.В. Волкова, И.Ю. Малкова, Л.А. Никитина);

- научные разработки в области деятельности учебно-познавательного характера (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Е.А. Шамонин, П.И. Пидкасистый), а также образовательной самостоятельности студентов (С.М. Абрамов, Е.А. Таранчук, О.Н. Ермакова, Л.В. Мезенцева, Г.В. Гордиянова);

В исследовательской работе мы обращались к следующим **методам исследования**:

Эмпирические методы: педагогический эксперимент и наблюдение, анализ экспертных карт и рефлексивных эссе, конструирование образовательных ситуаций.

Теоретические методы: анализ педагогической, психологической, методической и философской литературы.

Гуманитарные исследовательские методы: оценка экспертов, реконструкции передового опыта, описания феноменологического характера.

Методы диагностики: методы математической и статистической обработки данных эксперимента, метод диагностики образовательной мотивации студентов (В.А. Якунин, А.А. Реан), определение ключевых мотивов деятельности с помощью опросника Л.В. Байбородовой.

Опытно-экспериментальная база исследовательской работы
Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Таджикского

государственного педагогического университет им. С. Айни и Таджикского педагогического института города Пенджикента среди студентов педагогического факультета. На всех стадиях экспериментальной работы приняли участие 180 студентов и 20 преподавателей вузов.

Этапы исследования и его организация: В рамках *первого*, поисково-теоретического этапа, определяется проблема исследовательской работы, отбираются и анализируются источники по теме исследования, уточняется категориальный аппарат и тема исследования.

На *втором этапе*, опытно-экспериментальном, разрабатываются и реализуются стадии формирования профессиональной самостоятельности студентов.

На обобщающем, *третьем этапе*, анализируются, интерпретируются и обобщаются полученные в ходе экспериментальной работы результаты, оформляется диссертационное исследование.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Охарактеризована содержательная составляющая профессиональной самостоятельности через ее определение как действие образовательного характера, которая приобретается и функционирует в рамках образовательной деятельности, и проявляет себя в личностной заинтересованности в познавательной деятельности, инициативе, владении различными методами организации учебной деятельности, стремлению к личностному и профессиональному самосовершенствованию;

2. Дано обоснование выделенным критериям и уровням формирования образовательной самостоятельности студентов, среди которых: изменения ключевых мотивов учебной деятельности студентов, способность к анализу, определению цели, рефлексии собственной образовательной деятельности, владение различными методами организации учебного процесса, презентационные компетенции, сформированность образовательной позиции относительно образовательной деятельности;

3. Дано обоснование стадиям формирования образовательной самостоятельности студентов вузов:

- стадия вхождения в образовательный процесс, когда студенты осознают свое место и роль в организации собственной учебной деятельности;

- стадия конструирования и реконструкции образовательного процесса, в рамках которой студенты через рефлексию и анализ изучают, выстраивают и реконструируют свою образовательную деятельность;

- стадия проектирования образовательной деятельности, когда студенты начинают самостоятельно формировать собственные основания для рефлексии и анализа своей деятельности, осуществляют проектирование своей дальнейшей учебной деятельности, и составляют прогноз на перспективы.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Было конкретизировано содержание понятия «образовательная самостоятельность» и выделены ее составляющие:

- мотивационная (основанная на стремлении к самообразовательной деятельности и мотивах студентов к обучению);

- когнитивная составляющая, характеризует сформированность навыков к самостоятельному выбору задач и целей деятельности, рефлексии, оценке и анализу собственной образовательной деятельности;

- деятельностная составляющая, которая предполагает сформированность активной образовательной позиции, которая выражается в способности выбирать оптимальные методы организации собственной образовательной деятельности с учетом конкретной ситуации, проявлении инициативы.

2. Были определены ключевые уровни и критерии формирования у студентов высших учебных заведений образовательной самостоятельности, что позволило осуществить измерение и оценку динамики ее формирования у студентов.

3. Выявлены и детально рассмотрены особенности формирования профессиональной самостоятельности студентов при прохождении последовательных стадий (стадия вхождения в образовательный процесс, стадия конструирования и реконструкции собственной образовательной деятельности, стадия проектирования образовательного процесса) с учетом изменений в способах и формах организации образовательного процесса, в ходе которого студенты переходят от образовательной совместной деятельности к самостоятельной работе, как приоритетной, что является определенным вкладом в развитие концепции совместной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- был разработан и получил практическую реализацию специальный курс «Самоорганизация образовательной деятельности студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан»;

- был разработан комплект учебно-методического назначения, который включает в себя учебное пособие на тему самоорганизации образовательной деятельности студентов, рабочая тетрадь студента и хрестоматию, которые выполняют роль методического обеспечения спецкурса;

- осуществлена разработка и апробация в рамках образовательного процесса авторской методики применения деятельностных игр;

- разработан и прошел практическую апробацию диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень формирования у студентов профессиональной самостоятельности.

Личный вклад соискателя заключается в исследовании и детальном описании понятия «профессиональная самостоятельность», разработке содержательной составляющей стадий формирования образовательной самостоятельности студентов высших учебных заведений, методов и форм, которые применялись в ходе прохождения данных стадий, диагностических инструментов, позволяющих определить уровень формирования образовательной самостоятельности.

Достоверность полученных результатов исследования подтверждается соответствием программы исследовательской работы ее задачам и целям, теоретической и методологической базой работы, которая включает в себя фундаментальные исследования по рассматриваемой нами математике, а также оптимальным выбором эмпирических и теоретических исследовательских методов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Под образовательной самостоятельностью мы понимаем действие образовательного характера, которая осуществляется в рамках образовательной деятельности, и включает в себя способность к выявлению проблем своей деятельности с помощью рефлексии, анализа, умения определять цели и задачи, находить пути их достижения и уметь обосновать свой выбор, осуществляя тем самым управление своим образовательным процессом. В состав образовательной самостоятельности входят мотивационная, деятельностная и когнитивная составляющие.

2. Критериями измерения уровня формирования образовательной самостоятельности являются:

- способность к определению целей и задач своей образовательной деятельности;
- сформированность образовательной позиции;
- способность к рефлексии и анализу своей образовательной деятельности.

Формирование образовательной самостоятельности осуществляется на реконструктивном, репродуктивном и творческом уровнях.

3. Формирование профессиональной самостоятельности осуществляется в рамках прохождения следующих последовательных стадий: стадия вхождения в образовательный процесс, стадия конструирования и реконструкции образовательной деятельности, стадия проектирования образовательной деятельности.

Апробация результатов исследования осуществлялась на базе Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни и Таджикского педагогического института города Пенджикента среди студентов педагогического факультета. На всех стадиях экспериментальной работы приняли участие 180 студентов и 20 преподавателей вузов.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения и списка использованной литературы. Объем диссертации 160 страниц.

ГЛАВА 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КАТЕГОРИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

1.1. Теоретические основы развития самостоятельности студентов в системе профессионального педагогического образования

В современных условиях одной из важнейших тенденций в образовании стала направленность на образование в течение всей жизни человека. Первым такую идею в конце минувшего столетия выдвинул Жак Делор, и она с течением времени не только не утратила свою актуальность, но и превратилась в одно из ключевых требований, которые предъявляются к учебному процессу в современном мире[30].

В этой связи во многих странах в состав образовательных программ и стандартов стали внедряться новые требования к способностям, умениям и знаниям, которые должны освоить студенты. Наша страна также оказалась в русле общемировых тенденций в образовательной сфере, где одной из ключевых характеристик образовательной компетенции студентов стало учебное универсальное действие, под которым понимается основополагающая способность к обучению с развитием в сторону самосовершенствования и самостоятельного развития.

В республиканских образовательных нормативно-правовых актах различных уровней имеется явно выраженная направленность на совершенствование «способности к обучению», с теми или иными особенностями. Например, если в системе общего образования ключевая цель заключается в освоении необходимого комплекса учебных универсальных действий (метапредметного, предметного и личностного характера), то перед высшей школой ставится задача сформировать у будущих специалистов совокупность различных, вполне определенных компетенций. Вместе с тем, в рамках всех без исключения образовательных стандартов и нормативно-правовых документах в образовательной сфере неизменными остаются требования к освоению познавательных

способностей, выработке самостоятельности, умении ставить перед собой адекватные цели и задачи, организовывать продуктивное взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса.

Таким образом, перед современным образованием стоит единая цель, которая заключается в том, чтобы заставить работать факторы внешнего характера на процесс его «самоизменения», которое должно выйти за конкретные возрастные ограничения обучающегося, и сделать всю жизнь человека непрерывным обучением, где важнейшую роль играет не только способность к своевременному «старту» образовательного процесса, но и умение продолжать его на протяжении активного периода жизни[75].

Чтобы, на наш взгляд, добиться таких «самоизменений», следует сформировать у студентов чувство самостоятельности, которое станет основой для перманентного личностного и профессионального развития индивида на протяжении всей его жизни. Следует отметить, что особую роль самостоятельность играет в образовательном процессе, где для каждого его участника важно четко понимать и выстраивать свою образовательную траекторию, формировать смыслы своей учебной и профессиональной деятельности.

В рамках рассматриваемой нами тематики центральное место занимает термин «образовательная самостоятельность», содержание которого мы попытаемся раскрыть в рамках этого параграфа.

Это понятие в педагогике появилось сравнительно недавно. Здесь определяющим словом является именно «самостоятельность». Различные словари связывают с понятием «самостоятельность» такие личностные качества человека, как способность самостоятельно действовать и мыслить, обладание решительностью, инициативностью, способностью к адекватной самооценке. Следует при этом отметить, что эти личностные качества человек приобретает в ходе своей социализации[47].

Рассматривая понятие самостоятельности с философской позиции, следует упомянуть о термине «автономия», который имеет греческие корни и означает свободу, независимость от влияний внешнего характера.

Уже такие древнегреческие мыслители как Софокл, Ксенофонт, Исократ, упоминали об «автономии». О принципах автономии говорил Демокрит, который считал, что человек способен добиться счастья, если сможет взять под контроль телесные желания, стать от них свободным [57]. О самостоятельном для каждого человека пути поиска истины говорил Сократ[40].

В своих работах Э. Шефтсбери с этических позиций переосмысливал проблему автономии индивида. По мнению английского мыслителя, человек приходит самостоятельно к любому действию, вызванному его склонностями или чувствами. От степени добродетельности человека зависит его счастье и духовная автономия[1].

О «моральной автономии» индивида высказывал свою позицию И. Кант в рамках своей теории о категорическом императиве. Выдающийся немецкий философ среди ключевых признаков автономии личности отмечал волю человека, которая и позволяет ему управлять своими мыслями и действиями [39].

В результате анализа и обобщения философских позиций относительно понятия автономии мы выявили, что в целом под самостоятельностью личности понимается ее свобода от отрицательного влияния внешних факторов, от общества. В глазах философа автономия личности является, в первую очередь, моральной, нравственной категорией, которая позволяет человеку обеспечить самостоятельность действий и мыслей.

Тема формирования самостоятельности привлекала внимание не только философов, но также педагогов и психологов. При изучении трудов зарубежных и отечественных психологов мы обнаружили широкий спектр толкований рассматриваемого нами понятия.

Так, например, Л. С. Выготский рассматривает самостоятельность, возникающую еще у ребенка, считая процесс ее возникновения определяющим при становлении саморегуляции маленького человека. Эти процессы уже формируются в его психике, но для развития необходима помощь взрослых людей. Важнейшими факторами в данном контексте являются сотрудничество и общение. Другими словами, способность к овладению самостоятельностью формируется в процессе взаимодействия и коммуникации с другими людьми [25].

По мнению С.Л. Рубинштейна, формирование самостоятельности начинается с умения владеть своей речью и телом, способности к взаимодействию с другими людьми. При этом автор подчеркивает, что самостоятельность личности не ограничивается умением осуществлять те или иные действия, но включает в себя также способность осознанно ставить перед собой адекватные цели[84].

Многоаспектный характер рассматриваемого понятия подтверждается и другими исследователями в сфере психологии.

Например, К.А. Абульханова-Славская предлагает рассматривать самостоятельность как ключевую характеристику индивида, которая отражает его стремление к определенной независимости[3].

Подобной же точки зрения придерживается Г.С. Прыгин, говоря в своем исследовании об «эффективной самостоятельности», включая в это понятие совокупность личностных характеристик, необходимых для успешного достижения целей деятельности без посторонней помощи[80].

По мнению В.А. Крутецкого, самостоятельность представляет собой личностное качество волевого характера, благодаря которому поведение субъекта определяется его убеждениями и взглядами, а не является результатом внешнего воздействия или внушения[46]. А.С. Байрамов подходит к рассмотрению самостоятельности с позиций развития интеллектуального потенциала личности и становления ее критического мышления[8].

Значительный вклад в изучение данного понятия внесли сторонники экзистенциально-гуманистического направления, которые отдают приоритет стремлению личности к свободе и самостоятельности. Например, А. Маслоу выделил стремление индивида к самостоятельности в своей «пирамиде потребностей», отмечая, что эта потребность характерна для всех самоактуализирующихся индивидов[63].

Продолжатель идей Маслоу, Карл Роджерс считает, что человек только самостоятельно способен изменить свой характер и взгляды на окружающий мир, и он сам несет ответственность за свои действия[82].

По мнению Э. Фромма, стремление к самостоятельности является изначальной характеристикой человека, между тем при выборе между чувством безопасности и стремлением к свободе могут возникнуть некоторые проблемы. Быть или не быть свободным - это решение самого человека[94].

Завершая обзор исследований понятия самостоятельность с психологических позиций, следует отметить отсутствие консенсуса в вопросе о ее сущности. Как волевою составляющую личности самостоятельность рассматривают А.Б. Ковалев, И.А. Домашенко, В.А. Крутецкий, М.В. Гамезо; другие исследователи рассматривают самостоятельность в контексте деятельности и позиции индивида (К.А. Абульханова-Славская, Г.С. Прыгин); по мнению третьих, самостоятельность является компонентом интеллектуальных свойств личности (А.С. Байрамов). Последователи экзистенциально-гуманистического направления считают самостоятельность важнейшим элементом иерархии потребностей человека (А. Маслоу), она является фактором стремления индивида к позитивной свободе (Э. Фромм), или определяет смысл жизни человека (В. Франкл).

Анализ подходов к феномену самостоятельности с позиции педагогической науки также свидетельствует об их разнообразии.

Так, Я.А. Коменский считал самостоятельность органичной составляющей учебно-воспитательного процесса, развития личности.

Выдающийся мыслитель обращал особое внимание на стремление человека к познаниям, которое возникает у него с самого рождения. Сама природа обучающегося человека не предполагает его пассивность, ведь по убеждению Я.А. Коменского, лишь активному субъекту познавательного процесса под силу самостоятельно наблюдать за процессами и объектами окружающего мира[45].

И. Песталоцци, продолжатель идей Я.А. Коменского, отмечает врожденный характер способностей, их ведущую роль в образовательном процессе. По мнению педагога, выбирая метод обучения, следует учитывать эти способности ребенка. Если метод выбран правильно, то, как считает И. Песталоцци, ребенок в дальнейшем будет способен самостоятельно развивать свои задатки и способности[74]. По его мнению, итоги правильного обучения должны нести в себе элементы самостоятельности и свободы[66].

Понятие «самостоятельность» претерпевает изменения в сторону расширения с развитием педагогики. Например, принцип самостоятельности А. Дистервег называет одним из значимых дидактических принципов. Выдающийся немецкий педагог был убежден в необходимости поощрения учеников в стремлении самостоятельно отыскивать истину, где важнейшая роль отводится педагогу[31].

Подбивая итоги нашему краткому обзору позиций зарубежных мыслителей к сущности понятия самостоятельность, приходим к однозначному выводу о необходимости развития этого качества у детей, поскольку именно от него в значительной мере зависит дальнейшая судьба ребенка, его успешность, основанная на природных задатках, требующих неустанного развития. Главная задача, стоящая перед педагогом - вовлечь студента на путь самостоятельного познания.

Самостоятельная работа является не только одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущих преподавателей, но также обязательным условием их профессионального совершенствования. В

рамках единого образовательного процесса она может принимать форму внеаудиторных занятий студентов. Как правило, она заключается в работе с учебной литературой, которая происходит во внеурочное время. В ходе таких занятий студентов знакомят с учебными материалами по изучаемой теме, повторяют пройденный материал, конспектируют, делают выборки цитат или основных тезисов и т. д. На таких занятиях не исключается присутствие преподавателя в качестве консультанта.

С другой точки зрения, под самостоятельной работой понимается целенаправленная, систематическая деятельность студента в рамках традиционных аудиторных занятий, в ходе которых он самостоятельно конспектирует учебный материал, который объясняется преподавателем.

Уровень самостоятельности при различных организационных формах учебного процесса существенно различается и во многом обусловлен индивидуальными особенностями студента, формой организации образовательного процесса, профессиональными качествами педагога и стилем его работы.

Сама структура учебных занятий тоже может быть самой разной и включать в себя следующие составляющие:

- работа, направленная на осмысление нового материала в ходе лекции, конспектирование;
- изучение литературы по конкретной учебной дисциплине, работа с первоисточниками;
- выполнение дипломных и курсовых работ, рефератов;
- занятия на факультативах, в тематических кружках;
- решение задач, выполнение заданий, направленных на закрепление полученных знаний;
- трансформация полученной учебной информации в личностные знания студента.

Указанные составляющие самостоятельной работы, как и другие, постоянно видоизменяются, нередко в сторону усложнения, что обусловлено

изменениями в методах, формах образовательного процесса, его содержательной составляющей.

В нормативно-правовых документах Республики Таджикистан, которые регулируют функционирование образовательной системы республики и определяют стратегию ее развития, в качестве основных целей профессионального образования названа подготовка квалифицированных кадров, способных составить достойную конкуренцию на рынке труда.

Согласно этим документам, которые перекликаются с тенденциями мирового образования, результаты образовательной деятельности рассматриваются с позиции компетентности, под которой понимается личные ожидания студента, которые связаны с успешной профессиональной деятельностью.

На сегодняшний день можно наблюдать усугубление противоречий между недостаточной методологической и теоретической обоснованностью организации процесса, направленного на самообразование студентов профессиональных учебных учреждений, и уровнем их готовности к деятельности по самообразованию.

Многие исследователи констатируют, что вопросам самообразовательной деятельности будущих специалистов уделяется недостаточное внимание, как со стороны ученых, так и со стороны государственных структур, занимающихся вопросами образования (Е.Я. Коган, И.Х. Каримова, И.А. Зимняя, М. Лутфуллозода, А.В. Хуторской, В.В. Сериков, Ф. Шарифзода). При этом очевидно, что в современных условиях успешная профессиональная деятельность требует непрерывного совершенствования профессиональной компетентности специалиста, чего невозможно достичь без активной деятельности по самообразованию.

В контексте рассмотрения данной тематики заслуживает внимание точка зрения Г.И. Щукиной, согласно которой обучить студента деятельности по самообразованию невозможно, поскольку такие навыки приобретаются самостоятельно и во многом зависят от мотивации студента, его понимания

необходимости постоянного личностного и профессионального самосовершенствования.

Сама сущность самообразовательной деятельности предполагает, что представляя собой результат обучения, она является следствием деятельности студента по самосовершенствованию.

В педагогической литературе мы встречаем такие понятия, как «самообразовательная деятельность» и «самообразование», частое использование которых в качестве синонимов препятствует изучению данной темы. По нашему мнению, разграничение этих понятий и уточнение их трактовок поможет расставить необходимые акценты при рассмотрении данного вопроса.

В настоящее время распространены следующие дефиниции понятия «самообразование»: деятельность, направленная на самообучение, которая предполагает совершенствование интеллектуального потенциала индивида; деятельность целенаправленного характера, которой руководит сам субъект (Ю.Н. Кулюткин); важная составляющая подготовки студента, процесс личностного формирования будущего специалиста, основанный на сочетании интереса субъекта образования с самостоятельной работой по изучению учебного материала с целью совершенствования профессиональной компетентности [48].

Система образования должна быть заинтересована в поддержке самообразовательной деятельности не только студентов учебных заведений, но и всех членов общества, поскольку самообразование обеспечивает успешность и личностное развитие отдельного гражданина, но также повышает конкурентоспособность, благополучие всего общества.

Основы теоретических подходов к вопросам самообразования были заложены в исследованиях Н. Н. Иорданского, К. Д. Ушинского, М.П. Скаткина, Е. Н. Волконского, С. Т. Шацкого.

Так, К. Д. Ушинскому принадлежит фраза «учиться всю жизнь» в контексте самообразовательной деятельности преподавателя, а также

выдающийся педагог выдвинул идею о связи между самостоятельной деятельностью преподавателя и его запросами профессионального характера [92].

Г.М.Коджаспирова, под деятельностью самостоятельной направленности понимала, в первую очередь, деятельность студента, которая носит систематический и целенаправленный познавательный характер и направлена на его личностное развитие; во-вторых, как на комплекс нескольких видов деятельности, которые обусловлены стремлением познать самого себя, оценить свой потенциал, выявить личностные качества, способствующие или препятствующие самосовершенствованию, поставить перед собой цели [37].

По мнению О. И. Ганченко, В. А. Слостенина, Е. В. Бондаревской и др. исследователей, среди основных целей самостоятельной деятельности современного преподавателя следует отметить:

- совершенствование профессиональной компетентности, творческих и интеллектуальных способностей личности, ее духовных и моральных качеств;
- воспитание потребности в осознании своего места в этом мире, самопознании, становлении своей личности;
- работа по активизации самообразовательных процессов, направленных на личностное самосовершенствование.

По мнению В.А. Коровякова, самостоятельная деятельность является способом и одновременно целью познавательной активности индивида, которая направлена на удовлетворение его стремления к познанию окружающего мира, достижения целей, значимых как в общественном, так и в личностном контексте, на качественные личностные изменения [38].

Деятельность самостоятельной направленности является одной из форм образовательного уровня и компетентности, которые помогают человеку найти свое место в современной жизни, определить цели и найти пути их достижения.

Подготовка студентов в системе профессионального образования формирует у будущего специалиста потребность в дополнительных знаниях и умениях, удовлетворить которую можно только с помощью самостоятельной деятельности, совершенствования ее форм и методов. Еще одним важным фактором профессионального образования является побуждения студентов к осознанию значимости самообразования для их будущего, осмыслению этого процесса, своей роли в нем, успехов и неудач, путей достижения поставленных целей.

Готовность студентов к самостоятельности предполагает его понимание важности этой деятельности для совершенствования его профессиональной компетентности. Также он должен владеть способностью к нахождению путей решения проблем, связанных с познавательной деятельностью, ориентироваться в современных образовательных технологиях, уметь адекватно анализировать и осмысливать ход самостоятельной деятельности, оценивать свои успехи и неудачи.

Суть самостоятельных занятий состоит в том, чтобы сформировать умения самостоятельной работы по анализу и исследованию научных источников, анализировать и осмысливать опыт собственной деятельности и своих сверстников в ходе образовательной деятельности [16].

Другими словами, самостоятельная работа студента представляет собой деятельность, ориентированную на формирование и совершенствование профессионального мастерства.

Степаненкова Э.Я. считает, что самостоятельная работа позволяет закрепить полученные знания и навыки в профессиональной сфере, которые будущие преподаватели получают во время педагогической практики [52].

Очевидно, что изучать вопросы, связанные с готовностью студентов к самостоятельной деятельности, необходимо, опираясь на научную основу; принципы целеполагания, культуросообразности и динамизма.

Нельзя не согласиться с тезисом о том, что любая деятельность, способствующая возникновению самостоятельного мышления,

активизирующая познавательную активность индивида, так или иначе имеет отношение к самостоятельной работе.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что реализация самостоятельной работы студентов учебных заведений осуществляется:

1. В ходе аудиторных занятий, в рамках лабораторных и практических работ, семинаров и лекций.

2. Во внеурочное время при взаимодействии со своим преподавателем - в ходе индивидуальных работ, учебных консультаций, при работе над сложными темами, ликвидации «хвостов» и т.д.

3. Внеурочная работа при выполнении домашних заданий, рефератов, работа в библиотеке, работа над индивидуальными проектами в рамках научно-исследовательской деятельности при кафедре и т.д.

Следует отметить, что различия между этими формами самостоятельных работ достаточно условные.

Мы выяснили, что самостоятельная работа далеко не всегда предполагает занятия за пределами учебной аудитории. Она может проводиться также во время традиционных занятий.

Образовательные стандарты в части обучения в педагогических высших учебных заведениях предусматривают половину учебного времени отводить на внеаудиторные формы учебной работы студентов. Между тем, данная норма соблюдается далеко не всегда. Зачастую объемы самостоятельной работы, тематика и сроки выполнения определяются без веских оснований. Зачастую не принимается во внимание даже экспертное мнение преподавателя, подкрепленное его опытом педагогической работы и знанием своих студентов.

Все перечисленное выше, а также другие негативные факторы, приводят к неравномерному распределению нагрузки при выполнении самостоятельной работы. Все это приводит к тому, что студенты формально относятся к выполнению самостоятельных заданий, могут их списывать, что

уменьшает реальное время, которое они затрачивают на самостоятельную работу.

К сожалению, получает все большее распространение практика выполнения курсовых работ и других заданий, требующих самостоятельной работы, «чужими руками», зачастую за денежное вознаграждение, пользование шпаргалками во время сдачи экзаменов или зачетов. Учебные задания для самостоятельной работы нередко не ориентированы на проявление студентами творческих способностей и креативного мышления, и зачастую заставляют студентов ограничиваться набором формальных действий, во время выполнения которых студент даже может не понимать смысла этих действий.

Вместе с тем, самостоятельную работу следует рассматривать как любой вид деятельности научного или познавательного характера, которой занимается будущий преподаватель, которая требует от него осуществления самостоятельных действий по поиску решений тех задач, которые ставит перед ним профессиональная деятельность, необходимость совершенствования профессиональной компетентности и в целом личностное и профессиональное самосовершенствование.

Проведенный нами анализ различных видов самостоятельной работы студентов профессиональных учебных учреждений различных ступеней образовательной системы позволил нам рассматривать это понятие как систематическую индивидуальную деятельность учебно-познавательного характера, которая осуществляется студентами во внеурочном порядке с целью достижения конкретных целей без непосредственной помощи наставника.

При формулировании данного утверждения мы опирались на позицию С. И. Змеева, А. С. Днепровы и других ученых, согласно которой для самостоятельных форм обучения характерен, в первую очередь, значительный уровень автономности, независимости студента от воздействия внешних факторов, несущих как позитивную, так и негативную окраску, а

также гибкость образовательного процесса по содержательной составляющей, методам, формам и временным рамкам [9].

Прежде всего, к самостоятельной работе надо, по нашему мнению, относиться, как к завершающему этапу других форм учебных занятий. Человек не может считать себя обладателем каких-либо знаний, которые не приобретены им в результате приложения собственных усилий, действий. Кроме практического аспекта, самостоятельная работа также выполняет важную воспитательную функцию, она позволяет выработать у молодого человека не только определенный набор навыков и знаний, но и стать важным элементом его характера, столь необходимым для успешной профессиональной деятельности современного специалиста.

Наиболее распространенной формой самостоятельных работ являются различные виды обязательных домашних заданий. В высших учебных заведениях составляются семестровые графики самостоятельной работы. Такие графики стимулируют деятельность студента, формируя у него навыки рационального использования своего времени и его планирования. Выполненные студентами самостоятельные задания должны находиться под регулярным контролем преподавателей, а наиболее существенные ошибки должны обсуждаться в тесном взаимодействии между преподавателем и студентами.

Самостоятельная работа должна быть основана на всей совокупности знаний, полученных студентом учебного учреждения за время учебы к моменту работы. Начало самостоятельной работы должно включать в себя изучение пояснений, которые включают в себя требования, предъявляемые к различным аспектам выполнения задания, рекомендуемая методика выполнения, необходимые для работы источники.

Основное различие между профессиональным учебным учреждением от общеобразовательного заключается, в первую очередь, в методике учебного процесса, в повышенном уровне самостоятельности студентов. Сам познавательный процесс осуществляет непосредственно студент, а на

преподавателя ложится функция лишь задавать этому процессу правильное направление, организовывать его должным образом.

Как правило, форму самостоятельной работы принимает подготовка к различным видам учебной деятельности (зачеты, лабораторные и практические работы, экзамены, семинары, лекции и т. д.). Вместе с тем, как свидетельствуют исследования, в некоторых случаях такая работа может быть эффективнее при участии в ней двух или трех человек. В этом случае другие студенты не только выступают как фактор контроля, но также служат активизации интеллектуальной и творческой активности товарищей, что значительно повышает продуктивность образовательного процесса.

Участие в самостоятельной работе другого лица (коллеги) значительно меняет психологическую картину процесса. При индивидуальном занятии оценка успешности или завершенности процесса зачастую страдает излишним субъективизмом. Этап «понимания» осваиваемой темы или дисциплины в целом является важным, но недостаточным, а его субъективная оценка может не соответствовать реальности. Поэтому не менее важной составляющей учебного процесса является этап изложения другому человеку конкретных положений усвоенного материала. Именно совокупность этих двух важных элементов позволяет утверждать о том, что учебный материал освоен в должном объеме и на необходимом качественном уровне.

Предлагаем остановиться на вопросе о сути самостоятельной работы студентов профессиональных учебных учреждений всех ступеней. Не вызывает сомнений, что, как и аудиторные занятия, самостоятельная работа является неотъемлемой и важной составляющей образовательного процесса. Для обеспечения ее эффективности преподавателям следует ее тщательно планировать и контролировать ее выполнение. В планировании самостоятельной работы принимают участия сотрудники соответствующих кафедр, методических служб и учебной части.

Рассматривая различные варианты формулировок понятия «самостоятельная работа», мы предложили свое определение, согласно которому самостоятельная работа является таким видом деятельности студента, которая выполняется по заданию преподавателя, при его методическом сопровождении, однако без его прямого участия.

Важно понимать, что ценность самостоятельной работы студентов заключается не только в том, что она позволяет лучше освоить новый материал и закрепить его, но также в том, что она помогает формировать самостоятельность мышления, воспитывает чувство ответственности, умение находить решения сложных задач как личностное качество, необходимое для будущего специалиста в любой сфере деятельности.

Современная образовательная парадигма предполагает необходимость владения молодым специалистом фундаментальными знаниями, опытом деятельности исследовательской и творческой направленности, вне зависимости от характера профессиональной деятельности и специализации. Формирование этих качеств в значительной степени происходит в процессе самостоятельной работы.

Считаем чрезвычайно важной воспитательную функцию самостоятельной работы. С ее помощью не только осваиваются и закрепляются полученные знания и навыки, но также формируются важнейшие для современного специалиста личностные качества. Основными формами самостоятельной работы в высшем учебном заведении является подготовка к экзаменам, зачетам, семинарам и другим многочисленным видам учебных занятий и мероприятий, а также выполнение курсовых и дипломных работ, различных проектов и рефератов. Завершенность и качество своей самостоятельной деятельности студент оценивает сам, исходя из своего субъективного мнения.

Остановимся на ключевых направлениях и педагогических аспектах организации самостоятельной учебной деятельности. Во многом формы самостоятельной работы студент обусловлены традиционно сложившимися

видам и формами образовательной работы в урочное время - лекциями, семинарами, лабораторными и практическими занятиями.

В ходе лекционных занятий студенты осваивают методы работы с первоисточниками, пособиями и учебниками, а также получают от преподавателя рекомендации по выбору необходимой литературы. В данном контексте особую роль играют занятия и лекции, носящие характер установочных или вводных, в рамках которых студенты знакомятся с темой в целом, с логикой освоения нового материала, они получают список рекомендованной литературы по изучению различных аспектов новой темы или дисциплины, получают информацию об основных направлениях самостоятельной работы.

В составе самостоятельной работы следует выделить аспекты творческого и воспроизводящего характера. В связи с этим выделим следующие уровни самостоятельной работы студентов:

1. Тренировочный.
2. Реконструктивный.
3. Поисковый.

1. Самостоятельные работы тренировочного характера содержат в себе такие задания, как оформление данных в виде таблиц или схем, решение задач и т. д. При этом деятельность студентов познавательного характера включает в себя такие элементы, как запоминание, осмысление, познание. В ходе выполнения таких самостоятельных заданий студент овладевает новыми знаниями и навыками, закрепляет и углубляет уже полученные.

2. Самостоятельные работы реконструктивной направленности.

Такие работы предполагают выполнение таких действий, как аннотирование, планирование и т. д. Например, работа над выполнением рефератов относится именно к этому уровню.

3. Самостоятельные работы творческого характера предполагают процесс знакомства с новой информацией, анализ различных проблемных аспектов. Перед студентами ставится задача самостоятельно найти

направления решения конкретной задачи или разработки заданной темы, что ярко проявляется в ходе выполнения дипломных или курсовых проектов, заданий, носящих научно-исследовательскую направленность.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что занимаясь организацией самостоятельной работы студентов профессиональных учебных учреждений различных ступеней, которая представляет собой важнейшую составляющую образовательного процесса, необходимо добиться, чтобы студенты понимали всю ее важность в деле формирования таких аспектов профессиональной компетентности, как умение предвидеть развитие той или иной ситуации, динамичность мышления, способность к принятию самостоятельных решений и оценок своего труда, с тем, чтобы они отчетливо осознавали свои успехи и адекватно оценивали проблемы с тем, чтобы оперативно реагировать на них и находить необходимые пути их решения. Огромная роль в формировании у студентов подобной мотивации и становлении перечисленных личностных качеств принадлежит преподавателям.

В.И. Загвязинский считает, что исследовательские, производственные и учебные задания способствуют усвоению как практических, так и теоретических знаний и навыков, позволяют знакомиться и анализировать с лучшими образцами опыта, максимально реализовывать и развивать творческий и интеллектуальный потенциал будущих специалистов. Самостоятельные работы могут быть самых различных видов и форм, что обусловлено различными условиями текущего этапа образовательного процесса, его тематикой, содержательной составляющей, задачами и целями самостоятельных заданий. Мы полностью согласны с мнением автора о том, что именно самостоятельные работы студентов лежат в основе самообразовательной деятельности, являясь важнейшим элементом перманентного обучения, что способствует воспитанию активного и сознательного гражданина [22].

Одним из важнейших элементов самостоятельной деятельности является выстраивание ее логической конструкции, которая является основным

ориентиром при выполнении самостоятельных заданий. Как считает Безрукова В.С., невозможно обеспечить четкое, целенаправленное движение мыслительного процесса без строгой логики, детальной классификации, умения рационально подходить к поиску и структурированию необходимой информации, умения делать адекватные выводы. Именно наличие этих факторов позволяет развивать у студентов аналитические способности. Именно они придают мыслительному процессу широту и творческую раскрепощенность, динамизм, позволяющий избегать стандартных, порой недостаточно эффективных решений [11].

Нельзя не согласиться с мнением М.А. Михалищевой, согласно которому самостоятельные виды работы именно тогда максимально достигают поставленной перед ними цели, когда придают самообразовательному процессу студентов новый мощный импульс. Самообразовательную деятельность будущих специалистов можно рассматривать как прообраз, своеобразную модель их будущей деятельности по выбранной ими специальности, где вместо сегодняшних преподавателей будут руководители, для которых самостоятельность, ответственность подчиненного является одной из важнейших профессиональных характеристик. Это качество можно считать универсальной компетенцией, одинаково значимой в любом виде деятельности. Студент осознает, что ему по силам придать своей деятельности аналитические черты, открывать в ней новые стороны и аспекты, что это не только интересно, но вполне выполнимо, если для этого есть определенный опыт.

В работах, авторы которых рассматривают опыт обучения самостоятельной работе студентов вузов (В.К. Буряк, Ю.К. Бабанский, Л.Г. Вяткин, Л.В. Жарова, В.Н. Есипов, В.Г. Дайри, О.А. Нильсон, Р.М. Михельсон, Т.И. Шамова, Н.И. Пидкасистый и др.) под этим понятием также понимается один из методов образовательного процесса.

Мы считаем, что определение, предложенное Л.Г. Вяткиным, наиболее полно отражает различные аспекты самостоятельных учебных занятий,

которые он рассматривает как «вид деятельности студентов общеобразовательных учреждений, которые предполагает целенаправленное сокращение непосредственной помощи со стороны преподавателя при выполнении заданий, что позволяет сформировать глубокие и прочные умения, знания и навыки познавательной деятельности, самостоятельности и ответственности как личностные характеристики студента» [45].

Результаты анализа теоретических исследований, посвященных различным аспектам выполнения самостоятельных работ позволили нам выделить следующие тезисы:

1. Большая часть исследователей рассматривают самостоятельную работу как форму познавательной деятельности студентов, как во время аудиторных занятий, так и во внеурочное время; работа выполняется по заданию учителя, однако он не принимает в ней прямого участия.

2. Выполнение самостоятельной работы способствует становлению таких личностных характеристик студента, как творческий подход в выполняемой деятельности, высокая познавательная активность, чувство ответственности, самостоятельность и т. д.

3. Студент должен четко осознавать сущность задания для самостоятельной работы, использовать для ее выполнения все имеющиеся у него навыки, знания и опыт.

4. Успешное выполнение самостоятельной работы предполагает наличие и применение студентом важных умений общеучебного характера с тем, чтобы грамотно составить план работы, определить ее цели и задачи, выделить ее главный аспект, уметь выбирать наиболее рациональные и экономные пути решения стоящих задач, своевременно корректировать ход выполнения работы, суметь адекватно оценить результаты ее выполнения, найти недостатки и упущения, которые требуют устранения при дальнейших работах.

Встречает немало и других трактовок этого понятия. Например С.И. Архангельский рассматривает самостоятельную работу как процесс,

осуществляемый студентом самостоятельно, по освоению новых знаний, поиску информации, использованию полученных знаний и навыков в профессиональной и научной деятельности [6]; как один из видов деятельности, которые состоит из целого комплекса аспектов: творческого подхода к осмыслению и восприятию новых знаний во время аудиторных занятий, этапа подготовки к зачетам, экзаменам, лекциям, дипломным и курсовым работам и пр. (А.Г. Молибог); как различные формы познавательной деятельности студентов, осуществляемой как индивидуально, так и в составе группы, в ходе аудиторных занятий или во внеурочное время, за которой наблюдает преподаватель, но не принимает в ней прямого участия (Р.А. Низамов) [56].

П.И. Пидкасистый и М.Г. Гарунов считают, что самостоятельная работа студентов профессиональных учебных учреждений различных ступеней характеризуется следующими качествами: она способствует поэтапному формированию у студентов новых умений, навыков и знаний, которые необходимы для решения задач познавательного, профессионального и научного характера; они способствуют становлению у студентов способности работы с большими объемами информации научной направленности, прививают у него стремление к постоянной познавательной активности; она представляет собой важный инструмент педагогического воздействия на самостоятельную деятельность научно-производственной и познавательной направленности[88].

Приведенный выше обзор еще раз свидетельствует о большом разнообразии подходов к определению понятия «самостоятельная работа». По нашему глубокому убеждению, самостоятельную работу можно рассматривать как одну из форм деятельности познавательного характера, которая ориентирована на профессиональную и общеобразовательную подготовку будущего специалиста.

Самостоятельная работа будущих специалистов должна строиться на принципах деятельностного и системного подходов, которые обуславливают

эффективное взаимодействие между обучающим и обучаемым, в процессе которого преподаватель создает условия для всестороннего развития студента, его формирования как полноправного субъекта образовательной деятельности, используя для этого весь арсенал форм и видов заданий, предназначенных для самостоятельного выполнения, осуществляя контроль за их выполнением и общее планирование, но не вмешиваясь в непосредственное выполнение конкретной самостоятельной работы[20].

Процесс организации самостоятельной работы включает в себя выбор методов, инструментов и средств, направленных на активизацию познавательной деятельности будущих специалистов. В связи с этим Е.С. Полат обращает внимание на наличие технологического компонента организации самостоятельных занятий студентов[85].

Многие исследователи отмечают двуединый характер содержательной составляющей самостоятельной работы студентов. Если, с одной стороны, она представляет собой одну из форм выполнения студентами практических и теоретических заданий, то с другой стороны, ее рассматривают как комплекс заданий практического и познавательного характера, которые студент должен выполнить в ходе образовательной деятельности. Различные организационные формы учебных задач отражают содержательную составляющую самостоятельной работы студентов[23].

В.К. Белолипецкий и В.Г.Игнатов считают, что с учетом важности достижения итоговой цели обучения будущих специалистов целесообразно говорить о необходимости совершенствования у будущих специалистов самообразовательной компетенции, которая должна способствовать повышению самообразовательной активности с целью овладения новыми навыками, умениями и знаниями, необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельности[26].

По мнению В.А. Козакова, изучение самообразовательной компетенции с позиций психологии требует учета наличия стабильного мотивационного фактора, личностных качеств, знаний и навыков[33].

По мнению Куликовой Т.С., формирование у студентов самообразовательной компетенции происходит во время их непосредственной самостоятельной деятельности по решению задач познавательного и научно-исследовательского характера.

Таким образом, по нашему мнению, особую актуальность представляет собой вопрос о структуре и сущности самостоятельной работы будущего специалиста, тому, в какой мере они отвечают условиям формирования у студентов самообразовательной компетенции.

1.2. Особенности самостоятельной работы студентов в процессе профессионального обучения

В современных условиях главной задачей профессионального образования является обучение будущего специалиста, готового самостоятельно определять свои цели и находить пути их достижения, обладающего креативным подходом к решению профессиональных задач. Самостоятельность, как один из ключевых компонентов профессионального мастерства, должна формироваться еще в период обучения в профессиональном учебном заведении.

Студент любого педагогического учебного заведения представляют собой молодых людей, обладающих различными индивидуальными особенностями, уровнем навыков и знаний, творческими и интеллектуальными способностями, а также различным уровнем готовности к самостоятельной деятельности, что требуется учитывать при планировании и организации учебного процесса, включая самостоятельную подготовку будущих специалистов.

Совершенствование профессиональной компетентности молодого специалиста, ее уровень, непосредственно связаны с опытом самостоятельной работы познавательного и научно-исследовательского характера, приобретенным в ходе обучения в стенах высшего учебного заведения. Молодой специалист, не получивший в ходе обучения в вузе достаточного опыта и навыков самостоятельной работы, не готовый брать на

себя ответственность, при осуществлении реальной профессиональной деятельности неизбежно столкнется с серьезными проблемами[4].

В связи с этим самостоятельной деятельности будущих специалистов придается все большее значение, поскольку одним из ее важных аспектов является способность студента применять различные средства информационно-коммуникационных технологий для самостоятельного поиска информации, необходимой для успешной образовательной и профессиональной деятельности, что особенно важно для такого важного аспекта образовательного процесса, как разработка индивидуальной самообразовательной траектории.

Самостоятельная деятельность будущих специалистов является своеобразной моделью их реальной профессиональной деятельности в будущем, где вместо преподавателей будут непосредственные руководители, которые считают способность к самостоятельной и инициативной работе важным фактором профессиональной компетентности их подчиненного. Эта компетенция имеет универсальный характер и относится практически к любым видам профессиональной деятельности. В контексте нашего исследования мы рассматриваем самостоятельную работу студентов высших учебных заведений как важную составляющую деятельности познавательного и научного характера, цель которой состоит в совершенствовании профессиональных и общеобразовательных компетенций будущего специалиста. Уровень эффективности самостоятельной учебной деятельности обусловлен систематичностью и планомерностью ее осуществления, ее ролью в качестве важнейшей составляющей образовательного процесса[11].

История исследования вопросов, связанных с самостоятельной деятельностью студентов, уходит своими корнями в глубокое прошлое. В исторической перспективе можно выделить три подхода к проблемам самостоятельной деятельности, которые проявили себя в работах

выдающихся мыслителей-педагогов на протяжении различных исторических периодов.

К первому направлению отнесем группу древнегреческих мыслителей (Аристоксен, Аристотель, Платон, Сократ и др.), которые дали всестороннее обоснование необходимости самостоятельности ребенка при овладении новыми знаниями и опытом. Выдающиеся древние ученые были убеждены, что только в ходе самопознания, самостоятельной познавательной деятельности возможно успешное развитие человеческого мышления, совершенствование интеллектуального и творческого потенциала индивида.

В лице Я.А. Коменского мы видим яркого представителя второго направления, последователи которого занимались вопросами разработки практических и организационных аспектов вовлечения учеников в деятельность самостоятельного характера. Причем во главу угла в исследованиях данной проблематики ставилась личность преподавателя, его деятельность, при этом аспекты деятельности самого студента глубоко не анализировались[44].

Основоположником третьего направления считается К.Д. Ушинский, в работах которого самостоятельная деятельность студента является предметом исследования, при этом она рассматривается как один из значимых компонентов учебного процесса[91].

По мнению Н.Д. Левитова, деятельность, которая выполняется без детального инструктирования со стороны преподавателя, может быть охарактеризована как самостоятельная. Последователи данного подхода, отмечая нарастание роли самостоятельной активности студентов в образовательном процессе, прилагают значительные усилия, направленные на разработку методики осуществления образовательной деятельности студента.

Б.П. Есипов считает, что выполнение студентам постепенно усложняющихся самостоятельных работ способствует формированию у них новых навыков и умений. Автор убежден, что творческая активность это не

только и не столько освоение новых знаний, сколько создание чего-то нового [21].

По утверждению И.Т. Огородникова, в ходе самостоятельной работы студентов проявляются творческие аспекты через высказывание своей позиции, раскрытие новых факторов в рассматриваемом явлении, в поиске новых путей решения стоящих перед студентам задач.

Все вышесказанное свидетельствует о наличии широкого спектра подходов к определению самостоятельной деятельности. Можно выделить психологический (субъективный) и логико-социологический (объективный) подходы. Второй из них исключает из рассмотрения проблемы психическую составляющую (А.В. Усова, Б.П. Есипов). Первый, напротив, предполагает приоритет исследования психических факторов за счет познавательных аспектов (Р.Б. Срода).

В рамках третьего подхода трудно рассмотреть какую-либо ярко выраженную теоретическую составляющую. В данном случае вместо дидактического анализа изучаемого явления предлагается описание отдельных характеристик осуществления студентами самостоятельной деятельности.

Безусловно, при организации самостоятельной работы студентов профессиональных учебных учреждений перед преподавателями стоит задача обеспечить, в первую очередь, формирование навыков самостоятельной работы в ходе учебного процесса, а во-вторых, создать условия, позволяющие студентам усовершенствовать информационную компетенцию в рамках различных видов профессиональной деятельности.

В данном случае студент должен играть роль не просто объекта образовательного процесса, а быть его активным субъектом. Таким образом, он должен быть вовлечен в образовательный процесс самым активным образом, должен «уметь учиться», а преподаватель, в свою очередь, должен оказать ему всяческую поддержку. Преподаватель и студенты должны представлять собой союз единомышленников, партнеров, товарищей,

взаимодействие между которыми должно обеспечить достижение высоких результатов в образовательной деятельности, важнейшей составляющей которой является выполнение самостоятельной работы[17].

В данной ситуации функция преподавателя состоит в том, чтобы оказывать студентам всяческую помощь и поддержку, которая заключается, кроме прочего, в определении последовательности выполнения самостоятельного задания, поиске ключевых направлений в решении поставленной задачи, а также оценке итогов проведенной работы, их анализа, разбора ошибок и определения необходимых мер по решению имеющихся проблем.

Преподаватели профессионального образовательного учреждения должны организовать самостоятельную работу студентов таким образом, чтобы она усиливала формирование компетенций профессионального и общего характера, а также способствовала формированию взаимосвязи между практикой и учебными материалами.

В современных условиях, кроме традиционных форм выстраивания самостоятельной работы должны быть использованы и другие формы, которые включают в себя поиск и анализ информации, упражнения на решение ситуаций нестандартного и проблемного характера, составление информационного блока, разработку блок-схем.

В настоящее время в профессиональных образовательных учреждениях существует проблема, связанная с отношением преподавателей и студентов к самостоятельной работе. Все участники образовательного процесса должны осознавать важность самостоятельной деятельности для их профессиональных интересов.

Для каждого студента важно знать, что самостоятельная работа нужна не преподавателю, а самому студенту, это важно для его будущей профессиональной деятельности, в конечном итоге, для всей его жизни.

Иными словами, мы должны добиться изменения в сознании студента, с тем, чтобы сформировать в нем понимание личной ответственности за

итоги своей образовательной деятельности. Преподаватель также должен понимать, что этот процесс несет пользу и его работе, позволяет ее облегчить, обогатить новым опытом, который окажет положительное влияние на совершенствование его профессиональной компетентности[27].

Для преподавателя важно учитывать факт, что он должен выполнять функцию партнера студента в учебном процессе, который способен мотивировать его к самостоятельной деятельности, на собственном примере показывать ему все преимущества самостоятельной работы, ее положительное влияние на совершенствование профессиональных компетенций, применять новейшие образовательные технологии, позволяющие вывести образовательный процесс на новый качественный уровень.

Необходимо периодически изменять задания для самостоятельной работы, работать над увеличением уровня самостоятельности студента, чтобы он мог с учетом своих способностей грамотно распределять время для выполнения самостоятельной работы. Для студента должны быть созданы условия для продуктивной самостоятельной учебной деятельности, которая должна осуществляться по индивидуальному графику, с возможностью индивидуального консультирования со стороны преподавателя и итоговым анализом[41].

Среди задач, стоящих перед самостоятельной работой, следует назвать укрепление взаимосвязи между теоретическими знаниями и практикой. Рассмотрим следующие функции самостоятельной работы:

- развивающая функция;
- функция воспитания;
- образовательно-информационная функция;
- исследовательская функция;
- стимулирующая и ориентирующая функция.

Целенаправленный характер самостоятельной деятельности студентов профессиональных учебных учреждений является одним из ее важнейших

критериев. Целью преподавателя являются поиск таких формулировок заданий для самостоятельной работы, чтобы студенты стремились выполнить их с максимальным успехом и интересом. Для этого следует добиться, чтобы студент четко понимал задачу, которую необходимо решить в ходе самостоятельной работы, представлял себе критерии оценки проделанной работы.

Всё вышесказанное позволяет сделать работу студентам целенаправленной и осмысленной, что, в свою очередь, создает предпосылки для ее успешного выполнения. Если не придавать этому условию надлежащего значения, то в процессе работы как студент, так и преподаватель могут столкнуться с проблемой, когда недопонимание целей и задач выполняемой работы вынудит студента многократно обращаться к своему преподавателю за необходимыми разъяснениями. Таким образом теряется эффект от самостоятельности, время, необходимое для выполнения работы, тратится нерационально. Следует добиваться того, чтобы самостоятельная работа студента соответствовала своему названию, чтобы он при ее выполнении продемонстрировал все свои интеллектуальные и творческие возможности.

Вместе с тем, и здесь не следует впадать в крайности: как объём, так и содержательная составляющая самостоятельного задания должны соответствовать текущим способностям и возможностям студента, который, в свою очередь, должен иметь практическую и теоретическую готовность к ее выполнению[67].

В данном случае перед началом самостоятельной работы преподаватель должен ознакомить студента с основными приемами ее выполнения, четко разъяснить ему все ее особенности, задачи и цели, стоящие перед студентом.

На первых этапах такое знакомство с приемами работы может придать ей подражательный характер. В данном случае мы не можем в полном понимании этого слова говорить о развитии самостоятельности, между тем такая работа позволяет сформировать первоначальные умения и навыки,

которые впоследствии позволят перейти к более высокому уровню самостоятельности, когда студент готов к деятельности по разработке и использованию собственных методов решения производственных или образовательных задач. Преподаватель, занимающийся организацией самостоятельной работы студентов, должен принимать во внимание, что каждый из них требует разного количества времени для освоения новых навыков, умений и знаний, что обусловлено индивидуальными способностями каждого студента.

В связи с вышесказанным считаем, что каждому студенту должен быть обеспечен дифференцированный подход с целью успешного формирования у него самостоятельности. Преподаватель должен готовить для самостоятельного выполнения такие виды заданий, которые требуют поиска нестандартных решений, умения применять все имеющиеся знания в нестандартных ситуациях. Лишь в данном случае самостоятельная учебная деятельность студента будет способствовать развитию у него таких качеств, как познавательная активность и инициативность.

В рамках образовательного процесса преподаватель должен уметь своевременно переводить студентов, которые успешно выполнили предыдущее задания, к заданиям нового уровня сложности. Для студентов, которые столкнулись с проблемами, следует готовить задания, которые позволят лучше освоить и закрепить пройденный материал. В этом деле следует соблюдать «золотую середину», вред может принести как торопливость, так и излишне долгая работа на одном уровне сложности[83].

Очень важно, чтобы студенты с интересом выполняли самостоятельную работу. Для достижения этой цели следует предлагать задачи с необычной содержательной составляющей, с новыми подходами, при необходимости разъяснять студентам практическую значимость метода или подхода, которые будут освоены в ходе решения задачи.

При организации самостоятельной работы студентов не следует забывать о руководящей роли преподавателя. Именно он выполняет задачу

по планированию и включению самостоятельных заданий в общую структуру образовательного процесса. На преподавателя возлагается задача по определению содержательной составляющей работы, ее объема, целей и задач.

Преподаватель прививает студентам навыки самоконтроля, при этом сам контролирует качество выполнения работ, изучает индивидуальные характеристики своих студентов с тем, чтобы учитывать их в ходе организации любых видов самостоятельной работы.

Недостаток опыта самостоятельных видов учебной деятельности у студентов обуславливает необходимость руководства со стороны опытных преподавателей. Даже студенты с высоким уровнем подготовки нуждаются в консультациях и помощи наставника, хотя это может происходить реже, чем у менее способных студентов. Широко распространено мнение о том, что на начальных этапах самостоятельной работы студенты в наибольшей степени нуждаются в помощи преподавателя. Вместе с тем, по мнению самих студентов, они чаще всего требуют поддержки в период наиболее активной работы над самостоятельным заданием, то есть уже в процессе его выполнения.

Умственное напряжение, интеллектуальная активность, которые требуются при осуществлении самостоятельных действий, проявляют себя не только в необходимости углубиться в решении поставленной задачи, но также в потребности обсудить возникающие вопросы с сокурсниками или преподавателями, другими словами, потребность в общении.

В результате общения студенты убеждаются в правильности выбора подхода к решению задания, получают новый импульс к поиску новых вариантов решения. Таким образом, необходимость в регулярном общении с преподавателем в ходе выполнения самостоятельного задания испытывают не только студенты со средними способностями, но также студенты с высоким творческим и интеллектуальным потенциалом[87].

Преподаватель непосредственно не участвует в выполнении самостоятельной работы, однако на нем лежит важная функция по организации образовательного процесса, по созданию условий и необходимой атмосферы, позволяющих максимально стимулировать творческую активность студентов, их самостоятельность.

Самостоятельная деятельность студентов профессиональных учебных учреждений основана на личностно-деятельностном подходе, направленности на развитие творческого потенциала, самостоятельности, целевом планировании[96].

Основными целями самостоятельной деятельности студентов являются:

- расширение и углубление знаний теоретического характера;
- закрепление практических навыков и теоретических знаний, полученных в ходе учебного процесса;
- умение работать со специальной и дополнительной литературой;
- развитие у студентов таких качеств, как ответственность, творческая активность, организованность, инициативность, самостоятельность;
- совершенствование исследовательских навыков и умений.

Выполнение самостоятельной работы требует от студентов значительной интеллектуальной активности, которая требуется для поиска оптимальных подходов к решению поставленных перед ними задач. В ходе образовательного процесса студенты сталкиваются с различными видами самостоятельной деятельности, при осуществлении которой происходит развитие их навыков умений и знаний. Самостоятельная деятельность в рамках образовательного процесса может быть классифицирована по следующим признакам: характер содержательной составляющей, уровень творческого компонента, дидактическая цель.

В ходе работы студенты осуществляют следующие самостоятельные действия: овладевают навыками самостоятельной познавательной деятельности; осваивают новые знания; систематизируют и закрепляют уже полученные знания; совершенствуют умения использовать приобретенные

знания для решения задач практического и образовательного характера; развивают творческие способности, умение использовать полученные навыки и знания в нестандартных ситуациях.

В рамках каждого действия осуществляются различные виды самостоятельных работ, что связано с тем, что одну и ту же задачу можно решить различными способами. Вместе с тем, между этими действиями существует тесная взаимосвязь. Например, практические и экспериментальные работы позволяют не только освоить новые навыки и приобрести умения, но и сформировать способность применять уже приобретенные компетенции для решения новых задач.

Освоение новых умений и знаний в сфере самостоятельной познавательной деятельности основано на работе с учебными пособиями, научной литературой, на работе аналитического характера, проведении опытов и наблюдений. Полученные знания закрепляются с помощью специальных упражнений.

Способность к практическому применению полученных знаний развивается посредством создания проблемных ситуаций, выполнения практических и экспериментальных работ, решения различных задач. Работа над написанием различных письменных работ, таких как рефераты, сочинения, доклады, подготовка и проведению презентаций позволяют сформировать у студента навыки творческой деятельности[104].

Самостоятельная деятельность студентов позволяет значительно углубить и закрепить полученные ими знания по соответствующей учебной дисциплине, активизировать их познавательную деятельность, ускорить темп освоения новых знаний. Не вызывает сомнений, что навыки и знания, полученные при выполнении самостоятельной работы, более прочные и полные, чем знания, основанные на готовой информации, которая передана студентам во время аудиторных занятий.

Выполнение различных видов деятельности развивает мыслительную активность студентов, их творческий и познавательный потенциал. Детально

проработанная методика осуществления самостоятельной деятельности позволяет активизировать процесс формирования у студентов практических навыков и умений, что, в свою очередь, оказывает позитивное влияние на совершенствование у них профессиональных компетенций.

Регулярная самостоятельная деятельность студентов во время аудиторных занятий наряду с самостоятельной работой дома со временем вырабатывает у них устойчивые навыки самостоятельной учебной деятельности[98].

Таким образом, выполнение равных по объему и сложности заданий занимает у студентов значительно меньше затрат времени, чем у тех, кто занимался самостоятельной работой бессистемно и нерегулярно. Такие навыки позволяют ускорить процесс усвоения учебного материала, благодаря чему появляется возможность увеличить время для практических, экспериментальных работ, другой творческой деятельности. Благодаря систематичности выполнения самостоятельных заданий, грамотному планированию учебного времени удастся интенсифицировать процесс овладения новыми навыками и умениями, что позволяет достичь высокого уровня успеваемости студентов, сформировать у них навыки постоянного совершенствования профессиональных компетенций на протяжении их будущей профессиональной деятельности.

Благодаря проведенному нами анализу теоретических исследований в сфере образовательной самостоятельности мы смогли выявить различные подходы к определению содержания этого понятия, а также обнаружили ряд проблемных аспектов. При этом возникла необходимость детализировать собственную позицию относительно структуры и содержательной составляющей образовательной самостоятельности, основываясь на практических аспектах.

В нашей работе мы руководствовались принципами гуманитарного подхода (М.К. Мамардашвили[60], В. Франкл[93], А. Маслоу[63], Г. П. Щедровицкий[101]), который отражает сущность образовательного процесса

с позиции вовлеченности субъекта в организацию собственной учебной. На основе вышесказанного, с целью конкретизировать тему исследования, мы прибегли к методике феноменологического описания, которую предложила Г.Н. Прозументова.

Содержательная составляющая данной методики выражаются через «составление текстов, описывающих образовательные ситуации». Данная методика предполагает описание исследователем своих мыслей, чувств и эмоций, которые связаны с той или иной ситуацией, касающейся темы исследования[73].

Основными составляющими методики являются:

- описание контекста, где автор от первого лица повествует о ситуации, которая рассматривается в исследовании;

- комментарий аналитического характера, в котором выделяются и формулируются причины и последствия личного действия, которые оказали влияние как на самого субъекта, так и на его взаимоотношения с окружающими;

- аналитический комментарий, где автор предлагает свой вариант анализа ситуации.

Следовательно, описывая идеи и мысли, возникшие при встрече с проблемой, автор не только анализирует свои действия в рамках образовательной среды, но и создает для исследования образовательный контекст.

Для этого автор сделал описание феноменологического характера своего педагогического опыта, которое позволила ему актуализировать тематику исследовательской работы, выявить предмет и объект исследования.

Контекст исследования

Окончив педагогический институт, я приступила к работе на кафедре педагогики, психологии и методике начального обучения где занималась проведением практических занятий по педагогическим и психологическим дисциплинам для студентов различных специализаций. Между тем, мною

была замечено, что вне зависимости от направления обучения, большинство студентов не в состоянии выполнять предложенные задания самостоятельно.

Переход с классической модели образовательного процесса на кредитную обусловил необходимость активизировать самостоятельную деятельность в больших объемах, что еще больше осложнило ситуацию. Вспомнив опыт своего обучения, я поняла, что также сталкиваясь с проблемами при выполнении самостоятельных заданий.

Между тем у меня не было оснований для утверждения, что я или мои студенты обладали низкой способностью к образовательной самостоятельности. Безусловно, мне было по силам выполнить многие самостоятельные задания, однако проблемы возникали там, где требовалось увязать имеющиеся знания с их практическим применением в рамках будущей профессиональной деятельности. Я пришла к выводу, что кроме учебной самостоятельности имеется так называемая образовательная самостоятельность.

Что же это такое, и какие условия должны быть созданы для формирования образовательной самостоятельности?

В данной области исследования меня заинтересовали следующие аспекты:

- с точки зрения преподавателя-методиста, который помимо предоставления студентам необходимых знаний по дисциплине, помогает сформировать профессиональные компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности;

- с точки зрения исследователя, который заинтересован в выявлении закономерностей и причин данной проблемы;

- с позиции амбициозной личности, стремящийся к профессиональному росту.

Поиск ответов на данные вопросы привел меня к необходимости реконструировать личный опыт обретения образовательной самостоятельности.

Реконструкция личного опыта обретения образовательной самостоятельности.

Ситуация 1. Образовательная самостоятельность во время учебы в педагогическом вузе.

Свой первый опыт самостоятельной работы я получила на первом курсе педагогического ВУЗа. Мы с моими сокурсниками не испытывали проблем с самостоятельной подготовкой. Мы понимали под самостоятельной работой тщательное выполнение предложенных нам заданий.

Только преподаватель детской литературы предложил нам выполнить действительно самостоятельное задание. Нам была предложено распределиться по группам с тем, чтобы подготовить книгу, выбрав для нее любую тему, которая нам понравится. Мы с большим увлечением взялись за выполнение задания. Между тем другие также хорошо справились с ним, в результате ни одну книжку не выбрали в качестве победителя. Мы не знаем, задумал ли это преподаватель специально, либо все книги были действительно на одном уровне.

Ситуация 2. Образовательная самостоятельность во время учёбы в магистратуре.

После поступления в магистратуру нам стало понятно, что здесь с нами не будут «возиться», как в предыдущие периоды учебы. Количество лекций была сведена к минимуму, зато резко вырос объем самостоятельной работы. Нам приходилось делать то, в чем мы не имели никаких навыков. Проблема максимально обострилась во время научно-исследовательской практики. Мы должны были построить некую теоретическую модель, о которой имели самые туманные представления. Задание было выполнено. Однако очень сомнительно, что оно имела какую-либо практическую ценность, поскольку в нашей работе мы прежде всего руководствовались желанием получить положительную оценку.

Ситуация 3. Образовательная самостоятельность студентов в условиях преподавания педагогических и психологических дисциплин.

Наконец-то я начала преподавательскую деятельность. Теперь я сама должна прививать студентам самостоятельность. На первых порах все казалось несложным, тем более что в моей первой группе собрались преимущественно «отличницы». Все шло прекрасно до момента прохождения практики, где уверенные в себе студенты сразу растерялись. Там где требовалась проявить инициативу и самостоятельность, применить свои знания в практической деятельности, все застопорилась. По малейшему вопросу мои студенты бежали ко мне. Здесь мне пришлось поставить перед собой непростой вопрос. Что я могу требовать от своих студентов? Все я сделала, чтобы привить им способность к самостоятельному поиску решений?

Ситуация 4. Образовательная самостоятельность в условиях работы над созданием газеты.

Идея о создании газеты возникло неожиданно. Однажды мы рассматривали какое-то студенческое издание и задались вопросом, читает ли его кто-нибудь, поскольку оно было неинтересным и неактуальным для молодежи. Здесь у меня возникло желание создать собственную газету, которая бы вызывала интерес прежде всего у студентов.

Все были уверены, что смогут легко справиться с этой работой. Однако уже на первых этапах возникли проблемы. Ко мне стали приходиться ее «создатели», которые говорили о том, что они будущие преподаватели, а не журналисты, и они не знают как делать газету. Мол пусть им покажут, и у них все получится. После, того как выяснилось, что они представляют себе, как должна выглядеть газета, я сказала им, что надо придумать название рубрик, название самой газеты, и приступить к работе. Настроение у всех упало, поскольку создатели газеты посчитали мои советы «обязаловкой». Лишь несколько человек из первоначальных инициаторов создания газеты проявили активность, принося свои предложения и варианты.

Совместное обсуждение проблем на первый взгляд вызвала оживление и энтузиазм, между тем когда дело дошло опять до конкретной работы, лишь

единицы проявили активность. И снова через совместное обсуждение удалось активизировать работу и возродить энтузиазм. После того, как были созданы специализированные группы редакторов, корреспондентов и дизайнеров, дело стало продвигаться. Появился командный дух, стала видна заинтересованность, здоровая конкуренция и первый выпуск газеты увидел свет. Газета заинтересовала студентов, а ее создатели испытывали гордость за свою работу.

Аналитический комментарий

На основе анализа ситуаций, которые в моем личном опыте связаны с вопросом образовательной самостоятельности, были выделены отдельные признаки эмпирического характера данных явлений.

Например, в первой ситуации основными особенностями моей учебной деятельности являлись:

- стремление наиболее точно выполнить предложенные преподавателем задания, что мы считали проявлением самостоятельности;
- отсутствие у субъектов обучения заинтересованности в выполняемой ими деятельности;
- ведущим мотивом обучения было получение положительных оценок;
- повышению мотивации и вовлечению студентов в результативную деятельность способствует создание образовательной ситуации.

В рамках второй ситуации описанные выше признаки в своем большинстве сохраняются, то есть - отсутствие рефлексии относительно своей деятельности, приоритет внешних мотивов над внутренними, учебные действия носят исполнительский характер.

В третьей ситуации мы обнаруживаем те же самые проблемы: студенты стремятся найти готовые ответы, проявляют низкий уровень инициативности, не способны к образовательной самостоятельности.

В рамках четвертой ситуации обнаружился признаки, которых ранее мы не наблюдали:

- у студентов появилась личная заинтересованность;

- преподаватель не дает задание, а предлагает, тематика выбирается свободно, отсутствует четкая модель его выполнения;

- совместная деятельность над проектом благотворно влияет на взаимоотношения между его участниками и продуктивность работы;

- итоги совместной деятельности проявляются в готовом продукте, оценку которому дают сами его создатели и окружающие;

- критериями качественного уровня выполненного задания является не его правильность или тщательность выполнения, а применение творческого подхода, разнообразие решений, состоятельность;

- появляется рефлексия своей работы;

- роль студентов трансформируется с функции исполнителя к функции автора, создателя, сама работа носит творческий характер.

Аналитическое обобщение

Анализ выявленных признаков образовательной самостоятельности в рамках различных ситуаций показал наличие нескольких понятий. Первые три ситуации характеризуются общими чертами: выполнение заданных преподавателем заданий носит исполнительский характер, внешние оценки для студентов более важны, чем внутреннее, студенты практически не заинтересованы в самостоятельной работе. Итогом такой работы является освоение основных знаний, являющихся базисными для будущей профессиональной деятельности, вместе с тем это не гарантирует того, что они будут эффективно использованы в практической деятельности. Как правило, переход от теории к практике для студентов происходит со значительными проблемами.

Признаки, перечисленные выше, главным образом характеризуют самостоятельность учебно-познавательного характера. В данном случае роль обучающегося ограничивается выполнением заданий учебно-познавательного характера, при этом самостоятельность выражается в отсутствии участия преподавателя в выполнении задания, которое, между тем выполняется по предложенной им модели.

Образовательная самостоятельность при этом с позиции студента представляет собой процесс самостоятельного освоения знаний для того, чтобы получить от преподавателя положительную оценку.

Образовательная самостоятельность с позиции преподавателя заключается в том, чтобы студенты смогли самостоятельно организовывать свой образовательный процесс. Очевидно, что подобный подход приводит к исполнительному характеру учебного процесса, когда студент ограничивается выполнением заданной работы.

В четвертой ситуации мы наблюдаем совсем иную картину, когда осуществление совместной работы над созданием газеты происходит в рамках самостоятельной совместной деятельности, которая не предполагает действия по готовому шаблону или образцу. Участники в ходе такой деятельности оказывают друг на друга влияние, они выдвигают собственные идеи, которые хотят видеть воплощенными в реальность, проявляют инициативу, а не действуют по чужим инструкциям или шаблонам.

При этом проделанная работа оценивается не формальной отметкой преподавателя, имеющей внешний характер, а становится внутренним оцениванием своей работы, в основе которого лежат мнения сверстников. Названные выше факторы способствуют рефлексии, чего мы не наблюдали в предыдущих трех случаях.

Вместе с тем, рассмотренные выше ситуации имеют также общие черты. Результаты и цель деятельности во всех случаях остаются неизменными и заключаются в освоении новых заданий. Однако, если в первых ситуациях речь идет о непосредственном получении знаний, то в последнем случае студенты приобретают опыт образовательного самостоятельного действия, а не получают знания в готовом виде, которые приобретаются с помощью тщательного выполнения заданных преподавателям заданий. По нашему мнению, рассмотренные выше признаки (рефлексия своей деятельности, опыт образовательной самостоятельности, инициативность, мотивация внутреннего характера, позиция активного соиздателя в процессе

образовательной деятельности) являются характерными признаками образовательной самостоятельности.

Резюмируя вышесказанное, на основе анализа образовательной и учебно-познавательной самостоятельности предлагаем наше определение различий между двумя понятиями (таблица 1).

Таблица 1. Различия между понятиями «образовательная самостоятельность» и «учебно-познавательная самостоятельность»

Основные характеристики	Образовательная самостоятельность	Учебно-познавательная Самостоятельность
Цель развития	Решение задач образовательного характера, направленных на обретение смыслов своей учебной деятельности	Решение задач познавательного характера, которые направлены на освоение знаний и способов научного познания с целью их использования в рамках учебной деятельности
Основные потребности студентов в процессе развития	Потребности образовательного характера, которые ориентированы на формирование смыслов осваиваемых знаний в контексте личного опыта	Потребности учебного характера, ориентированные на изучение осваиваемой дисциплины
Формирование навыков самостоятельной организации деятельности образовательного/учебного характера	Освоение студентами навыков самостоятельной организации своей деятельности образовательного характера	Освоение студентами навыков самостоятельной организации своей деятельности познавательного характера
Определение индивидуальной образовательной траектории	Самостоятельный выбор индивидуальной образовательной траектории в ходе формирования образовательной самостоятельности	Оптимальную учебную траекторию студентов в ходе формирования самостоятельности учебно-познавательного характера определяет преподаватель
Область развития	Деятельность образовательного характера	Деятельность учебного характера
Источник формирования и развития	Осуществляется в процессе совместной образовательной деятельности совместного характера, в рамках которой студенты являются ее инициаторам, осваивают опыт ее организации	Формируется путем осуществления различных видов самостоятельной деятельности (Е.А. Голант, М.Н. Скаткин, Б.П. Есипов)
Выстраивание студентами своей образовательной позиции и	Студент самостоятельно осмысливают свою образовательную деятельность и определяют позицию по	Студенты не определяют собственную образовательную позицию, однако понимают смысл действий

осмысления своей деятельности	ими отношению к ней	образовательного характера
----------------------------------	------------------------	----------------------------

Как ранее нами было отмечено в аналитическом обобщении, среди основных характеристик образовательной самостоятельности следует выделить ориентированность на формирование студентами личностных смыслов, выстраивание образовательной позиции, развитие профессиональных мотивов, инициативности, приоритета деятельности образовательного характера в ходе формирования образовательной самостоятельности. В рамках теоретического анализа исследований, посвященных образовательной самостоятельности, мы не встречались с этими понятиями, между тем в рамках теории совместной деятельности данные понятия являются ведущими, что свидетельствует об актуальности использования ее положений в рамках нашего исследования.

Г.Н. Прозументова понимает под совместной деятельностью преподавателя и студента содержание и предмет образовательного процесса. Ученые считают, что становление образования осуществляется благодаря формированию у студентов личностных смыслов учебной деятельности, инициативности, совместной деятельности между всеми субъектами образовательной деятельности[79].

Главной задачей учебного взаимодействия между преподавателями и студентами становится не только и не столько эффективность образовательного процесса, содержательная составляющая которого сводится к передаче готовых знаний от преподавателя к студенту, но так же установление личностной содержательной составляющей образовательного процесса путем применения различных форм самоорганизации. Следует заметить, что основными факторами успешного осуществления образовательной деятельности совместного характера являются образовательные действия преподавателя, уровень его опыта, квалификации, творческое отношение к работе.

Так, по мнению Г.Н. Прозументовой, основными типами организации совместной деятельности в ходе образовательного процесса являются:

- модель партнерского типа, в основе реализации которой лежит диалог, в котором как преподаватель, так и студенты являются равноправными партнерами, в равной степени оказывающими влияние на образовательный процесс, где преподавателю отводятся роль одновременно участника совместной деятельности и ее организатора;

- модель лидерского типа, в который присутствует элемент совместного творчества, где преподаватель является лидером, что не исключает проявление инициативы со стороны студентов;

- модель авторитарного типа, в рамках которой преподаватель выполняет функцию руководителя всем учебным процессом, при этом студенты являются исполнителями заданий, далеко не всегда понимающим сущность своих действий.

Как можно заметить, одним из основных факторов формирования образовательной самостоятельности является инициативность студентов. Вместе с тем, образовательное действие можно рассматривать как обращение к личному опыту каждого из субъектов совместной деятельности, усиление их влияния на выбор задач и целей, моделирование содержательной составляющей такой совместной работы.

Образовательное действие совместного характера переходит в свою очередь к образовательным действиям индивидуального характера, которая лежит в основе самостоятельного освоения новых знаний.

Следует отметить, что образовательная позиция в рамках педагогической теории совместной деятельности является одним из важнейших аспектов. Как свидетельствует анализ исследований в данной области, имеется множество подходов к данному понятию. Например, И.Ю. Малкова образовательную субъектную позицию рассматривает с точки зрения вовлеченности индивида в процесс определения целей своей

образовательной деятельности, а также к выбору направлений ее реализации[58].

О.А. Мацкайлова и Н.М. Борытко рассматривают это понятие как совокупность личностных качеств индивида, которые в дальнейшем могут повлиять на его профессиональную деятельность[12].

Подводя итоги, можно констатировать, что большинство исследователей под образовательной позицией понимают качество индивида, которое проявляется в деятельности посредством способности к активному вовлечению в собственный образовательный процесс, инициативности, владения различными формами самоорганизации, умения адекватно оценивать свою и чужую деятельность, осуществлять контроль за своей деятельностью.

Таким образом, основываясь на изложенных выше положениях, а также на итогах теоретического анализа работ, посвященных проблемам образовательной самостоятельности, можно сделать вывод о том, что образовательная самостоятельность представляет собой действие образовательного характера, которая приобретается и функционирует в процессе образовательной деятельности и включает в себя способность к выявлению проблем своей деятельности, умению ставить перед собой адекватные цели и задачи, выбирать направления их достижения, самостоятельно управлять своей образовательной траекторией.

1.3. Характеристика педагогических условий организации образовательной самостоятельности студентов

В результате анализа педагогических источников, изучения опыта эмпирического характера мы уточнили ключевые параметры образовательной самостоятельности, а также выявили круг основных проблем нашего исследования. При этом мы пришли к выводу об актуальности изучения педагогических условий, необходимых для формирования у обучающихся образовательной самостоятельности.

Рассмотрим современные работы, посвященные вопросам образовательной самостоятельности, а также содержательную составляющую педагогических условий, необходимых для ее совершенствования.

М. С. Абрамов, который одним из первых занялся изучением образовательной самостоятельности, рассматривал ее развитие с точки зрения дистанционного образования, что обусловило определенные особенности методов, которые он предлагает. Например, одной из важных составляющих при совершенствовании образовательной самостоятельности он видит формирование технологического пространства, в рамках которого будут приняты во внимание индивидуальные потребности и интересы, способности и учебный потенциал студентов высших учебных заведений. Автор считает, что для эффективной реализации такого пространства необходимо обеспечить для каждого студента возможность свободного выбора учебных модулей, а также организации учебного процесса с учетом своих предпочтений и запросов[2].

Важную роль в учебном процессе играет тьютор, перед которым стоит задача использовать все необходимые формы обучения и педагогические технологии, направленные на стимулирование потребностей студентов в самосовершенствовании.

По мнению М.С. Абрамова, наиболее эффективными формами образовательного процесса являются диспуты, семинары, компьютерные тренинги, а также проблемные и исследовательские методы. Автор считает, что для совершенствования образовательной самостоятельности одинаково важны все методы, формы и средства. Среди средств совершенствования образовательной самостоятельности он выделяет индивидуальную и групповую работу студентов, компьютерное тестирование, игровую деятельность, включая ролевые игры, занятия с электронными ресурсами, видеолекции и т.д.

Можно заметить, что учебную деятельность исследователи считают приоритетной, поэтому тьютор-преподаватель выполняет ведущую роль,

важным аспектом которой является стимулирование процесса саморазвития студентов.

Также нас заинтересовала в контексте данного исследования диссертационная работа О.Н. Ермаковой, которая посвящена вопросом развития у будущих педагогов образовательной самостоятельности[34]. По мнению автора, применение комплекса дисциплин предметно-дидактического характера способно значительно повысить эффективность процесса развития у студентов педагогических вузов образовательной самостоятельности. Помимо этого, О.Н. Ермакова выделяет следующие педагогические условия, которые способствуют развитию у студентов образовательной самостоятельности в процессе изучения дисциплин педагогической направленности:

- вовлечение студентов в деятельность научно-исследовательского и учебно-познавательного характера;

- активизация дидактической работы в высшем учебном заведении с целью способствовать раскрытию творческого потенциала будущих преподавателей;

- совершенствование навыков самостоятельной деятельности на основе изучения специального курса, посвященного этой теме.

Автор выделяет в качестве наиболее эффективных методов и форм работы исследовательского и учебного характера следующие:

- конспектирование учебного материала во время лекции;

- осмысление содержательной составляющей лекции с позицией личностной значимости;

- активизацию учебной деятельности в процессе работы с проблемными группами студентов;

- работа с литературой в контексте использования почеркнутой из нее информации в будущей профессиональной деятельности.

Помимо этого, автор работы рассматривает условия моделирования дидактической среды ценностно-мотивационного характера в процессе

формирования у студентов образовательной самостоятельности, что предполагает такую организацию деятельности творческого характера, которая ориентирована на развитие исследовательских, познавательных, логических навыков, а также на развитие самостоятельности и активизацию познавательной деятельности. При организации такой деятельности автор рекомендует применять приемы стимулирования интеллектуальной и эмоциональной сфер будущих преподавателей[34].

Отметим, что данная работа также акцентирует внимание на учебной деятельности, где основным инструментом совершенствования у студентов образовательной самостоятельности выступает самостоятельная работа по поиску информации, а также самоорганизация учебной деятельности. Изучению образовательной самостоятельности студентов педагогических вузов также посвящена работа Е.А. Таранчук. Вместе с тем, исследователь, в отличие от автора рассмотренной нами предыдущей работы, приоритетную роль в ходе совершенствования образовательной самостоятельности у будущих педагогов отводит педагогическим и организационным условиям. Например, автор считает важным фактором образовательного процесса ориентированность студентов на совершенствование своего образовательного потенциала при освоении содержательной составляющей учебных дисциплин, чему может способствовать организация учебного процесса по ситуационной модели. Благодаря этому виду обучения студент вовлекается в самостоятельную учебную деятельность, играющую ведущую роль в успешной организации самообразовательного процесса[90].

Таким образом, в качестве самых эффективных методов достижения этой цели автор считает создание образовательных ситуаций, выполнение заданий различной сложности с учетом целей учебного процесса и индивидуальных особенностей студентов, кейс-метод.

Данное исследование отличается тем, что его автор демонстрирует понимание природы развития образовательной самостоятельности, предполагающей изменения особенностей самообразовательной

деятельности студентов от сознательного изучения учебного материала через понимание важности методов его усвоения к самостоятельной организации самого образовательного процесса. В этой связи следующие формы работы отмечаются автором как ведущие: самостоятельное определение целей и задач образовательного процесса, деятельность по организации, планированию, контролю и оценке самостоятельного образовательного процесса, а также его рефлексии.

В работе Л.В. Мезенцевой главным направлением выступает совершенствование образовательной самостоятельности студентов с помощью комплекса научно-исследовательского характера. Автором разработана структурная модель совершенствования самостоятельности студентов, которая представляет собой умозрительную либо реализованную на практике систему, изучение которой позволяет получить новую информацию об объекте, который она замещает[65].

Для реализации данной модели необходимо создать совокупность следующих педагогических условий:

- вовлечь студентов в различные виды и формы деятельности исследовательского характера;
- выстроить учебное пространство, которое будет способствовать мотивации студентов к образовательной самостоятельности;
- применить систему заданий исследовательского характера, реализовать на практике интегративную программу совершенствования образовательной самостоятельности.

В контексте данного исследования в качестве основного фактора формирования образовательной самостоятельности выступает трансформация смысла деятельности научно-исследовательского характера, переход от уровня освоения знаний к уровню самореализации будущих специалистов.

Г.В. Гордиянова в своём исследовании в качестве одного из условий развития у студентов образовательной самостоятельности называет

организацию в высшем учебном заведении образовательного процесса нелинейного характера. Использование технологии проектной и интерактивной направленности играет ключевую роль в развитии субъектной позиции и личностном самосовершенствовании будущего специалиста. К таким технологиям автор причисляет организацию обучения студентов самостоятельному выбору целей, что ляжет в основу самостоятельного выбора образовательных модулей[28].

Исследователь считает, что применение системы зачетных единиц, баллов и рейтингов позволит у студентов сформировать навыки оценки собственной деятельности. Ключевым фактором в развитии образовательной самостоятельности называется выстраивание индивидуальной образовательной траектории, в основе которой лежит возможность самостоятельного выбора, который отвечает индивидуальным интересам и возможностям студента, его целям и уровню мотивации.

На основе вышесказанного можем констатировать, что в большинстве исследований, направленных на изучение образовательной самостоятельности, важная роль отводится изучению методов и форм ее совершенствования у студентов средних и высших учебных заведений, при этом в современных условиях тема освоения навыков образовательной самостоятельности привлекла внимание также исследователей в сфере образования. Например, увидели свет исследования педагогических технологий по формированию образовательной самостоятельности у студентов высших учебных учреждений.

В.Е. Курочкина и П.Б. Бондарев отмечают следующие виды подобных технологий[15]:

- технология, ориентированная на исследовательскую деятельность, которая предполагает вовлечение в такую деятельность студентов старших классов с учетом их интересов. Ключевыми целями данной технологии является развитие у старшеклассников мышления абстрактно-логического типа, обучение их методам выстраивания собственных смыслов;

- рефлексивная технология, основанная на включении в образовательный процесс рефлексивных составляющих, предполагающих осмысление студентами методов организации, характера и целей учебного процесса. Задача этой технологии заключается в формировании у субъектов образовательной деятельности самостоятельности и осознанности при организации деятельности учебно-познавательного характера. Важнейшим компонентом этой технологии является самостоятельная оценка самими студентами своей образовательной деятельности;

- педагогическая технология системно-деятельностного характера, которая заключается в групповой деятельности, в рамках которой осуществляется обсуждение и анализ достигнутых в ее ходе результатов. Технология заключается в «деятельностном формировании личности»[15];

- технология, направленная на формирование информационно-коммуникативных компетенций, которая предполагает освоение навыков самостоятельного поиска информации, а также организацию общения между субъектами образовательного процесса с помощью средств информационно-коммуникационных технологий;

Как свидетельствуют результаты проведенного авторами анализа педагогических технологий, направленных на формирование образовательной самостоятельности студентов, нельзя говорить о развитии личности вне ее самостоятельной активности, и в тоже время за рамками участия в коллективной деятельности в ходе образовательного процесса[14].

Необходимыми условиями для формирования образовательной самостоятельности студентов, по мнению исследователей, являются:

- развитие навыков действия в соответствии с самостоятельно выбранными целями;

- приобретение студентам навыков самостоятельной образовательной деятельности;

- выстраивание студентам личных учебных траекторий;

- предоставление свободы в выборе собственной позиции, возможности ее корректировки, в выборе источников информации, методов ее поиска с целью решения самостоятельно поставленных перед собой образовательных задач.

Помимо этого, на основе анализа новейших исследований в области педагогики мы выявили, что одним из ключевых условий эффективного формирования у студентов образовательной самостоятельности является направленность форм, методов и технологий на развитие деятельностной, когнитивной и мотивационной составляющих образовательной самостоятельности. В контексте нашего исследования считаем необходимым уточнить содержательную составляющую этих элементов и критерии для их выделения.

Таким образом, стремление субъекта образовательной деятельности к самостоятельному достижению поставленных перед собой целей и уровень его мотивации являются важнейшими факторами формирования у него образовательной самостоятельности.

Как отмечалось выше, развитие образовательной самостоятельности студентов высших учебных заведений возможно лишь в процессе учебной деятельности, цель которой заключается в осмыслении своих действий с позиции ее влияния на будущую профессиональную деятельность. В этой связи появляется необходимость выделить профессиональную категорию мотивов. Основываясь на идеях А.К. Марковой и Л.И. Божович, мы под профессиональными мотивами понимаем такие мотивы, в которых приоритетным направлением является стремление индивида овладеть умениями и знаниями профессионального характера с тем, чтобы добиться в будущей профессиональной деятельности успеха[62]. Таким образом, мотивационная составляющая процесса становления образовательной самостоятельности предполагает переход от приоритета внешних мотивов в образовательной деятельности к превалированию внутренних мотивов.

Среди ключевых параметров образовательной деятельности следует назвать навыки организации своей образовательной деятельности без какого-либо руководства извне. Для этого необходимо наличие навыков самостоятельного анализа, выбора адекватных задач и целей, умение осмысливать и анализировать собственную деятельность. Между перечисленными процессами и ключевыми мотивами студентов существует тесная взаимосвязь. С одной стороны цель, которую стремится достичь студент, во многом обусловлена основными мотивами; с другой стороны, цель, стоящая перед субъектом, может оказывать существенное влияние на мотивы.

Необходимо отметить, что выбор цели приобретает особую роль в контексте развития образовательной самостоятельности, поскольку получая навыки самостоятельного выбора цели для своей деятельности, индивид превращается в субъекта активности. А.К. Маркова считает, что умение ставить перед собой цель является важнейшим условием перехода личности в статус субъекта деятельности, что обусловлено осознанием индивидом целей своей деятельности и возможностью ее свободного выбора[62, 76].

Существует тесная связь между целеполаганием и процессами рефлексии и анализа, которые, ввиду их параллельного протекания, нельзя рассматривать по отдельности. Постановка адекватных целей предполагает необходимость анализа ситуации. А.В. Брушлинский считает, что индивид в процессе рефлексии выстраивает и совершенствует цели своего поведения, общения, любого другого вида деятельности [16].

Благодаря рефлексии осуществляется взаимосвязь между предметно-операциональной составляющей мышления и личностными смыслами индивидов[48].

Ряд исследователей[42,55]. считают, что рефлексия помогает осуществлять межличностные контакты, которые необходимы для осуществления продуктивной совместной деятельности (С. В. Кондратьева,

Б.Ф.Ломов), а также определяет направления развития личностного самосовершенствования и самосознания[36].

Можно констатировать, что развитие способностей к самостоятельной постановки целей, рефлексии и анализу своей деятельности является компонентами когнитивной составляющей образовательной самостоятельности студентов. Само наименование составляющей «когнитивная» свидетельствует о том, что она основана на развитии умений и способностей познавательного характера, которые являются обязательными условиями формирования образовательной самостоятельности студентов.

Ключевые мотивы студентов проявляют себя через образовательную деятельность. В этой связи есть необходимость выделить деятельностную составляющую самостоятельности. Одним из ее компонентов является образовательная позиция и ее проявление. Это понятие может быть отнесено как к когнитивной, так и к мотивационной составляющим, что обусловлено его сложной структурой, а выявление конкретной позиции студентов может быть осуществлено только в процессе его деятельности. Данный фактор говорит о взаимосвязи между деятельностной составляющей и образовательной позицией.

Как мы упоминали выше, проявление образовательной позиции студентов происходят через его способность к осмыслению роли и значимости собственной образовательной деятельности, выстраивание своей позиции относительно нее, а также через собственную инициативность.

Помимо наличия образовательной позиции, для освоения образовательной самостоятельности необходимо владеть различными методами самостоятельной организации учебной деятельности. Большое количество вариантов подходов к формулированию понятия «самоорганизация» обуславливает необходимость его конкретизации с дидактических позиций как «совокупность навыков самостоятельного составления и реализации программы образовательной деятельности

согласно заданным целям внешнего характера, при отсутствии непосредственного управления преподавателем» [72].

Исследователи, в свою очередь, говорят о следующих навыках самостоятельной организации учебной деятельности студентов: навык определения цели образовательной деятельности, составление плана ее реализации, выполнение образовательной деятельности согласно поставленным задачам, контроль за ее ходом и итогами, оценка результатов.

Каждое из этих умений может быть освоено с помощью эффективных методов. Считаем важным не только знание об их существовании, но так же и практическое владение ими, поскольку даже при наличии развитых познавательных способностей и профессиональных мотивов внутреннего характера нелегко организовать поиск необходимой для работы информации, распланировать эту работу, не будучи знакомым с основными методами самостоятельной организации собственной учебной деятельности.

Имеется тесная взаимосвязь между умениями самостоятельно организовать свою образовательную деятельность и умениями презентовать итоги собственной самостоятельной либо совместной деятельности. Эти умения позволяют увидеть результаты проделанной студентами самостоятельной деятельности.

Таким образом, детальная характеристика составляющих образовательной самостоятельности позволила определить критерии, с помощью которых можно качественно оценить деятельность обучающихся.

Многие исследователи определяют эти критерии как:

- определенный признак, лежащий в основе определения, оценки либо классификации того или иного явления или предмета[43];

- с позиции педагогов и психологов критерии наиболее часто определяются как обобщенная характеристика успешности той или иной деятельности, развития системы [35];

- в рамках теории познания критерий является признаком ложности либо истинности высказывания или тезиса.

С учетом нашего анализа определения понятия «критерий» мы понимаем под этим термином неотъемлемый показатель, позволяющий оценить уровень самостоятельности, который выражается комплексом характеристик. Критерий мотивационной составляющей представляет собой изменение ключевых мотивов учебной деятельности студентов - от мотивов личного характера к мотивам профессиональным.

Основанием для выбора этого критерия стало то, что среди условий развития образовательной самостоятельности важное место занимают самостоятельная образовательная деятельность студентов. Как утверждает А.Н. Леонтьев в рамках разработанной им теории деятельности, мотивация и мотив являются неотъемлемыми компонентами структуры любого вида деятельности [51,52].

Таким образом, наличие отчетливых мотивов является неотъемлемой составляющей самостоятельной учебной деятельности. Образовательная деятельность, в свою очередь, понимается как деятельность, основанная на выстраивании студентами собственного образовательного процесса, взаимосвязанного с будущей профессиональной деятельностью. Поэтому и ключевые мотивы, преобладающие в образовательной деятельности, являются профессиональными.

Способность к анализу и рефлексии образовательной деятельности, а также к постановке целей этой деятельности являются критериями когнитивной составляющей. Мы выделили ключевые процессы познавательного характера, которые по-нашему убеждению, являются обязательным условием формирования образовательной самостоятельности студентов. Например, без цели сложно осуществлять анализ и рефлексия. Отсутствие анализа не позволяет студентам осуществлять рефлексия собственной деятельности. Очевидно, что между всеми тремя показателями существует взаимосвязь. Образовательная самостоятельность может осуществляться только в рамках образовательной деятельности, что

обусловило определение именно образовательной деятельности как основы для выбора целей, ее рефлексии и анализа.

Ключевыми критериями деятельностной составляющей являются наличие навыков организации образовательной деятельности, сформированная образовательная позиция, а также презентационные компетенции. В рамках деятельностной составляющей находят свое отражение действия студентов непосредственно в рамках образовательной деятельности. Так, если параметры когнитивной составляющей являются скрытыми и отражают процессы внутреннего характера личности студента, то деятельностная составляющая проявляет себя во внешней деятельности.

Следует отметить, что одним из ключевых показателей деятельностной составляющей является выделение совместного характера как одного из способов организации образовательной деятельности. Этот показатель выделен в связи с влиянием совместной деятельности студентов на уровень их самостоятельности.

Психологическая теория деятельности подтверждает этот тезис, поскольку «самосознание индивидуума не может существовать вне его осознания другим человеком, как субъектом, наделенным самостоятельностью». Ключевыми постулатами теории совместной деятельности в педагогике также подтверждается значение совместных действий в рамках образовательной деятельности, столь необходимых для осознания своего образовательного процесса.

Очевидно, что для осознания своей образовательной самостоятельности необходимо прежде всего осознать необходимость совместной деятельности, принимать в ней активное участие, и только такая деятельность позволит субъекту образовательной деятельности осознать и реализовать собственную самостоятельность.

Необходимо отметить, что определение критериев было обусловлено общими требованиями, которые к ним предъявляются:

- объективный характер рассматриваемых признаков, валидность и адекватность, что подразумевает оценку, соответствующую задачам и целям исследования, нейтральный характер относительно рассматриваемых явлений;

- критерий раскрывается через комплекс показателей, которые позволяют определить уровень его выраженности, к измерению в пространстве и времени динамики рассматриваемого процесса, его возможности к охвату основных форм образовательной деятельности.

Таким образом, на основе анализа новейших исследований, посвященных проблемам формирования образовательной самостоятельности, мы пришли к выводу о том, что большинство современных образовательных технологий, направленных на овладение образовательной самостоятельностью, ориентированы на формирование деятельностной, когнитивной и мотивационной составляющих, которые мы охарактеризовали с помощью названных выше параметров и критериев.

Между тем, авторы всех рассмотренных нами исследований называют одним из ключевых условий развития образовательной самостоятельности переход от стадии освоения знаний к стадии их осмысления и трансформации в часть личного опыта.

В подавляющем большинстве работ по рассматриваемой тематике деятельность учебного и научно-исследовательского характера считается приоритетной, при том, что сама содержательная составляющая понятие «образовательная самостоятельность» предполагает приоритетность образовательной деятельности, как более совершенного уровня деятельности учебной.

Помимо этого, образовательная деятельность совместного характера в этих работах не рассматривается в качестве ключевого аспекта развития образовательной самостоятельности. На всех этих стадиях приоритетную позицию занимает самостоятельная работа, при том, что далеко не все

студенты обладают изначальной способностью самостоятельной организации своей учебной деятельности.

Организация самостоятельной работы студентов педагогических высших учебных заведений основана на соблюдении следующих принципов: внешнего контроля; последовательности и преемственности; обратной связи; алгоритмизации; индивидуализации образовательного процесса; рефлексии.

Согласно принципу внешнего контроля самостоятельная деятельность студентов педагогических высших учебных заведений должна предусматривать использование методов мониторинга и контроля. Информация, которую преподаватели получают в процессе контроля, позволяет им определить свои дальнейшие шаги по планированию, осуществлению и возможной корректировке процесса самостоятельной деятельности студентов. Этот принцип реализуется в ходе диагностических мероприятий ключевых составляющих самостоятельной деятельности студентов согласно определенным критериям с помощью специальных диагностических инструментов.

Согласно принципу последовательности и преемственности, самостоятельная деятельность студентов должно быть организована таким образом, чтобы между всеми ее составляющими и этапами существовала тесная взаимосвязь, чтобы соблюдалось правило освоения материала от простого к более сложному, что особенно важно для студентов, испытывающих проблемы с освоением сложного материала, еще не освоивших навыки самостоятельной образовательной работы.

Для соблюдения принципа обратной связи в контексте самостоятельной учебной деятельности студентов высших учебных заведений образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы преподаватели имели полную информацию о ходе процесса самообучения с целью внесения при необходимости корректив. Обратная связь позволяет повысить уровень эффективности самостоятельной учебной деятельности будущих педагогов.

В основе принципа алгоритмизации заложена идея о том, что алгоритмы позволяют придать творческой деятельности целенаправленный характер, активизировать ее, использовать ее с максимальной эффективностью для решения профессиональных и учебных задач. Считается, что алгоритм выбран правильно, если он может быть воспроизведен в рамках профессиональной деятельности. При составлении алгоритма самостоятельной деятельности студентов необходимо учитывать их навыки и умения самостоятельной работы, способность к применению полученных знаний в деятельности практического характера.

С позицией содержательной составляющей самостоятельная деятельность студентов в рамках образовательного процесса учебного заведения представляет собой самостоятельные действия, которые носят осознанный характер и основаны на личностных ценностях и мотивах, которые направлены на самосовершенствование, самореализацию, овладение профессиональными навыками и знаниями с целью совершенствования профессиональной компетентности будущих преподавателей.

В структуру самостоятельной деятельности студентов высших учебных заведений входят рефлексивная, операциональная, знаниевая, ценностная и мотивационная составляющие, которые мы детально рассматривали выше. Опираясь на положения, рассмотренные нами выше, предлагаем свою формулировку понятия самостоятельной деятельности студентов педагогических высших учебных заведений, которую мы понимаем, как взаимодействие ее субъектов, направленное на формирование необходимых условий для перехода студентов на творческий уровень, когда внешний контроль снижается, а внутренний усиливается.

Этот процесс включает в себя технологические компоненты, комплекс диагностических инструментов, методологическое основание, учет индивидуальных, этнопсихологических, социокультурных особенностей студентов педагогических ВУЗов Республики Таджикистан. Все

составляющие процесса детализируются и конкретизируются в рамках построенной модели.

Следует отметить, что в ходе организации самостоятельной деятельности студентов на первый план выходит взаимодействие между студентами и педагогами, носящее характер субъект-субъектного. При этом взаимодействие субъект-объектного характера является необходимым на стадиях подготовки и воспроизведения, а также учитывая индивидуальные особенности студентов, может применяться на творческой и конструктивной стадиях процесса в качестве его сопровождения. Таким образом, происходит трансформация управления самостоятельной деятельностью с внешнего на самоуправление.

Самостоятельная работа студентов может происходить как в условиях аудиторных занятий, так и принимать формы внеаудиторных работ. Самостоятельная деятельность в условиях аудитории осуществляется студентами в ходе изучения учебного материала в рамках лекционных занятий, на семинарах и практических занятиях, а также во время защиты курсовых и дипломных работ. Следует отметить такие формы самостоятельной деятельности, как решение упражнений и задач, работа по конспектированию лекций, подготовка презентаций, сообщений, докладов и т. д.

Процесс освоения нового материала на лекциях сопровождается их конспектированием, что в некотором роде можно считать одной из форм самостоятельной деятельности в аудиториях, качество которой может оценить преподаватель путем проверки выполненных конспектов. Более глубокому усвоению учебного материала способствуют изменения у студентов своего отношения к лекциям, хорошее понимание теоретических основ изучаемой дисциплины, положительное отношение к учебному процессу, чего трудно достичь без добросовестного ведения конспекта, что в конечном итоге оказывает положительное влияние на успешность будущей профессиональной деятельности.

К сожалению, многие студенты таджикских вузов в недостаточной степени владеют русским языком, что делает эту форму самостоятельной деятельности в рамках лекционных занятий недостаточно эффективной. По нашему мнению, большую результативность в определении качества освоения нового учебного материала обеспечивают инструменты тестового контроля на различных этапах образовательного процесса, экспресс-опросы по соответствующей тематике и т.д.

Значительному росту учебной активности большинства студентов в группе способствует самостоятельная деятельность в рамках практических занятий и семинаров. Например, при реализации программы в рамках практических и семинарских занятий преподавателем была организована как индивидуальная самостоятельная деятельность, так и работа в группах, где перед каждым студентом стояла задача решить задачу или разработать собственный проект.

При этом рецензия на выполнение задачи или проекта осуществлялось другой группой с использованием круговой системы. Значительному повышению значимости самостоятельной деятельности способствовало коллективное обсуждение проекта или решения задачи, что мотивировало студентов на их качественное выполнение. Очевидно, что активная деятельность студентов в рамках практических и семинарских занятий получила дополнительный импульс благодаря большому разнообразию форум такой деятельности, ее вариативность, которая выражалась в том, что наравне с главным заданием для группы, студенты также выполняли индивидуальные задания.

Выполнение нового задания предварялось только указаниями методического характера, которые давал преподаватель. Самостоятельные занятия индивидуального характера в рамках занятий позволяет существенно развить у студентов креативное мышление, умение мыслить нестандартно, что является свидетельством перехода на новую ступень самостоятельной образовательной деятельности.

Каждый студент в рамках занятий получал от преподавателя две оценки, одну из них за индивидуальную работу, вторую - за работу в коллективе. Применение такой системы организации практических и семинарских занятий способствовало возможности введения в образовательный процесс элементов научно-исследовательской деятельности, а также возможность корректировать задания в сторону усложнения или упрощения, стимулируя тем самым студентов к росту качественного уровня их самостоятельной деятельности.

Активное применение методических, технических, дидактических средств способствует значительному повышению уровню эффективности самостоятельной деятельности студентов в рамках аудиторных занятий. Например, на занятиях с целью активизации самостоятельной работы студенты выполняли задания по самостоятельному изучению макетов и схем, в ходе которого они давали лаконичные ответы на вопросы преподавателя, продемонстрировав тем самым умение быстро мыслить и навыки самопознания.

Внеаудиторная деятельность студентов педагогических высших учебных заведений отличается большим разнообразием и включает в себя следующие виды самостоятельной деятельности:

- работа по подготовке рефератов, докладов, материалов для участия в конференциях, конкурсах и т.д.;

- самостоятельная подготовка заданий к проведению семинаров и практических занятий, подготовка индивидуальных проектов, докладов, рефератов, работа с конспектами, сделанными во время аудиторных занятий, разработка моделей, работа по составлению планов учебных игр, подготовка презентаций и т.д.;

- составление отчетов по результатам стажировки или производственной практики;

- деятельность по подготовке работы научно-исследовательского характера по определенной теме.

В процессе осуществления программы студенты работали над выполнением индивидуальных заданий, целью которых было формирование и совершенствование у них умений и навыков деятельности, направленной на самосовершенствование. Подобные задания предлагались к выполнению как группам, так и отдельным студентам. С целью сформировать позитивное отношение студентов к внеаудиторным формам самостоятельной образовательной деятельности, преподаватели разъясняли цели заданной работы, осуществляли контроль ее выполнения, что способствовало формированию у студентов навыков самостоятельного поиска путей решения задач и оценивания результатов своей работы.

При организации того или иного вида самостоятельной внеаудиторной работы преподаватель использует определенный комплекс средств, методов и форм, выбор которых обусловлен конкретными условиями поставленных перед студентами заданий. Рассмотрим основные средства, формы и методы, которые наиболее часто применяются при организации самостоятельной образовательной деятельности студентов педагогических высших учебных заведений Республики Таджикистан.

Под методами активного обучения понимают комплекс педагогических приемов и действий, используемых студентами в ходе освоения учебного материала в ходе самостоятельной работы как аудиторного, так и внеаудиторного характера. Методы активного обучения позволяют значительно повысить активность самостоятельной познавательной деятельности будущих преподавателей.

Студенты проявляют свою активность через речь, действия и мышление, посредством восприятия информации эмоционально-личностного характера. Активность самостоятельной деятельности студентов во многом обусловлена количеством и видами активности, которые задействованы в процессе занятий.

Например, в ходе диспутов ярко проявляется способность к мышлению, это же качества, наряду с памятью, развивается в ходе лекций, действия и

мышление проявляют себя на семинарах, для деловых игр характерно появление практически всех форм активности.

Метод проектирования предполагает достижение целей самостоятельной учебной деятельности посредством тщательной разработки определенной проблемы, которую студенты должны оформить в электронной или печатной форме, то есть практический результат должен быть осязаемым. Данный метод основан на совершенствовании у будущих преподавателей самостоятельных образовательных возможностей, навыков самостоятельного выстраивания образовательного процесса, профессионального применения средств информационной учебной среды. Такой результат может быть осмыслен самим студентом, а затем применен на практике. Е.С. Полат подчеркивает, что такой результат может быть достигнут только при умении мыслить самостоятельно, что означает способность к самостоятельному нахождению направлений решения проблем и задач, используя при этом все имеющиеся знания.

Метод ролевых игр носит интерактивный характер, благодаря чему студенты решают проблемы, которые могут возникнуть в их будущей профессиональной деятельности, искусственно создавая проблемные ситуации, исполняя в их рамках те или иные роли. В ходе игры студенты демонстрируют навыки практического применения усвоенных ими умений и знаний. Такие учебные мероприятия позволяют студентам побороть неуверенность при выступлениях перед публикой, выявить недостатки образовательного процесса как преподавателями, так и участниками группы. При этом на преподавателя ложится роль наблюдателя и консультанта, он ориентирует участников игры на ее разбор и анализ собственных действий.

Применение кейс-метода позволяет проанализировать информацию о тематике, которую предстоит изучить, на основании чего выработать необходимые решения. Этот метод развивает студента умение находить пути решения поставленных задач, осваивать новые методы самопознания. Выбранное решение должно продемонстрировать, в какой степени

выдвинутые идеи или теории значимы для практической деятельности. Кейс, выполняя роль своеобразного банка информации, стимулирует студентов вузов к самостоятельному поиску оптимальных решений поставленных перед ними задач, способствует активизации познавательной деятельности.

Обращение к методу анализа ситуации в контексте настоящего исследования предполагает изучение ситуаций, позволяющих активизировать образовательную самостоятельную деятельность студентов и состоит из поэтапного продвижения от простого к более сложному. Первый этап включает в себя характеристику ситуации.

Далее осуществляются мероприятия по организации коллективной или индивидуальной работы над конкретными ситуациями, которые на предыдущих занятиях были предложены преподавателям для анализа. В рамках последующей дискуссии, носящий открытый характер, обсуждаются различные варианты решения проблемы, а сама подготовка к этому обсуждению проводится с особой тщательностью и зачастую занимает значительное время, требуя от участников максимальной мобилизации их творческих способностей.

Благодаря методу тестирования можно определить готовность студентов к самостоятельному решению поставленных перед ними задач, активизировать их познавательную деятельность. В ходе тестирования студенты демонстрировали свои способности к комбинаторному виду мышления, знакомство с профессиональными проблемами, знание определений и т.д. Система тестирования представляет собой один из эффективных способов определения качественного уровня подготовки будущих преподавателей на каждом из этапов учебного процесса.

Кратко остановимся на основных видах самостоятельной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений Республики Таджикистан. Выше мы рассмотрели совершенствование умений и навыков самостоятельной деятельности в ходе выполнения практических и

лекционных занятий. Остановимся дополнительно на таком виде как тьюторство.

Тьюторство представляет собой важный вид сопровождения внеаудиторных форм самостоятельной учебной деятельности студентов высших учебных заведений, цель которого заключается в общем руководстве такой деятельностью. Работа преподавателя-тьютора ориентирована на самостоятельный субъектный опыт студентов. Тьютор должен хорошо знать познавательные потребности и интересы студентов, их индивидуальные способности, личные образовательные предпочтения, быть готовым рекомендовать каждому студенту методы организации его самостоятельной образовательной деятельности, владеть всеми приемами, способами и методами поддержки, уметь их мотивировать на самообразовательную деятельность.

В модели мы применяли ряд педагогических средств, направленных на организацию самостоятельной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений Республики Таджикистан, которые составляют три группы и которые имеют важное значение в деле повышения уровня ее эффективности и ориентированы на совершенствование профессиональной компетентности будущих преподавателей.

1. Средства технического характера, посредством которых осуществляется передача и поиск учебных материалов и информации (средства мультимедийных технологий, ресурсы сети Интернет, компьютерная техника и т.д.);

2. Средства дидактической направленности, которые включают в себя источники, позволяющие самостоятельно приобретать новые знания (словари, учебники, сборник упражнений и задач, информационно-справочная литература и т.д.);

3. Средства методического характера, позволяющие преподавателям осуществлять руководство образовательной деятельностью студентов, а

также полезные для самих студентов (методические разработки, пособия, модели, схема и алгоритмы выполнения заданий и т.д.).

Выводы по первой главе

С позиций педагогики было проанализировано понятие «самостоятельная деятельность студентов», была определена его структура и содержательная составляющая. Самостоятельную деятельность студентов в рамках образовательного процесса мы рассматриваем как совокупность самостоятельных осознанных действий, в основе которых лежат личностные ценности и мотивы, ориентированные на самооценку, самосовершенствование в рамках образовательного процесса, в ходе овладения профессиональными и научными знаниями, умениями и навыками практического характера, в результате которых происходит формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей в условиях трансформации модели внешнего управления в самостоятельное управление образовательным процессом.

В ходе исследования мы конкретизировали понятие «организация образовательной самостоятельной деятельности студентов», которое мы понимаем как процесс взаимодействия его субъектов в высшем учебном заведении, который управляется как внешне, так и внутренне, и в основе которого главным образом заложены отношения субъект-субъектного типа, и который направлен на выстраивание условий, необходимых для достижения творческого уровня в рамках этой деятельности, при снижении роли внешнего контроля с одновременным усилением внутреннего контроля в процессе самопознания и самосовершенствования, и который включает в себя набор диагностических инструментов, технологическое обеспечение, методологические и теоретические основы.

Самостоятельная деятельность студентов педагогических вузов Республики Таджикистана включает в себя рефлексивную, операциональную, знаниевую, ценностную и мотивационную составляющие.

Рефлексивная составляющая отражает умение студентов осуществлять самоанализ и самооценку, делать самостоятельные оценочные суждения и позволяет оценить уровень эффективности применяемых средств и методов самостоятельной деятельности студентов.

Операциональная составляющая включает в себя формирование у студентов умений и навыков организации образовательной самостоятельной деятельности, активизации самостоятельной работы в рамках образовательного процесса, благодаря чему удастся с высоким уровнем эффективности применять педагогические средства, методы и формы учебного процесса с целью совершенствования профессиональной компетентности будущих преподавателей.

Знаниевая составляющая характеризует уровень представления студентов о формах и методах самостоятельной образовательной деятельности, их знаний о работе с информацией в сфере организации самостоятельной образовательной деятельности будущих преподавателей.

Ценностная составляющая определяет позитивное отношение студента к самостоятельной образовательной деятельности, выступает ее внутренним регулятором. Умения и навыки профессионального характера, которые студент приобрел самостоятельно, становятся его профессиональными ценностями.

Мотивационная составляющая является определяющей для значимости мотивации в рамках личностного и профессионального самосовершенствования студентов высших педагогических учебных заведений. Позитивный настрой к организации образовательной деятельности находит свое отражение в стремлении специалиста овладеть на высоком уровне профессиональными умениями, и знаниями, с учетом личных целей и потребностей, которые отвечают задачам и целям образовательного процесса.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

2.1. Анализ путей и способов развития профессиональной самостоятельности студентов педвуза

На основе теоретического обзора работ отечественных и зарубежных исследователей в сфере психологии и педагогики мы пришли к выводу об актуальности исследования вопросов, посвященных формированию у студентов профессиональной самостоятельности, и о необходимости развития такой самостоятельности в современных условиях. Наше внимание привлек факт практического отсутствия разработок различных стадий формирования у студентов профессиональной самостоятельности, что стало определяющим фактором при выборе проблемы исследования.

Вместе с тем, чтобы обосновать выбор этой проблемы, необходимо прежде всего продиагностировать состояние процесса формирования профессиональной самостоятельности в современных условиях, применительно к профессиональной деятельности.

В рамках предыдущей главы мы уточнили содержательную составляющую профессиональной самостоятельности, где выделили деятельностьную, когнитивную и мотивационную составляющие, а также определили ее критерии, что в своей совокупности и стало качественной характеристикой рассматриваемого понятия.

Между тем, чтобы измерить и оценить динамику формирования образовательной самостоятельности у студентов педагогических высших учебных заведений, необходимо определить количественную составляющую, роль которой выполняет уровневая градация.

Как свидетельствует анализ исследований в данной области, самым распространенным способом определения количественной характеристики является деление на высокий, средний и низкий уровни. Вместе с тем, по утверждению А. М. Новикова, подход к определению уровней

количественных критериев сложно назвать оптимальным, поскольку в этом случае деление критериев рассматриваемого признака по тем или иным уровням осуществляется самим экспериментатором. Это обуславливает необходимость выработки другой, более адекватной, системы оценивания критериев[71].

Одним из самых популярных подходов к вопросам уровневого оценивания деятельности учебно-познавательного характера, которая основана на самостоятельности студентов в их деятельности, является система классификации, которую предложили Г.И. Щукина, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский и некоторые другие исследователи.[7,53,54,102,]. Данная модель предполагает выделение поискового, проблемно-иллюстративного, объяснительного и репродуктивного уровней. Система Д.Б.Богоявленского предусматривает выделение креативного, эвристического и репродуктивного уровней интеллектуальной деятельности[13].

В контексте нашего исследования самостоятельность студентов высших педагогических учебных заведений основывается не только на деятельности учебно-познавательного, но и образовательного характера, что обусловило необходимость того, чтобы уровни формирования образовательной самостоятельности отражали изменения, происходящие в деятельности образовательного характера студента как поступательное движение в процессе формирования их образовательной самостоятельности.

Учитывая вышесказанное, мы предлагаем выделить следующие уровни:

- творческий уровень, который свидетельствует о том, что на всех стадиях образовательной деятельности студенты самостоятельно моделируют, реализуют собственную деятельность образовательного характера;

- реконструктивный уровень предполагает, что студенты осуществляют реконструкцию образовательной деятельности, опираясь на собственный опыт, а ее перестройка основана на их собственных смыслах;

- репродуктивный уровень, который свидетельствует о преобладании в образовательном процессе воспроизводящего аспекта, другими словами он осуществляется студентам главным образом по готовому образцу и при практическом отсутствии осмысления своей деятельности.

С учетом выделенных нами составляющих, уровней и критериев мы выбрали комплекс инструментов и диагностических процедур оценки формирования профессиональной самостоятельности у студентов высших педагогических учебных заведений, а также разработали программу осуществления работы опытно-экспериментального характера.

В соответствии с этой программой мы начали исследование уровней формирования у студентов профессиональной самостоятельности.

Исследовательская работа, направленная на проверку гипотезы, которую мы выдвинули в нашем исследовании, осуществлялась в рамках образовательного процесса на базе Таджикского педагогического института г. Пенджикента. Студенты этого высшего учебного заведения проходили курс подготовки в рамках кредитной технологии, которая позволяет создать необходимые условия для совершенствования в ходе образовательного процесса образовательной самостоятельности.

Следует отметить, что в подобных исследованиях вместе с экспериментальной группой, как правило, определяется и контрольная группа, что необходимо для сравнения итогов эксперимента, как на его первых этапах, так и завершающих, с целью определения динамики изменений рассматриваемого явления. Вместе с тем, в ходе нашего исследования нами был применен гуманитарный подход, поскольку мы поддерживаем тезис Г.Н. Прозументовой, согласно которому для гуманитарного исследования характерно «сравнение с самим собой». Таким образом, разделение участников эксперимента на экспериментальную и контрольную группы является признаком негуманитарного характера исследования. Гуманитарный же подход предполагает отслеживание изменений в рамках одной группы за определенный временной отрезок[29].

С тем, чтобы выявить освоение мотивационной составляющей профессиональной самостоятельности, мы обратились к модифицированному опроснику, разработанному Л.В. Байбородовой с целью определения ключевого мотива деятельности, а также проанализировали рефлексивные эссе [5].

В названном выше опроснике содержится список ответов, один из которых требуется выбрать на вопрос о том, что привлекает респондента в данной деятельности. Этот опросник был нами модифицирован с тем, чтобы акцентировать внимание участников эксперимента на деятельность образовательного характера, для чего некоторые ответы были видоизменены для того, чтобы выяснить профессиональные, учебно-познавательные и личностные мотивы деятельности образовательного характера. В результате нами было отнесено:

- к мотивам профессионального характера: желание студентов овладеть профессиональными качествами, умениями и знаниями, а также устойчивая потребность в успешном осуществлении будущей профессиональной деятельности;

- к мотивам учебно-познавательного характера: потребность в самостоятельности, творчеству, новых знаниях в рамках образовательной деятельности;

- к мотивам личностного характера: стремление к престижности, желание самоутвердиться.

Вместе с тем, группы мотивов, которые мы предложили, были сопоставлены с уровнями совершенствования мотивационной составляющей профессиональной самостоятельности. Например, у студентов, у которых владение профессиональной самостоятельностью находится на репродуктивном уровне, как правило, преобладают мотивы личностного характера, поскольку в рамках образовательной деятельности они ориентируются на то, чтобы удовлетворить собственные мотивы, а

стремление к осуществлению профессиональной самостоятельной деятельности у них отсутствует.

Студенты, у которых преобладают мотивы учебно-познавательного характера, как правило, владеют образовательной самостоятельностью на реконструктивном уровне: их учебно-познавательные мотивы основаны только на личной заинтересованности, и далеко не всегда обусловлены их стремлением к успешному осуществлению будущей профессиональной деятельности.

На творческом уровне совершенствования мотивационной составляющей профессиональной самостоятельности находятся студенты, у которых доминируют профессиональные мотивы, поскольку представители этой группы в полной мере ориентированы на свою профессию.

Проведенная нами диагностика и последующее сравнение усредненных показателей привело нас к следующим результатам, которые мы представили на следующем рисунке:

- мотивы личностного характера (репродуктивный уровень);
- мотивы учебно-познавательного характера (реконструктивный уровень);
- мотивы профессионального характера (творческий уровень);



Рисунок 1. Общие результаты выраженности основных мотивов образовательной деятельности студентов педагогических высших учебных заведений

В итоге можем констатировать, что превалирование мотивов личностного характера над профессиональными и учебно-познавательными продемонстрировали все опрошенные участники эксперимента, при этом было только 8% ответов, которые затрагивали профессиональную сферу. Необходимо отметить минимальное количество тех студентов, для которых образовательная деятельность привлекательна ввиду возможности освоить умения самостоятельной работы с информационными ресурсами и технологиями, применить творческий подход и большую степень самостоятельности при решении задач образовательного характера.

Приоритетными в результате опроса оказались следующие мотивы: 22% отметили возможность общения с интересными людьми, для 20% респондентов приоритетным мотивом стало получение позитивных оценок, и 11% студентов выразили в качестве основного стремления желание выделяться среди окружающих.

Последние места заняли ответы, в которых привлекательными для студентов стал творческий подход и возможность большей самостоятельности при выполнении учебных заданий (2%), такое же количество опрошенных отметили творчество, и лишь по одному проценту заняли желание стать лучшим в рамках своей будущей профессии, найти ответы на вопросы, которые относятся к профессиональной деятельности, а также возможность реализовать в выбранной профессиональной деятельности свои знания и способности. Также низкий уровень показателей (4%) характеризует пункт о стремлении овладеть знаниями, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности.

Указанное выше свидетельствует о низком уровне мотивации студентов педагогических высших учебных заведений к профессиональной деятельности самостоятельного характера: большинство опрошенных проявили заинтересованность в овладении умениями творческой и самостоятельной работы, отдавая предпочтение мотивом личностного характера. Для них приоритетными являются внешние аспекты

образовательной деятельности, например, стремление получить положительную оценку, в то же время на последнее место отходит настоящая цель, которая заключается в развитии профессиональных компетенций, овладении профессиональными навыками и знаниями. Опрос в целом показал, что у всех респондентов преобладает репродуктивный уровень мотивационной составляющей (58%).

Параллельно с ответам на вопросы опросника студенты должны были написать эссе под названием «я-школьник, я- студент вуза», в котором они давали описание своему школьному и студенческому опыту. От участников эксперимента требовалось вспомнить и дать описание своим чувствам и эмоциям во времена учебы в школе. Далее, им надо было поделиться своим студенческим опытом, и в завершение сделать анализ самостоятельно написанного текста.

Итоги такой работы свидетельствуют о том, что большая часть студентов ВУЗа была способна выполнить только первую часть задания, которая заключалась в непосредственном написании текста эссе. Главные проблемы возникли при выполнении самостоятельного анализа выполненной работы, что было обусловлено практически полным отсутствием опыта подобной деятельности. В этой связи написанные работы анализировались в рамках коллективного обсуждения и выявления ключевых мыслей. Разберем подробнее эссе студентов.

Описывая свой школьный опыт, большинство авторов отмечали свою пассивную роль в образовательном процессе (стремление не высовываться, не поднимать руку, страх перед возможным вызовом к доске). Подобная ситуация объясняется тем, что студенты не интересовались учебным предметам, и им был неинтересен сам преподаватель. Поэтому и мотивация в процессе обучения носила чаще всего внешний характер (желание получить похвалу от родителей за хорошее отметки, стремление к получению хороших отметок, чтобы избежать жалоб преподавателя родителям).

Очевидно, что в ходе школьного обучения для большинства студентов основными стимулами были отношение родителей и преподавателей (главными мотиваторами к учебе были преподаватели и родители, учеба с целью избежать наказания). Можно констатировать практическое отсутствие таких факторов, как стремление к личностному развитию или ориентированность на будущую профессиональную деятельность и т.д.

Вместе с тем, можно было встретить примеры из школьного опыта сегодняшних студентов, когда преподаватель смог вызвать у своих студентов заинтересованность в своем предмете, смог их вовлечь в процесс организации учебной деятельности. В этих случаях авторы эссе акцентировали внимание на роли преподавателя, его умения заинтересовать своих студентов предметом. В ходе обсуждения студенты пытались выявить, какими же особенностями характеризовались такие уроки и смоделировать личностные и профессиональные характеристики тех преподавателей, которые смогли вызвать их заинтересованность образовательным процессом.

Были выделены следующие признаки «интересных» занятий:

- наличие творческого подхода;
- создание комфортной психологической атмосферы;
- наличие личной заинтересованности преподавателя на уроке и студентов;
- организация совместной деятельности;
- участие в уроке студентов при отсутствии какого-либо принуждения со стороны преподавателя;
- свобода для проявления инициативы и высказывания своей позиции.

Были выявлены следующие особенности характеристик преподавателей, которые способны заинтересовать студентов учебной деятельностью:

- роль организатора деятельности, равноправного собеседника;
- отличное владение преподаваемым предметом;
- широкое применение в ходе аудиторного занятия совместных форм работы и общения в форме диалога;

- максимальное вовлечение в аудиторную работу студентов вне зависимости от уровня их способностей и успеваемости.

Когда были определены рассмотренные выше особенности преподавателей и уроков, студентам был задан вопрос, какие эмоции и чувства они испытывали на таких уроках.

Большая часть опрошенных упоминали о своем активном участии на занятии (во время других занятий, как правило, опрашиваемые тихо сидели, ожидая «своей» участи. В ходе же «интересных» занятий преподаватель сначала спрашивал, а затем студент уже самостоятельно отвечал без вопросов преподавателя, хотя и не был отличником). На таких занятиях стремление получить положительную оценку переставало быть приоритетным, просто в них было «интересно участвовать», и процесс обучения «был увлекательным».

При анализе своего студенческого опыта студенты констатировали преимущественно внешнюю мотивацию (хорошая учеба с целью получения стипендии, активное поведение на семинарах с целью обратить на себя внимание в надежде упростить свою дальнейшую студенческую жизнь).

Однако, по сравнению со школьными воспоминаниями, участники эксперимента отмечают более активную позицию в ходе обучения в ВУЗе, которая значительно отличается от школьного «пассивного созерцания». По мнению студентов, такие отличия обусловлены более интересной содержательной составляющей изучаемых дисциплин и организацией практических занятий и учебных курсов, а также более свободным общением между преподавателями и студентами. При этом большая активность, отмеченная студентами, главным образом была основана на стремлении получить положительную оценку, то есть в данном случае речь опять идет о внешних мотивах.

Участники эксперимента рассматривают собственный образовательный процесс как нечто устоявшееся и завершенные, то что «определено стандартами», что остается неизменным и на что они не могут оказать

никакого влияния. Подобный подход приводит к отсутствию инициативы, механическому заучиванию учебного материала, нежеланию и неспособности к проявлению самостоятельности. Здесь мы сталкиваемся с интересным противоречием, когда студенты педагогических учебных заведений осознают, в отличие от студентов общеобразовательных школ, свою роль в рамках образовательной деятельности, однако не стремятся самостоятельно повлиять на учебный процесс с тем, чтобы осуществить переход от пассивного отношения к учебе к активному, от учебного уровня к уровню профессиональному.

Еще одной особенностью подобного мировосприятия является то, что студенты не ставили себя на место тех преподавателей, о которых шла речь в их школьных воспоминаниях, другими словами, им не приходило в голову, что в ближайшем будущем они сами будут выполнять роль преподавателя. Многие из респондентов в ходе беседы даже удивились такой ассоциации, что в очередной раз свидетельствует о репродуктивном уровне их профессиональной самостоятельности и рефлексии. Когда им был задан вопрос, могут ли они себя представить в роли этих «интересных» преподавателей, они столкнулись с серьезными затруднениями.

В данном случае можно говорить о некоем когнитивном диссонансе, то есть о возникшем противоречии между их школьным опытом и опытом учебы в высшем учебном заведении, где преподаватель виделся им в роли доминирующего наставника, отдаленного от своих студентов, и осознанием того, что в скором будущем им придется выполнять такую же роль, а те характеристики, которые они выявили в своих школьных преподавателях, станут их личностными чертами.

Таким образом, в результате анализа написанных студентам эссе стало очевидным преобладание внешних мотивов в их образовательной деятельности, наличие дефицита осознанности образовательного процесса и низкая заинтересованность будущих специалистов в своей выбранной

профессии, что свидетельствует о наличии репродуктивного уровня формирования их профессиональной самостоятельности.

Сравнивая результаты опросника и анализ написанных студентам эссе, мы выявили преобладание у студентов репродуктивного уровня формирования мотивационной составляющей образовательной самостоятельности (61%). Реконструктивный уровень занимает второе место (31%), и лишь 8% приходится на творческий уровень.

Все вышесказанное свидетельствует о слабом развитии либо полном отсутствии у студентов профессиональной и учебно-познавательной мотивации, а также об отсутствии заинтересованности в профессиональной самостоятельной деятельности. В подавляющем большинстве случаев такие обучающиеся в своих образовательных потребностях ограничиваются сферой зарабатывания отметок. Подобная тенденция сделала необходимым формирование совокупности условий, необходимых для совершенствования ключевых показателей мотивационной составляющей образовательной самостоятельности студентов высших педагогических учебных заведений Республики Таджикистан.

Еще одной важной составляющей, которая характеризует уровень формирования у студентов образовательной самостоятельности, является когнитивная составляющая. Для того, чтобы определить уровень этой составляющей студентов, мы обратились к методу предъявления комплекса педагогических ситуаций проблемного характера.

В настоящее время существует много подходов к определению проблемных педагогических ситуаций. В рамках нашего исследования мы следуем позиции В.В.Серикова, согласно которой ситуация представляет собой педагогический механизм, благодаря которому участники оказываются в рамках новых условий, которые изменяют привычный ход их деятельности и жизни в целом, что требует от них выработки новых поведенческих моделей, для чего, в свою очередь, необходимы переосмысление и рефлексия ситуации с учетом сложившихся обстоятельств[86].

Проблемные педагогические ситуации, как правило, используются с целью сформировать у студентов определенные компетенции, поскольку их моделирование и проигрывание позволяют осуществить корректировку важных для будущего преподавателя характеристик, таких как самостоятельность при выборе направлений, решения сложных ситуаций, выбор целей образовательной деятельности, гибкость профессионального мышления. Мы считаем, что с помощью этого метода также можно эффективно диагностировать уровень когнитивной составляющей формирования образовательной самостоятельности у студентов педагогических вузов.

Нами были выбраны проблемные ситуации, которые представлены в учебнике для студентов вузов «Психология и педагогика» (С.И. Розум, Н.В. Бордовской, А.А. Реан)[81], однако участники эксперимента о них не знали, поскольку не изучали тематику, которой посвящена данная книга.

Данные ситуации мы выбрали потому, что студенты для их решения должны были выявить проблему, которая относится к их будущей профессиональной деятельности, что не только позволяет им осознать себя в качестве специалиста, но и проявить навыки, которые являются компонентами когнитивной составляющей образовательной самостоятельности.

Для оценки работ были заполнены экспертные карты оценивания когнитивной составляющей образовательной самостоятельности студентов, где преподаватели-эксперты отмечали уровни проявляемых навыков и знаний при решении педагогических задач, предложенным студентам.

Процесс оценки состоял из двух этапов: вначале происходил анализ письменных заданий, которые содержали ответы на заранее предложенные вопросы, далее совместно со студентами обсуждались ситуации, предложенные для рассмотрения, в процессе чего выставлялись отметки экспертов.

Экспертные карты обрабатывались по следующей методике: эксперты давали оценку каждому критерию когнитивной составляющей образовательной самостоятельности, отмечая выраженность конкретного критерия отдельного студента знаком «+». Мы выделили ответы в трех вариантах: критерии «не проявляется», «иногда выражен», «выражен всегда». Полученные ответы были сопоставлены с уровнями формирования когнитивной составляющей познавательной самостоятельности студентов.

В результате мы выявили устойчивую тенденцию, согласно которой студент, у которого «всегда выражены» большинство критериев, владеет «творческим» уровнем формирования когнитивной составляющей образовательной самостоятельности. Студенты, у которых данные критерии проявляются не всегда, относятся к реконструктивному уровню формирования когнитивной составляющей образовательной самостоятельности.

И в завершение, если студент никогда не демонстрирует наличие выделенных критериев, то он находится на репродуктивном уровне развития когнитивной составляющей образовательной самостоятельности. На основе данной информации мы суммировали результаты каждого студента по уровням и сделали их пересчет в процентах. На следующем рисунке отражены полученные данные.

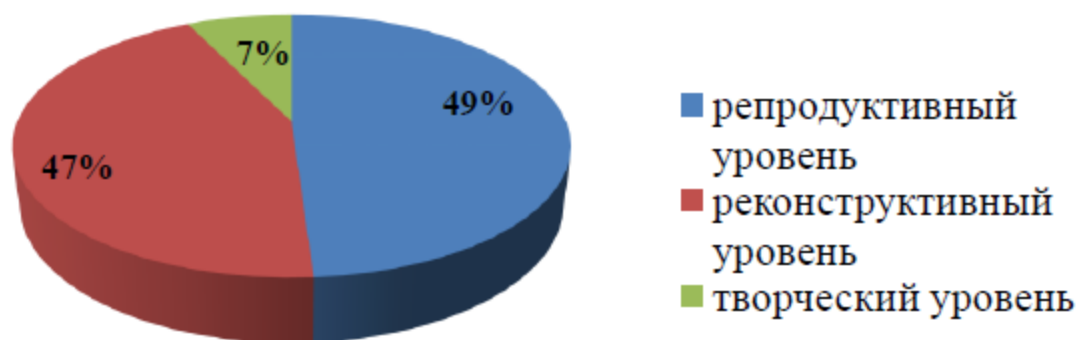


Рисунок 2. Общее процентное соотношение уровней овладения когнитивной составляющей образовательной самостоятельности студентов

В результате полученных данных мы пришли к выводу о преобладании у студентов репродуктивного и реконструктивного (49% и 47% соответственно) уровней формирования навыков. Сравнивая эти результаты

с мотивационной составляющей, мы выявили разницу. Если в мотивационной составляющей можно проследить четкое доминирование уровня репродуктивного характера, то когнитивная составляющая не имеет такой четкой разницы. Мы считаем, что подобная тенденция свидетельствует о том, что студенты в своем большинстве способны к анализу информации, а также к самостоятельному определению целей образовательной деятельности, они в целом успешно обобщают итоги своей работы и способны выявлять в ней допущенные ошибки.

Вместе с тем они не обладают необходимым уровнем мотивации к осуществлению профессиональной самостоятельной деятельности, они не сформировали у себя умения, которые необходимы для осуществления самостоятельной деятельности на эффективном уровне. В результате вышесказанного мы имеем неудовлетворительные показатели формирования творческого уровня и по мотивационной, и по когнитивный составляющим.

Деятельностная составляющая является еще одним важным элементом, который необходим для определения у студентов уровня формирования образовательной самостоятельности. Чтобы продиагностировать развитие этой составляющей, мы предложили студентам самостоятельно провести в рамках занятия исследование по теме о любимом времени года.

Такую тему, которая не относится к предметным или профессиональным сферам, мы выбрали специально, чтобы уравнивать степень знания студентов. Задача исследовательского задания состояла в том, чтобы выяснить любимое время года у каждого из присутствующих на занятии; выявить, почему именно ему отдается предпочтение; сравнить мнение участников исследования с точкой зрения выдающихся поэтов, писателей и других деятелей искусства; прийти к собственным выводам, которые представить в форме презентации.

Чтобы выполнить это задание, студенты разбились по группам для обсуждения задания. Они не получали никаких детальных инструкций о том, как выполнить задание и где отыскать необходимую информацию. Все эти

задачи они должны были решить самостоятельно, а по завершению задания презентовать его итоги в виде конечного образовательного продукта.

Все этапы выполнения данного задания находились под пристальным вниманием экспертов, которые оценивали уровень развития у студентов деятельностной составляющей образовательной самостоятельности путем заполнения экспертных карт.

Данные экспертных карт обрабатывались по той же методике, которая применялась при оценивании когнитивной составляющей. На следующем рисунке представлены итоговые результаты исследования. (Рисунок 3.)



Общее процентное соотношение уровней овладения деятельностной составляющей образовательной самостоятельности студентов

На рисунке можно увидеть, что реконструктивным и репродуктивным уровнями формирования деятельностной составляющей образовательной самостоятельности владеют большинство студентов (50% и 48% соответственно). Это свидетельствует о том, что около половины студентов владеют навыками организации самостоятельной образовательной деятельности, способны самостоятельно найти необходимую информацию, однако не всегда используют эту информацию с достаточной эффективностью и испытывают проблемы с ее интерпретацией.

Мы считаем, что подобная тенденция обусловлена тем, что студенты уже имеют опыт работы по поиску информации, поскольку они проходят обучение по модульной технологии, которая предполагает значительное время на самостоятельную учебную деятельность. Вместе с тем, репродуктивный уровень формирования у студентов мотивационной

составляющей не способствует возникновению у них стремления к применению каких-либо новых форм организации самостоятельной учебной деятельности.

Между когнитивной и деятельностной составляющими имеется тесная взаимосвязь. Неумение осмысливать, обобщать и анализировать собственную учебную деятельность обуславливает нежелание планировать самостоятельную работу, высказывать свою позицию или проявлять инициативу.

Хотим обратить внимание на показатель, характеризующий выделение совместной деятельности. В качестве основной ее отметили лишь 35% опрошенных, а 55% отдает предпочтение выполнению заданий под руководством учителя, и только 10% проявили готовность к переходу от совместной формы деятельности к самостоятельной.

Проверив с помощью математических методов надежность и валидность оценок, данных экспертами по всем составляющим, мы обобщили результаты, которые представили на следующем рисунке.

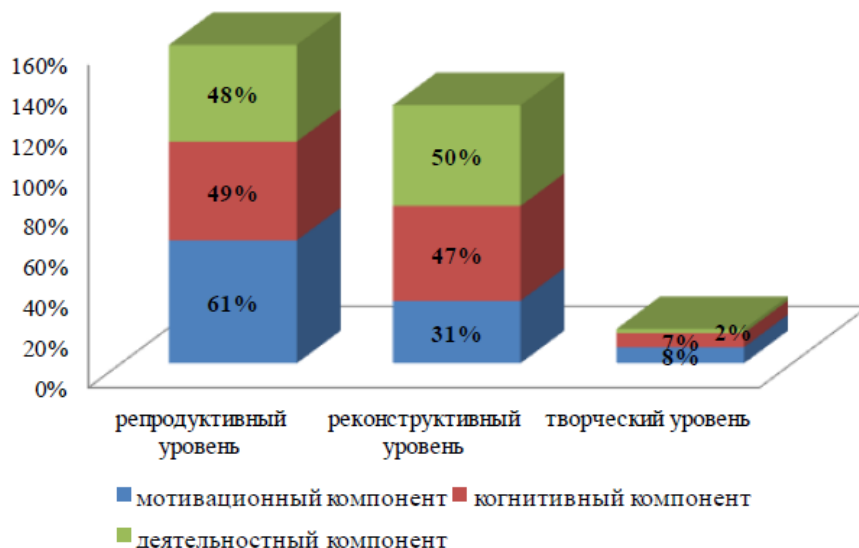


Рисунок 4. Процентное соотношение уровней овладения образовательной самостоятельностью студентов в рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Рассматривая мотивационную и когнитивную составляющие, мы можем наблюдать преобладание репродуктивного уровня формирования профессиональной самостоятельности студентов, вместе с тем, в рамках

деятельностной составляющей преобладают репродуктивные и реконструктивные уровни формирования у студентов профессиональной самостоятельности. Владение творческим уровнем формирования профессиональной самостоятельности продемонстрировал минимальный процент студентов, причем это касается всех составляющих. Обобщение полученных показателей говорит об общем репродуктивном уровне формирования профессиональной самостоятельности у студентов высших педагогических учебных заведений Республики Таджикистан.

При этом проведенный нами анализ позволил выявить проблемные моменты в совершенствовании деятельностной, когнитивной и мотивационной составляющих образовательной самостоятельности в ходе организации профессиональной самостоятельной деятельности.

Благодаря тому, что в исследовании принимало участие большое количество студентов, нам удалось выявить, что проблемы, связанные с формированием у студентов вузов профессиональной самостоятельности носят общий характер, практически все респонденты продемонстрировали доминирование у них репродуктивного уровня формирования отдельных составляющих образовательной самостоятельности.

В результате анализа полученных результатов можно констатировать необходимость активизации деятельности по разработке и проектированию этапов формирования у студентов профессиональной самостоятельности, что позволило бы устранить выявленные нами проблемные аспекты, усилить у будущих педагогов мотивацию учебно-познавательного и профессионального характера, добиться существенного совершенствования их деятельностных и когнитивных умений.

2.2. Самостоятельная работа студентов в усвоении программ педагогического образования как условие качественной подготовки будущих специалистов

Проведенный нами анализ практических и теоретических аспектов образовательной самостоятельности студентов высших учебных заведений

позволил нам прийти к выводу о необходимости разработки и реализации стадий ее формирования, что детально раскрыто в рамках предыдущего параграфа.

Ведущим методологическим подходом в разработке этапов формирования образовательной самостоятельностью нами был выбран гуманитарный подход, согласно которому в процесс выстраивания образовательной деятельности вовлекаются все её субъекты [60,59,63,93,100,99].

Не менее значимым для нас является положения теории совместной деятельности, разработанной Г.М. Прокументовой, которая основана на особых способах выстраивания образовательной совместной деятельности[99].

В выборе этих этапов мы руководствовались логикой гуманитарного подхода, предполагающей вовлечение каждого студента в образовательный процесс, его конструирование и модернизацию, с дальнейшей возможностью его проектирования.

Разрабатывая содержательную составляющую этих этапов, мы принимали во внимание возможные противоречия между участием каждого участника процесса в качестве субъекта организации собственной образовательной деятельности и его вовлеченностью в совместную деятельность. Вместе с тем, мы поддерживаем выводы И.Ю. Малковой и Г.Н. Прокументовой о невозможности разрешения этих противоречий ввиду возрастания их влияния в рамках совместной деятельности.

Следует отметить, что формы совместной деятельности оказывают определяющее влияние на качественный уровень образования студентов[78].

На основе вышесказанного можно утверждать, что формы и методы организации совместной деятельности непременно будут влиять на образовательные действия и личностные качества самого участника образовательного процесса. Это же утверждение верно относительно образовательной самостоятельности, которую мы исследуем в данной работе.

Таким образом, при разработке этапов формирования образовательной самостоятельности ключевым становится определение форм, методов и способов организации деятельности совместного характера, которые докажут свою эффективность в дальнейшем совершенствовании самостоятельной деятельности.

Методы, которые применяются на всех этапах формирования образовательной самостоятельности, основаны на классификации И.Я. Скаткина и И.Я. Лернера. Мы остановили свой выбор на ней, поскольку ее основанием является проявление студентов в своей деятельности самостоятельности. А задача нашего исследования как раз и заключается в формировании одной из форм самостоятельности - образовательной самостоятельности.

Авторы выделяют несколько обучающих методов, которые представлены в соответствии с возрастанием самостоятельности студента: от объяснительно-иллюстративного и репродуктивного к методу проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского. Можно заметить, что два первых метода являются воспроизводящими, предполагающими минимальную вовлеченность субъектов в учебный процесс. Три последних метода относятся к творческому типу, поскольку в них студенты проявляют активную позицию в рамках образовательной деятельности, результатом которой выступает продукт творческой деятельности[18].

Мы использовали в нашем исследовании только творческие методы, поскольку убеждены в их максимальной эффективности для формирования образовательной самостоятельности. При этом следует учитывать, что каждый следующий этап сопровождается усложнением методов. Например, этап вхождения в образовательную деятельность характеризуется применением методов изложения, этап же реконструкции и моделирования образовательной деятельности обеспечивается применением методов частично-поискового и исследовательского типа.

При этом завершающий этап проектирования образовательной деятельности реализуется исключительно посредством исследовательских методов. Необходимо отметить, что неотъемлемыми элементами всех методов является индивидуальная и совместная рефлексия, коллективное обсуждение и анализ. Предлагаем представить содержательную составляющую каждого из этапов посредством рассмотрения способов организации учебной деятельности, а важным аспектом нашего исследования является использование оптимального сочетания самостоятельной и коллективной работы[77].

Этап вхождения в образовательную деятельность, по нашему убеждению, осуществляется с помощью кейс-метода в качестве основного, анализа и реконструкции студентами опыта своей учебы в вузе, деятельности игр, самонаблюдения с помощью введения специального дневника. На данном этапе отдельные студенты могут эпизодически проявлять образовательную самостоятельность, или ее отдельные аспекты, такие как определение целей, анализ происходящего, проявление инициативы. Между тем, подобные проявления, как мы указывали выше, носят, как правило, характер эпизодических и основаны на случайных проявлениях интуиции.

В рамках этапа конструирования и реконструкции моделируются, вместе с перечисленными выше, ситуации поиска знаний, их открытия с целью решения собственных образовательных проблем. Студенты, которые уже обладают начальным опытом работы рефлексивного и аналитического характера, полученного на предыдущем этапе, неуклонно демонстрируют рост своих навыков самоорганизации образовательной деятельности. Они уже сами, а не преподаватель, инициирует действия образовательного характера. В процессе совместной деятельности происходит формирование субъектной позиции студентов, они демонстрируют готовность к самостоятельному конструированию и реконструкции образовательной

деятельности как в рамках аудиторных занятий, так и вне их, что для предыдущего этапа была не характерным.

Этап проектирования образовательной деятельности характеризуется появлением новых ситуаций, таких как совершенствование и преобразование образовательной деятельности как новых форм ее организации. Такие ситуации инициируются с целью совершенствования навыков студентов определять основания для своего анализа проблем. В рамках этого этапа образовательная самостоятельность сопровождает студентов в течении всей работы.

Для каждого этапа характерны собственные задачи и результаты. Переход от одного этапа к другому не имеют ограничения во времени и может осуществляться неравномерно или параллельно. Например, у многих студентов переход от совместной формы деятельности к самостоятельной сопровождается значительными трудностями. Многим из них для этого необходим достаточно длительный отрезок времени. Другим же студентам переход к этапу проектирования образовательной деятельности дается быстро и достаточно беспрепятственно.

Таким образом, прохождение рассмотренных выше этапов сопровождается постепенным наращиванием компетенций, умений и знаний студентов, в результате чего происходит формирование их образовательной самостоятельности. Между тем, этот процесс не завершается прохождением всех этапов, поскольку, по нашему глубокому убеждению, непрерывное формирование новых образовательных смыслов и совершенствование уже имеющихся может продолжаться на протяжении всей жизни.

Среди ключевых результатов формирования образовательной самостоятельности является стремление к самообразовательной деятельности, которая выступает в качестве мощного стимула для студента к дальнейшему профессиональному и личностному самосовершенствованию, что не является предметом нашего интереса в контексте данного

исследования, а является сферой изучения вопросов, связанных с самообразовательной деятельностью.

Попытаемся разграничить данные понятия, которые являются неравнозначными при всей их схожести. Оба понятия возникают параллельно, следует при этом заметить, что образовательная самостоятельность является важным компонентом самообразовательной деятельности. Студенты на начальных этапах овладения образовательной самостоятельностью начинают осознавать свое место в рамках образовательного процесса, далее пытается оказывать на него влияние, опираясь на внешние образцы, и зачем понимает необходимость самообразовательной деятельности, самостоятельного выстраивания своего образовательного процесса согласно собственным целям с применением собственных средств и методов. Таким образом, можно утверждать, что образовательная самостоятельность является мощным дополнением самообразовательной деятельности.

После теоретического обоснования содержательной составляющей ключевых этапов формирования познавательной самостоятельности мы перешли к этапу проектирования и их реализации с учетом изучения студентов Таджикского государственного педагогического университета им. С.Айни дисциплин педагогической направленности на протяжении 2019-2021 годов. Для осуществления работы опытно-экспериментального характера мы сформировали экспериментальную группу, о чем упоминали в рамках предыдущего параграфа.

Этап вхождения в образовательную деятельность является первым этапом в рамках реализации программы.

Первый шаг реализации программы выполнял роль вводного задания и осуществлялся с помощью кейс-метода на тему «преподаватель - это профессия или призвание?». Подобная форма работы была выбрана с целью вовлечь студентов в совместную деятельность с целью рефлексии образовательного процесса. Помимо этого, как считают многие

исследователи, применение кейс-метода позволяет достичь следующих образовательных результатов[19]:

- разработать образовательный авторский продукт;
- спроектировать индивидуальные задачи и цели учебной деятельности;
- добиться роста профессиональной компетентности студентов;
- позволить студентам обогатить личный опыт в процессе решения ситуаций проблемного характера.

По нашему мнению, важным является и тот фактор, что осмысливая содержание кейса, студенты начинают постепенный процесс пересмотра собственной образовательной позиции в контексте овладения будущей профессией.

В нашем случае содержательная составляющая кейса относилась к педагогической профессии. Это вполне объяснимо, поскольку участники эксперимента были будущими преподавателями и вовлекались с эмоциональной точки зрения в актуальную для них тему. Работа с кейсом включала в себя несколько стадий: стадию погружения в деятельность совместного характера; стадию организации такой деятельности; стадию рефлексии и анализа. Организация работы была основана на модели совместной деятельности, предложенной Г.М. Прозументовой[99].

На стадии погружения между студентам и преподавателем велись беседы, которые касались содержательной составляющей кейса, определения цели занятий и выбора тем, а также выявления проблем.

Стадия организации включала в себя деятельность в составе микрогрупп, в рамках которой студенты проводили дискуссии, выражали свое мнение, обсуждали предварительные итоги.

Завершив работу над кейсом, студенты рефлексировали и проводили анализ совместной деятельности. Как свидетельствуют результаты обсуждения, участники назвали работу «увлекательной», и отметили что «обязаловка трансформировалась в интересную работу».

Очевидно, что деятельность совместного характера мотивировала студентов на проявление инициативы и самостоятельную деятельность, что является обязательной основой формирования образовательной самостоятельности.

Ориентированность содержательной составляющей кейс-метода на профессиональную деятельность актуализировало стремление студентов пересмотреть основные ориентиры своей будущей профессиональной деятельности. Очевидно, что эта работа не повлекла за собой радикальные личностные изменения студентов, вместе с тем, многие из них смогли впервые увидеть себя в роли будущего преподавателя, а не просто студента, проходящего педагогическую подготовку.

Целью второго шага являлось рефлексивное осмысление студентами своей образовательной деятельности, для чего они должны были реконструировать свой школьный и студенческий опыт, представив его в форме эссе.

Через анализ и реконструкцию такого опыта студенты:

- переосмыслили свою учебную деятельность в контексте выбранной ими профессии, через рефлексию смогли понять различия между образовательной и учебной деятельностью;

- приобретенный опыт рефлексии способствовал совершенствованию таких составляющих познавательной самостоятельности, как способность к анализу своей деятельности и к самостоятельному выбору целей собственной учебной деятельности;

- возросла заинтересованность студентов в дальнейшем изучении своей профессии и возникло понимание необходимости образовательной самостоятельной деятельности.

Таким образом, применение кейс-метода, а также реконструкция собственного учебного опыта позволили студентам начать формирование новых отношений относительно роли, которую они играют в образовательной деятельности. Вместе с тем, умозрительный характер

сделанных выводов требовал их практического подтверждения. Рефлексивные мотивы и умения в сфере образовательной самостоятельной деятельности, которые только начали формироваться у студентов, требовали своего укрепления и развития. Инструментом такого процесса стала организация деятельностной игры, которая представляет собой «новую форму организации рефлексии, коммуникации, и чистого мышления индивидов в рамках коллективного осмысления»[100].

Мы выбрали эту форму формирования образовательной самостоятельности с учетом содержательной составляющей и структуры образовательной деятельности, и в дальнейшем правильность этого выбора была подтверждена полученными результатами.

Таким образом, содержательная составляющая игр организационно-деятельностной направленности раскрылась в качестве саморазвивающейся, самоорганизующейся системы. При этом следует понимать, что приставка «само» означает, что сам субъект является главным элементом в организации и реализации этой игры. Самостоятельность участника игры является ключевым фактором ее успешности.

Мы полностью согласны с мнением Г.П. Щедровицкого, который разработал теоретические основы организационно-деятельностных игр, что важным фактором успешности игры является осознание необходимости совершенствования своей мыслительной деятельности. Конечно, решения, которые найдены в процессе игровой деятельности, могут быть использованы, однако если эти решения получил не сам участник процесса, и человек не чувствует в себе стремления к самосовершенствованию, то это свидетельствует о неудаче игровой деятельности, поскольку игра не выполнила своей главной цели.

Для нашего исследования самым важным является то, что игры организационно-деятельностной направленности призваны стимулировать у студентов самостоятельность, поскольку «обязательными для любой

деятельностной игры процессами являются процессы проблематизации и выбора цели».

Стадия вхождения в новую деятельность включала в себе две игры организационно-деятельностной направленности: «Выявить проблему и найти решение» и «Я-журналист». Мы разработали и реализовали эти игры в процессе осуществления экспериментальной работы.

Игра включала в себя три стадии: стадию подготовки, игровую стадию и стадию рефлексии.

Студенты должны были выполнить следующие задание: просматривая предлагаемые им диски с мультфильмами и видеофильмами о школе, они должны были выявить проблемные ситуации, которая содержится в сюжетах этих фильмов, и предложить способы выхода из этих ситуаций. Помимо этого, перед участниками игры ставилось задание придумать вопросы к выявленным ими проблемным ситуациям.

Подготовительный этап включал в себя совместное обсуждение целей стоящих перед игрой, разработку примерного плана ее проведения, определялись функции участников и определялись группы. Продолжительность данного этапа составляла несколько дней.

Итогом совместного обсуждения стало формирование групп и определение ролей и функции каждого из участников:

- в задачу «сценаристов» входило определение проблемы, разработка вопросов к конкретной ситуации, а также написание альтернативного «сценария» фильма;

- «режиссер» должен был осуществлять координацию всего процесса руководить анализом недостатков и достоинств проведенной деятельности, осуществлять рефлексиию;

- задачей «актеров» была проигрывание подготовленного сценария.

Каждый участник игры самостоятельно выбирал свою роль. Этот процесс позволил выявить особенности образовательной позиции каждого студента. Например, большинство студентов предпочли выбрать роль

«актера» или «сценариста», которые предполагали понятные действия и четко прописанные функции. Роль же «режиссера» не вызывала восторга у участников игры, и только дальнейшее обсуждение и уточнение функций помогло изменить отношение к этой роли отдельных участников.

В ходе беседы была уточнена формулировка цели, стоящей перед игрой - научиться выявлять проблему и находить пути ее решения с тем, чтобы выработать практические навыки оперативного реагирования на ситуации проблемного характера. В результате обсуждения был составлен следующий план проведения игры:

1. Группам участников предоставляются видеотрегменты, содержащие проблемные ситуации, а также вопросы к ним. На экране осуществляется демонстрация видеотрегмента, а на отдельных листах раздаются вопросы. Участники каждой группы в порядке очередности демонстрируют свои сюжеты, сопровождая их аргументацией, какую проблему они в них выявили, и раздают другим группам подготовленные вопросы о конкретной ситуации.

2. В группах идет обсуждение фрагментов и выбираются ответы на заданные вопросы.

3. Группы не просто презентуют свои ответы через обычное зачитывание, а их проигрывают «актеры», продолжая тем самым сюжетную линию фильма. В результате участники каждой группы делают два вида работ - работают по чужому сюжету, отвечая на вопросы другой группы и проигрывая их сюжет, и эту же работу выполняют с собственным сюжетом.

4. Полученные варианты ответов сравниваются и обсуждаются.

5. Происходит совместное со всеми участниками групп обсуждение и анализ проделанной работы.

Таким образом, в ходе подготовительного этапа к участию в игре были вовлечены все студенты. Важным аспектом стало то, что у каждого участника игры была возможность проявить инициативу в ходе выстраивания игровой деятельности, а также осознать свою значимость в

игровом процессе, поскольку сами студенты принимали непосредственное участие в определении целей игры и разработке игрового процесса. Помимо этого, выбор студентами своей роли позволил выявить особенности их позиций в рамках игровой деятельности. Важно отметить, что выбор ролей в рамках группы не являлся неизменным, в следующих играх «актеры» становились «режиссерами» либо наоборот. Таким образом, перед каждым студентом при проведении нескольких игр открывалась возможность освоить несколько ролей.

В основе игрового этапа лежал предварительный план, который был составлен на этапе подготовки. Преподаватель ограничивался общим управлением обсуждением, воздерживаясь при этом от навязывания своей позиции.

Основным этапом был рефлексивный - заключительный этап, поскольку именно в его рамках определялись результаты игры. Помимо этого, по убеждению исследователей в области деятельностных игр, основополагающая роль отводится процессом саморазвития и самоорганизации, которые обеспечиваются через рефлексию. Ключевая цель организатора заключается в помощи при определении смысла игры, который состоит в становлении саморазвития ее участников[95].

Проведя несколько игр, участники по результатам их итогов написали эссе. Как свидетельствуют результаты совместного анализа, проведенная работа заинтересовала студентов.

Помимо этого, на основании анализа эссе участники смогли под другой точкой зрения рассмотреть цели игры. Обсуждая результаты игры, ее участники сделали вывод о том, что игра не только помогла им освоить новые методы решения проблем педагогического характера, но так же позволила им пересмотреть свою личностную позицию, овладеть навыками самостоятельной работы, осознать себя активными участниками совместной деятельности.

Таким образом, рассмотренная выше деятельностная игра помогла студентам успешно войти в «проблемное пространство» своей будущей профессиональной деятельности, стимулировала проявление ими инициативы и ответственности, способствовала развитию навыков совместной работы, способность замечать инициативы окружающих, и учитывать их в своей образовательной деятельности.

В качестве третьего важного шага по пути формирования образовательной самостоятельности в рамках этапа вхождения в новую деятельность было участие студентов в пробных занятиях. Такие занятия проводились в рамках подготовки по дисциплинам педагогической направленности. Каждому студенту предоставлялась возможность сыграть роль «преподавателя», проведя свой «урок» со своими одноклассниками, которые выполняли роль «экспертов» и «студентов».

В ходе «уроков» студенты принимали участие в решении различных образовательных ситуаций, что представляла собой одну из форм образовательной совместной деятельности студентов и преподавателей, особенностями которой были «непривычность, непредсказуемость, незавершенность».

По мнению Г. Н. Прокументовой, образовательную ситуацию следует рассматривать, с одной стороны, как пространство появления индивида в собственном образовании, место, где он осознает свои отношения с системой, с другой - как форму формируемой реальности образовательного характера.

В рамках нашего исследования для оценки и анализа образовательных ситуаций мы использовали классификацию Л.А. Никитиной, которая содержит в себе следующие виды ситуаций образовательного характера[68]:

- процесс вхождения в новую деятельность;
- апробация наработанных средств в рамках самостоятельной деятельности;
- реакция на запрос со стороны практической деятельности;

- освоение новых методических знаний в процессе решения собственных проблем;

- совершенствование и трансформация своей методической деятельности.

Стадия вхождения в новую деятельность осуществлялось при помощи организованных нами ситуаций вхождения в педагогическую деятельность. Студенты при изучении фрагментов различных фильмов, выявляли проблему, предлагали свой вариант ее формулировки, искали пути к ее решению. В дальнейшем, основываясь на рассмотренных ситуациях, студенты осуществляли самостоятельную разработку уроков, а также конструировали модели возможных ситуаций между преподавателями и студентами.

Таким образом, ситуации вхождения в новую деятельность способствовали формированию образовательной самостоятельности, включая корректировку субъектной образовательной позиции студента, от режима пассивного слушателя к режиму активного субъекта образовательного процесса. Помимо этого, такая деятельность существенно стимулирует развитие навыков самостоятельного поиска решений стоящих задач, которые основаны на личном опыте, а также развитие инициативы[50].

Реализация ситуации вхождения в новую деятельность сопровождается работой по заполнению «дневника самонаблюдения». В основе этого метода лежат понятия «интроспекция» и «рефлексия», при этом авторы рассматривают рефлексию с различных точек зрения. На основе анализа исследований, посвященных изучению вопросов рефлексии, мы выделили следующие подходы к определению данного понятия:

- как уровень мышления (И.Н. Семенов)[10];

- как единица эвристического решения (Ю.Н. Кулюткин) или умственного действия (В.В. Давыдов);

- как неотъемлемая составляющая теоретического мышления (О.С. Анисимов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Г. Алексеев);

- перенос переживаний с окружающего мира на себя самого[24].

Между тем, А. Маслоу считает рефлексией одним из критериев самоактуализирующейся личности, которая создает свою собственную историю [64].

В свою очередь, интроспекция представляет собой метод, который необходим, чтобы осуществить рефлексию. Исследователи подчеркивают значение интроспекции при становлении у студентов образовательных смыслов в рамках ее применения в образовательном процессе. Например, по мнению О.Н. Калачиковой и Г.Н. Прокументовой, под смыслообразованием следует рассматривать акт, в ходе которого происходит прерывание деятельности и осуществляется переход от реализации цели к процессу вербализации, осознания их важности не только для себя самого, но и для окружающих.

Проявление темы «другого» человека при этом происходит в данном «переходе», и связано с вопросом «зачем» при поиске ответов смысла поставленных целей. «Реконструкция» собственного опыта, которая включает в себя также и интроспекцию, является инструментом для реализации этого «перехода» к формированию собственных смыслов образовательной деятельности[79].

Как считает Н.А. Ейст, в процессе выявления содержательной составляющей интроспекции более значимым фактором выступает «личный опыт студента, тот смысл, который индивид придает окружающим явлениям, система ценностей, удовлетворение эмоционально-чувственного характера, которое человек получает, реализуя свои потребности в самопознании»[32].

С учетом данных характеристик интроспекции и рефлексии, мы пришли к выводу о том, что использование метода ведения дневника самонаблюдения представляет собой оптимальное средство, которое позволяет максимально раскрыть личностные смыслы учащихся и оказать позитивное влияние на процесс формирования у будущих преподавателей образовательной самостоятельности.

В рамках первого этапа работы студенты делали пробное заполнение дневника без каких-либо указаний относительно формы его ведения. В дальнейшем записи подвергались совместному анализу и обсуждению, в результате чего определялись ключевые критерии работы с ним и особенности его заполнения.

В ходе дальнейшего обсуждения были выделены подкатегории позиций. Например, в рамках категории «я - студент» мы выделили подкатегории, одна из которых отражает пассивную позицию, а другая - активную. В категории «Я преподаватель» были выделены подкатегории «организатор деятельности» и «транслятор знаний».

Стадия конструирования формы дневника состоит из обсуждения и выборе элементов его структуры, в котором студентов будут осуществлять записи в процессе учебной деятельности. Совместный анализ, проведенный студентами, позволил выделить следующие рубрики: «Образовательная позиция»: (Я-преподаватель, транслирующий знания, Я-преподаватель, организующий образовательную деятельность, Я-студент, поглощающий знания, Я-студент, который ищет истину, Я-эксперт) и направленность наблюдения (на предмет, на студентов, на себя)[49].

Таким образом, на протяжении работы студенты осуществляли совместное обсуждение, анализ и реконструкцию собственного учебного опыта, рефлексировав на первых этапах в процессе обсуждения, а далее уже самостоятельно производя анализ собственной деятельности в процессе заполнения дневника.

В ходе работы мы выявили динамику учебного процесса, которую в своем исследовании представила Л.А.Никитина. Например, вначале студенты испытывали интеллектуальный дискомфорт и переживания в ходе реконструкции своего опыта. Позднее они делали попытки справиться с неопределенностью с помощью работы над дневником, что привело к постепенному изменению их образовательных позиций. На начальных стадиях работы преподаватель выступал в качестве организатора, однако на

следующих этапах сами студенты стали проявлять инициативу, вовлекаясь в эту деятельность[69].

Помимо работы с дневником в процессе стадии вхождения в новую деятельность, мы проводили специальный курс, посвященный самоорганизации образовательной деятельности студентов высших учебных заведений. При его разработке мы опирались на тезис Г.Н. Прозументовой о том, что образовательный процесс с гуманитарных позиций представляет собой процесс усиления самоорганизации, под которой мы понимаем совершенствование личностных качеств и в целом психического развития, а также освоение навыков самоорганизовывать деятельность[103].

Например, деятельностная составляющая формирования образовательной самостоятельности студентов вузов включает в себя освоение студентами таких важных навыков самоорганизации, как умение самостоятельного поиска необходимой для работы информации, планирование своей деятельности, навыки практического использования оптимальных способов организации своей учебной деятельности.

В педагогической литературе как отечественных, так и зарубежных авторов можно встретить множество руководств, ориентированных на совершенствование навыков студентов по эффективной самоорганизации своей деятельности.

Между тем, большинство авторов таких пособий акцентируют внимание на самоорганизации именно учебной деятельности, а образовательная деятельность остается за пределами их внимания. Таким образом, можно констатировать, что вопросы, касающиеся развития образовательной деятельности, остаются неразработанными.

В специальном курсе, который мы разработали с целью повышения эффективности самоорганизации образовательной деятельности студентов, мы учли не только ключевые подходы и положения в сфере исследования проблем самоорганизации студентов, но также рассмотрели возможность

того, как перенести задание из области учебной деятельности в профессиональную (или образовательную).

Решение провести этот спецкурс на стадии вхождения в новую, образовательную, деятельность связано с тем, что направленность его содержательной составляющей позволяет студентам овладеть начальными знаниями и навыками определения целей, планирования учебной деятельности и других вопросах в сфере ее оптимизации. Наличие этих знаний и навыков позволят студентам активизировать свое продвижение на следующих стадиях формирования у них образовательной самостоятельности.

Мы структурировали каждое занятие, принимая во внимание классификацию образовательных целей Б.С.Блума. Основываясь на этой классификации, мы подбирали соответствующие задания и методы. Мы обратились к таксономии Блума по причине того, что эта технология позволяет конкретизировать образовательные задачи и цели при их формулировании, а также отражает динамику изменений процессов когнитивного характера, начиная от освоения теоретических знаний, и завершая генерированием своих собственных идей[45].

Вкратце рассмотрим структуру занятия. На начальном этапе студентам предлагалось познакомиться с афоризмами, притчами или жизнеописаниями выдающихся людей. Необходимая для работы информация содержалась в хрестоматии, которая была специально разработана для этого специального курса. Так студенты входили в деятельность и получали мотивацию к дальнейшей работе.

Далее студенты определяли свои цели, значимость задания в контексте будущей профессиональной деятельности. Были выделены следующие основные этапы:

- подготовки и рассмотрение малых проектов по изучаемой теме;

этап проектирования и работы над решениями ситуаций проблемного

характера, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью;

- работа над написанием эссе по изучаемой тематике.

Каждое занятие завершалось осуществлением совместной рефлексии и оцениванием всеми субъектами образовательного процесса, включая взаимную оценку и самооценку. Далее студенты выполняли задание, заданное на дом, которое включало в себя творческие упражнения, которые были ориентированы на становление мотивации внутреннего характера, а также развитие навыков по использованию различных методов работы по поиску и обработке информации. Выполнение домашней работы оформлялось в специальной рабочей тетради, которую мы условно назвали «Дневником своих достижений».

По окончании курса студенты представляли заполненные ими дневники и обсуждали результаты работы.

Подводя итоги, отметим, что проведенная работа на стадии вхождения в новую деятельность позволила существенно развить способность студентов к образовательной самостоятельной деятельности, способствовала переосмыслению ими своих личных целей и формированию образовательных потребностей. Еще одним важным фактором для успешного формирования на данном этапе образовательной самостоятельности стало приобретение студентами опыта работы аналитического и рефлексивного характера, а также навыков использования различных методов оптимизации своей образовательной деятельности.

Стадия вхождения в образовательную деятельность сопровождалась тем, что студенты при соприкосновении со сферой своей будущей профессиональной деятельности уже выполняли роль не сторонних созерцателей, но активных участников. Это позволило им осознать значимость навыков самостоятельной интерпретации стоящих перед ними проблемы, поиска ее разрешения и дальнейшей рефлексии своей деятельности. Приобретение студентами необходимых деятельностных

навыков формирования новых установок позволило осуществить переход к стадии конструирования и реконструкции образовательной деятельности.

Если на этапе вхождения в образовательную деятельность студентов лишь осознавали значимость освоения перечисленных выше навыков и умений, и находились лишь на первых этапах овладения ими, то на текущем этапе они приступили к самостоятельному конструированию образовательной деятельности с учетом полученного ранее опыта. Это обуславливает и усложнения целей, среди которых одной из важнейших является становление образовательной субъектной позиции, способность видеть инициативу окружающих и самому ее проявлять, умение лаконично излагать информацию, участвовать в совместной деятельности с высоким уровнем эффективности.

С целью решения этих задач мы обратились к следующим формам организации образовательной деятельности студентов высших учебных заведений:

1. организация пробных аудиторных занятий, в рамках которых создаются образовательные ситуации.

2. возникновение ситуации «апробация выработанной схемы средства» происходит тогда, когда студенты уже ознакомлены с некоторыми формами и схемами организации урока. Например, на стадии вхождения в новую деятельность студенты были ознакомлены с основными схемами, применяющимися при проектировании аудиторных занятий. На стадии конструирования и реконструкции производственной деятельности будущие специалисты-преподаватели попытались придать уже известным им схемам собственную содержательную составляющую, что стало для них новым опытом образовательного действия.

Элементами данного процесса были анализ и выбор собственного понимания выбранной схемы, а также наполнение ее собственное содержательной составляющей и последующий анализ. Студенты

самостоятельно осуществляли моделирование ситуации, применяя при этом полученные ранее умения и знания.

В ситуациях «поиск и открытие знания», которые инициировали сами студенты в процессе подготовки к проведению пробных уроков, выявились проблемы с выбором определенных схем, методов и форм занятия.

Таким образом, работа включала в себя создание и преобразование самими студентами образовательных ситуаций рассмотренных выше типов. На преподавателя возлагалась роль тьютора, который регулировал ход обсуждения.

Существенным фактором при формировании образовательной самостоятельности студентов стало то, что решение проблемных ситуаций требует от студента рефлексии как своей деятельности, так и деятельности других, обсуждения проблемных вопросов с другими, обобщения, анализа и корректировки своей деятельности, с учетом полученных результатов. Все вышесказанное развивает у будущего преподавателя рефлексивные и коммуникативные умения, а также деятельностные и когнитивные. Одним из необходимых условий для совершенствования перечисленных выше умений является осознание собственной принадлежности к выбранной профессии и готовность к преодолению трудностей в ходе выстраивания образовательной деятельности, поскольку «Осознание трудностей открывает возможности для выстраивания образовательного действия). Процесс разрешения образовательной ситуации, в свою очередь, способствует вовлечению студентов в образовательную самостоятельную деятельность, активизируют осмысление ими своей роли в будущей профессии и овладение составляющими образовательной самостоятельности[68].

1. Деятельностная игра " Я-журналист" на данной стадии проходила этап развития. Если при вхождении в новую деятельность студенты только приступили к созданию газеты, занимались формированием рабочих групп и распределением обязанностей и начинали свое участие в данном процессе, то

в настоящей фазе мы видим очевидные изменения в характере этой работы, о чем было упомянуто в ходе описания игры.

2. Вместе с применением перечисленных выше форм, студенты принимали участие в создании буктрейлеров. В рамках этой формы образовательной деятельности ее участники проектировали и осуществляли монтаж видеороликов о конкретной книге, которые носили рекламный обучающий характер. Целью студентов было создание видеорекламы художественного произведения: сказки, романа или рассказа.

На первом этапе студенты были ознакомлены с главными требованиями, предъявляемые к буктрейлерам, они знакомились с работами, выполненными другими авторами. В процессе совместного обсуждения определялись специфика работы, методы монтажа фрагментов[97]:

- анимационная форма (используются определенные программы для создания мультфильмов, где герои фрагмента могут быть изготовлены из пластилина, бумаги, других материалов, либо нарисованными);

- неигровая форма (предполагает создание видеоролика в виде видеоряда из картинок, в сопровождении голоса или музыки);

- игровая форма (участники выполняют роль актеров в главных сценах с рекламой произведения, при этом создается интрига, не позволяющая зрителем понять сюжет, при этом возможны варианты с пояснением зрителю сюжетной линии через титры).

Представленные буктрейлеры могут быть самого различного содержания:

- концептуального, где раскрывается центральная идея произведения;

- атмосферного, где главным является передача эмоциональной атмосферы рекламируемой книги;

- повествовательного, в котором зрители знакомятся с содержанием литературного произведения.

Ознакомившись и проанализировав способы, которые предложены для представления информации, студенты разделились на несколько групп, в

состав каждой из которых входили несколько участников. Как и в деятельностной игре, каждый из участников смог выбрать для себя ту или иную роль:

- «оператор» занимался регулировкой процесса и монтажом видеоматериала;

- «сценарист» выполнял задачу по написанию сценария; задачей «режиссера» была координация всех составляющих рабочего процесса.

Распределив между собой функции и роли, студенты начали обсуждение по поводу выбора книг, которые были бы для всех интересны.

После этого началась самостоятельная работа в группах по выбранной ими теме, подбирались необходимая информация, участники работали над сюжетом и сценарием, осуществляли озвучку и монтаж отснятого материала.

Незначительный опыт такой работы не помешал студентам активно проявлять инициативу в создании оригинальных роликов, не ограничивая себя найденными в интернете идеями и готовыми решениями. Важно отметить, что создатели роликов на этапе их проектирования смогли обойтись без помощи преподавателей, как мы это видели в других ситуациях на начальных стадиях вхождения в новую деятельность. Студенты сами инициировали все образовательные действия.

Заключительный этап включал в себя демонстрацию собственных буктрейлеров и знакомство с готовым продуктом других групп, обсуждение и анализ их недостатков и достоинств. Были отобраны лучшие видеоролики с целью их размещения на YouTube, с тем, чтобы им дали оценку посторонние пользователи интернета.

Таким образом, можно констатировать, что каждая стадия работы над созданием буктрейлера была направлена на формирование образовательной самостоятельности.

Главная часть работы осуществлялась в форме внеаудиторных занятий, где студенты в совместной работе со своими товарищами осваивали навыки

оптимизации образовательной деятельности, самостоятельного поиска и классификации необходимой для работы информации, ее нешаблонного, нестандартного представления. Еще одним важным аспектом этой работы является то, что на некотором ее этапе каждый участник осуществлял переход от совместной формы работы к самостоятельной.

Процесс презентации и защиты созданного студентам продукта включал в себя рефлексивный анализ как своей работы, так и работы других участников, а также способствовал совершенствованию презентационной компетенций, являющейся важным элементом образовательной самостоятельности.

Таким образом, работа студентов по созданию буктрейлеров, газет, ведению дневников, которую они осуществляли в рамках прохождения этапа конструирования и реконструкции образовательной деятельности, значительно усилила их профессиональную мотивацию. Инициирование различных образовательных ситуаций позволило студентам овладеть навыками самостоятельного конструирования и практической реализации собственных способов организации образовательной деятельности, что позволило на этой основе создавать неординарные проекты пробных аудиторных занятий. Таким образом, активизируется процесс формирования у студентов субъектной позиции, о чем на стадии вхождения в новую деятельность студентов только размышляли.

Предложенные виды работ позволили значительно усовершенствовать способность студентов к выполнению эффективной совместной деятельности, научить будущих специалистов проявлять собственную инициативу и замечать такую активность у других, а также к осуществлению рефлексии и анализа собственной образовательной деятельности.

На стадии проектирования образовательной деятельности мы прибегли к тем же формам организации образовательной деятельности, что и на предыдущем этапе. Вместе с тем особенность этого этапа заключалась в том, что при возникновении ситуации студенты уже не прибегали к готовым

схемам, а основываясь на уже полученном опыте, осуществляли проектирование собственных учебных занятий, применяя формы и методы, которые они выбрали самостоятельно в результате обсуждения с коллегами в ходе творческого поиска.

Так, на одном из занятий в рамках творческого поиска будущие преподаватели предложили разработанный ими самостоятельно вариант опроса. Традиционная, фронтальная форма такого опроса показалось им неинтересной, тем более, что к такому мероприятию студенты относились несерьезно, если опрос проводил кто-нибудь из их товарищей. Вместо этого студенты в ходе совместной работы придумали следующую форму опроса: на первом этапе занятия студенты должны записать все знакомые слова, которые относятся к текущей изучаемой теме.

Затем тот участник, который смог написать наименьшее количество слов, зачитывал их, а его товарищи сверяли их со своим списком, делали дополнения или вычеркивали те слова, которые у них уже встречались. Такое занятие позволяет в игровой, незаметной форме обсуждать основные понятия изучаемой темы, а также диагностировать уровень ее изученности.

Помимо этого, вместе с перечисленными выше ситуациями мы также создавали ситуации «совершенствования» и «преобразования» своей образовательной деятельности. Эти ситуации отличались тем, что в основе поведенческой стратегии преподавателей и студентов лежала рефлексия, самооценка и самоанализ.

Такие ситуации отличаются следующими признаками[70]:

- совместной деятельностью по определению оснований осуществляемой деятельности и ее анализа;

- необходимостью высказывать собственную позицию, а также наличием противоречий между методом анализа проведенные деятельности и методом подготовки к занятию;

- работой по проектированию изменений в рамках образовательной деятельности;

анализом, формулировкой высказываний согласно выделенным основаниям.

Таким образом, мы наблюдаем постепенное усложнение образовательных ситуаций, которые выстраиваются студентами и преподавателями. Если на первых этапах решения ситуаций, связанных с вхождением в новую деятельность, студенты только находились на этапе нахождения смысла образовательной деятельности и осознания ее важности, то приобретенные ими в последствии рефлексивных и аналитических навыков уже позволили им в ситуации «преобразования» выработать собственные основания, позволяющие проанализировать их деятельность. На основе этого студенты уже были способны осуществлять проектирование изменений в образовательной деятельности, к чему они еще не были способны в более ранних ситуациях.

Деятельность студентов по самостоятельному созданию образовательных продуктов не было ограничена лишь этапом проектирования и осуществления педагогических занятий. Этап проектирования сопровождался окончательной разработкой и представлением созданных студентами проектов газет для студентов, что происходило в рамках деятельностной игры «Я-журналист».

Описывая стадию вхождения в новую, образовательную, деятельность, мы детально останавливались на ее третьем этапе и результатах.

Осуществленная на стадии проектирования работа стала завершающей стадией формирования у студентов образовательной самостоятельности. Это позволило студентам на данном этапе добиться качественного изменения характера этой деятельности, перейдя от этапа реконструкции к этапу самостоятельного создания проектов образовательного характера; развить свои рефлексивные и аналитические навыки; усилить собственные мотивы и интересы, связанные с профессиональной деятельностью.

Реализация этих действий студентов сопровождалась использованием различных методов самоорганизации учебной деятельности, что способствовало развитию данных навыков и умений. Резюмируя вышесказанное, можем констатировать, что последовательное прохождение этих стадий позволило студентам значительно усовершенствовать деятельностную, когнитивную и мотивационную составляющие образовательной деятельности, что в целом способствовало ее формированию.

На основе вышесказанного мы приходим к следующим выводам:

- в соответствие с теоретическими установками проблематики нашего исследования, а также с разработанным нами стадиям формирования образовательной самостоятельности студентов мы определили совокупность способов и форм организации образовательной деятельности, оптимальное сочетание которых позволяет реализовать данный процесс;

- в рамках следующего параграфа будет представлен анализ уровня эффективности предлагаемых стадий формирования образовательной самостоятельности студентов, конкретизированы результаты и дана оценка динамики ее становления.

2.3. Реализация педагогических условий развития профессиональной самостоятельности студентов педвуза

В рамках завершающего параграфа диссертационного исследования мы представили описание обобщающей стадии экспериментальной работы, посвященной проектированию и осуществлению различных этапов формирования у студентов высших учебных заведений образовательной самостоятельности.

Цель данного этапа заключается в определении динамики изменений уровней освоения студентами образовательной самостоятельности.

В качестве исследовательских задач, стоящих перед контрольным экспериментом, мы определили: осуществить итоговую диагностику формирования у студентов высших учебных заведений образовательной

самостоятельности и провести сравнительный анализ результатов, полученных в рамках констатирующей и обобщающей стадий экспериментальной работы.

Методика оценивания итогов формирования образовательной самостоятельности у студентов состоит из следующих процедур диагностического характера:

1. Этап оценки мотивационной составляющей, который включает в себя определение характера мотивации и степень выраженности основного мотива образовательной деятельности.

С целью определения этих показателей мы использовали следующие диагностические формы: проведение анализа рефлексивных эссе, а также диагностическую методику для определения уровня учебной мотивации студентов вузов (В.А. Якунин, А. А. Реан), модернизированную Н.Ц. Бадмаевой.

2. Этап оценки когнитивной составляющей. В основе оценивания данного аспекта лежат такие характеристики, как развитие способностей к самостоятельному определению цели и задачи образовательной деятельности, рефлексии и анализу собственной образовательной деятельности.

Контрольная диагностика перечисленных выше показателей осуществлялось с помощью выбранных нами следующих форм: осуществление анализа дневников самонаблюдения; анализ и наблюдение за деятельностью студентов в ходе решения ситуаций образовательного характера, по итогам которых заполняются экспертные карты для оценки когнитивной составляющей образовательной самостоятельности студентов высших учебных заведений.

3. Оценивание уровня развития деятельностной составляющей образовательной самостоятельности студентов. Главными показателями оценки этого аспекта являются уровень сформированности следующих составляющих: владение навыками организации образовательной

деятельности, уровень сформированности образовательной позиции, способность к эффективной совместной деятельности, освоение презентационных компетенций. Основными формами диагностики в ходе определения характеристик данной составляющей являются: анализ и наблюдение за деятельностью студентов с фиксацией результатов в экспертной карте оценивания составляющих образовательной самостоятельности студентов в рамках реализации кейса «Реальное и видимое».

Таким образом, реализацию обобщающей стадии экспериментальной работы мы начали с диагностики мотивационной составляющей образовательной самостоятельности студентов.

Выбор нами методики А. А. Реан и В.А. Якунина обусловлен тем, что она позволяет выявить у студентов основные мотивы образовательной и учебной деятельности, и определить при этом динамику их изменений. Диагностика, проведенная по этой методике в рамках экспериментальной группы, привела к следующим результатам (Таблица).

Таблица 2. Результаты выраженности основных мотивов образовательной деятельности студентов высших учебных заведений

Основные мотивы	Уровень выраженности мотивов	
	кол-во студентов	%
Мотивы учебно-познавательного характера	36	36
Мотивы престижа	4	4
Мотивы социального характера	6	6
Мотивы профессионального характера	18	18
Опасения неудачи	0	0
Стремление к творческой самореализации	6	6
Мотивы коммуникативного характера	30	30

Из таблицы видно, у большинства студентов высших учебных заведений преобладают мотивы учебно-познавательного (30%) и профессионального характера (18%). Мотивы, связанные с престижем, а также боязнь потерпеть неудачу набрали наименьший процент (4% и 0% соответственно). С целью

отслеживания динамики изменений, которые происходили с мотивами в рамках констатирующей и обобщающей стадии эксперимента, проведем сравнение полученных показателей.

С целью упростить процедуру подсчета, объединим в рамках группы личностных мотивов коммуникативные и социальные мотивы, боязнь потерпеть неудачу, а также стремление к творческой самореализации.

В результате для сравнения мы получили три группы мотивов: профессиональные, учебно-познавательные и личностные мотивы, которые и стали предметом нашего анализа.

С тем, чтобы уточнить количественные результаты, мы провели анализ написанных студентами рефлексивных эссе, для чего прибегли к следующей методике исследования: студентам было предложено написать эссе под условным названием «Я и моя будущая профессия», где они должны были выразить свое мнение относительно выбранной ими профессии, проанализировать личностный опыт и обрисовать перспективы своего профессионального развития.

По результатам написания работы было проведено коллективное обсуждение, ход которого также принимался во внимание при анализе проделанной работы.

Результаты этой диагностики позволили нам выяснить, что:

- студенты высшего учебного заведения при написании текста эссе стали прибегать к личным местоимением, другими словами, если ранее использовались безличные конструкции, что сейчас участники исследования проявили свою сопричастность к выбранной ими профессии, что позволяет прийти к выводу о формировании у них осознанности в рамках образовательной деятельности;

- студенты стали демонстрировать понимание необходимости усвоения не только умений и знаний, но также профессионально-значимых качеств;

- способность к самостоятельному решению своих проблем и действию будущие специалисты определили в качестве одной из важнейших в их

будущей профессиональной деятельности. Они охарактеризовали данную способность, как умение каждого преподавателя осуществлять самостоятельную организацию своей педагогической деятельности, уметь определять появившиеся проблемы и находить пути их решения. Студенты выразили понимание того, что знание можно приобрести из различных источников, а вот умение использовать эти знания на практике обусловлено личностными качествами специалиста и его действиями;

- еще одной особенностью, которая отличает теперешнюю позицию студентов от той, которую они выразили в своих эссе на начальной стадии эксперимента, является понимание необходимости непрерывного личностного и профессионального совершенствования преподавателя;

- в целом, высказывания студентов свидетельствуют об их понимании необходимости развития умений учебно-познавательного характера, что характеризует существенный рост их заинтересованности в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты анализа и сопоставления основных мотивов в рамках экспериментальной группы продемонстрировали рост числа студентов высших учебных заведений, у которых преобладают мотивы профессионального и учебно-познавательного характера. Если на начальной стадии эксперимента только 8% студентов продемонстрировали наличие у них профессиональных мотивов, то на завершающей стадии исследования их количество удвоилось (16%).

Студенты продемонстрировали рост мотивов учебно-познавательного характера: входная диагностика показала, что лишь 31% опрошенных признали наличие у себя учебных мотивов, при этом контрольный опрос показал рост доли студентов, руководствующихся мотивами учебно-познавательного характера (около 43%). Вместе с чем, заметный рост профессиональных учебных мотивов не поколебал лидирующих положений личностного мотива, хотя и этот показатель подвергся заметным изменениям. Доминирование мотивов личностного характера студентов

сократилось в среднем с 60% до 40%, что свидетельствует о серьезном влиянии, которое оказала проведенная экспериментальная работа на сферу мотивации студентов высших учебных учреждений.

С учетом полученных данных можно прийти к выводу о том, что как и в ходе констатирующего этапа, студентов, у которых преобладают личностные мотивы, проявляют репродуктивный уровень формирования мотивационной составляющей образовательной самостоятельности, которая выражается прежде всего в направленности на удовлетворение мотивов личного характера, незаинтересованности в осуществлении самостоятельной деятельности и отсутствием осознанного подхода к образовательным действиям.

Студенты, у которых преобладают мотивы учено-познавательного характера, могут с полным правом быть отнесены к реконструктивному уровню формирования мотивационной составляющей образовательной самостоятельности, наличие которой свидетельствует об интересе студента к осуществлению самостоятельной деятельности, если у него есть личная заинтересованность, и он понимает смысл таких действий, вместе с тем ставит на приоритетное место достижения некоторого уровня умений и знаний.

Студенты, которые проявляют приоритет мотивов профессионального характера, характеризуется наличием признаков достижения творческого уровня формирования мотивационной составляющей образовательной самостоятельности. Ярким выражением этих качеств является направленность на выполнение образовательной самостоятельной деятельности, чувство удовлетворения от участия в самом образовательном процессе, осознанность собственных действий в рамках образовательного процесса с позиции будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты сравнения итогов диагностики на начальном этапе и в ходе контрольной проверки позволили нам выявить динамику развития уровней мотивационной составляющей образовательной

самостоятельности. Так, количество студентов, обладающих творческим уровнем выросла вдвое (с 8% до 16%), стало очевидным сокращение количества студентов с репродуктивным уровнем. Стала заметной тенденция к увеличению числа студентов, которые проявили признаки реконструктивного уровня становления мотивационной составляющей образовательной самостоятельности. На следующем рисунке представлены данные, подтверждающие эту динамику.



Рисунок 5. Динамика формирования образовательной самостоятельности студентов по мотивационной составляющей на начало и по окончании опытно-экспериментальной работы

Как показывают результаты оценки мотивационной сферы студентов высших учебных заведений, у них появилось стремление к образовательной самостоятельной деятельности, начали формироваться образовательные потребности и желание их реализации.

Следующим этапом, который необходим для определения когнитивной составляющей образовательной самостоятельности, был анализ дневников самонаблюдения, записи в которых студенты производили в течение всей экспериментальной работы, а также наблюдение за тем, как студенты решали образовательные ситуации в рамках пробных уроков. Применение данных форм контроля дало возможность выявить ключевые качественные

изменения, которые произошли в когнитивном и личностном аспектах студентов в ходе проведения эксперимента.

Например, на первых этапах записи в дневниках были плохо структурированы, студенты сталкивались с трудностями при формулировании проблем и целей, которые были для них актуальными на пробных уроках. Лишь 11% студентов проявили готовность к осуществлению образовательной самостоятельной деятельности, для других же студентов была непонятна необходимость осуществлять анализ собственной работы, самостоятельно действовать, не имея какого-либо образца для подражания или инструкции.

К рефлексии и обобщению своей деятельности были готовы только 16% опрошенных. Большинство студентов (88%) не могли действовать самостоятельно, при отсутствии внешнего руководства не могли выбрать объект наблюдения, определить проблему и найти пути ее решения, что отчетливо отразилось как в их дневниках, так и в процессе наблюдения за их поведением при попытках решить познавательную ситуацию.

Сравнив дневники, выполненные на заключительной стадии экспериментальной работы, мы обнаружили значительные перемены в мотивационном аспекте студентов. Так, подавляющее большинство студентов (86%) стали осмысливать свою образовательную деятельность; заметно выросло количество студентов с активной образовательной позицией, которые были способны проанализировать возникающие проблемы (60%); с 63% до 72% выросло число студентов, готовых к использованию собственных методов решения задач познавательного характера.

Итоговые результаты, которые были получены в процессе наблюдения за действиями студентов в ходе решения ситуаций образовательного характера, которые возникали на пробных занятиях, тоже подтвердили позитивную динамику формирования когнитивной составляющей. В действиях студентов появилась инициатива, активно стали применяться

различные методы презентации. При организации своего учебного процесса будущие преподаватели стали больше ориентироваться на интересы других студентов, у них появилась личная заинтересованность.

Для того, чтобы уточнить количественные показатели динамики формирования когнитивной составляющей образовательной самостоятельности, проводилась работа по заполнению экспертных карт оценивания когнитивной составляющей образовательной самостоятельности, что было реализовано также на констатирующей стадии экспериментальной работы. Полученные результаты мы интерпретировали по той же методике, которую применяли в процессе входной диагностики. Преподаватели (эксперты) в процессе пробных занятий, проводимых студентами, анализировали различные показатели, такие как способность к самостоятельному определению задач и целей своей деятельности, навыки самостоятельного выявления связей причинно-следственного характера, умение практических решений проблемных ситуаций, способность к интерпретации и формулировке проблемы, умение обобщить и проанализировать имеющуюся информацию. Помимо этого, преподаватели оценивали умение студентов находить собственные способы для решения возникших проблем, когда инструкция преподавателя играет второстепенную роль.

Помимо этого, еще одним важным аспектом экспертной оценки стало не только умение выявлять собственные ошибки и соответственно корректировать собственную деятельность, но также видеть ошибки в работе окружающих и осуществлять рефлекссию своей деятельности.

Рассмотренные выше критерии когнитивных способностей эксперты отмечали в таблице с помощью знака «+», напротив характеристик «никогда не проявляется», «иногда проявляется», «всегда проявляется». Далее полученные по отдельным категориям баллы суммировались с целью их сопоставления согласно уровням совершенствования когнитивной составляющей образовательной самостоятельности.

Студенты, которые набрали больше баллов по графе «всегда проявляется», достигли творческого уровня формирования образовательной самостоятельности. Студенты с максимальным количеством баллов по показателю «иногда проявляется», продемонстрировали реконструктивный уровень развития образовательной самостоятельности. И наконец, репродуктивным уровнем формирования познавательной самостоятельности обладают студенты, у которых максимальное количество баллов соответствует показателю «никогда не проявляется».

Сравнивая показатели, полученные в процессе входной и контрольной диагностики, мы обнаружили позитивную динамику. Так, количество студентов с творческим и реконструктивным уровнем когнитивной составляющей выросла на 5% и 21 % соответственно. При этом на 29% сократилось количество опрошенных с репродуктивным уровнем формирования когнитивной составляющей. На рисунке представлена данная динамика.

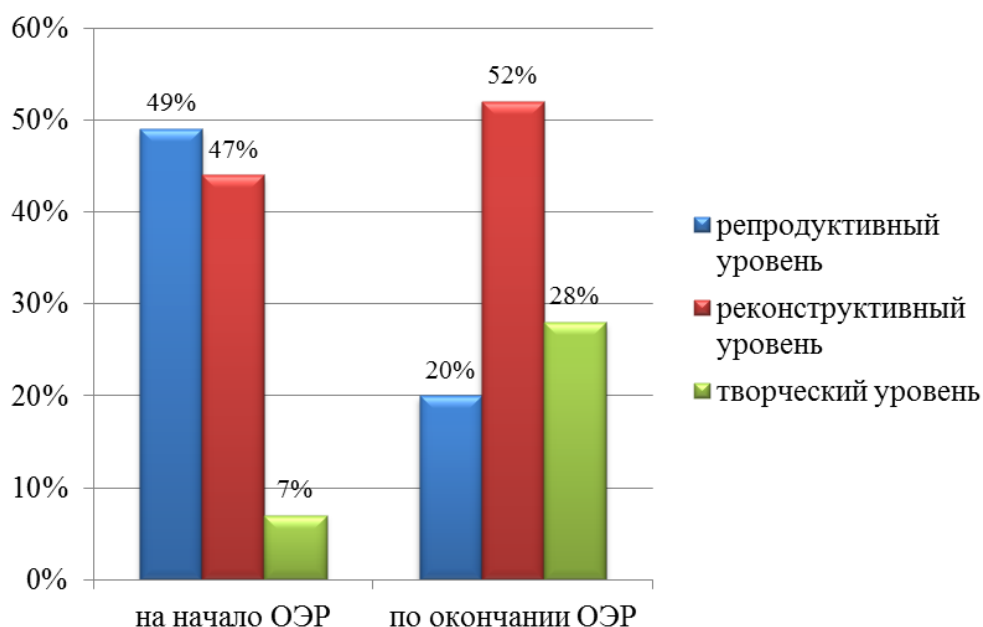


Рисунок 6. Динамика формирования образовательной самостоятельности студентов по когнитивной составляющей на начало и по окончании опытно-экспериментальной работы

Подобная тенденция свидетельствует о том, что большинство студентов проявляют способность к самостоятельному определению целей, и анализу

результатов образовательной деятельности, осуществлению рефлексии и оценки своей деятельности с опорой на уже имеющиеся навыки и умения.

Мы оценивали деятельностную составляющую образовательной самостоятельности, применяя анализ умений и действий участников экспериментальной группы, которые они проявили в ходе подготовки и реализации кейс-задания «Реальное и видимое»[19].

По мнению авторов, целью данного кейса стала выработка умения выявлять «видимое» и «реальное» в поведении студенты; определять уровень активности и самостоятельности студентов в ходе образовательной деятельности; на этой основе выстраивать адекватное взаимодействие в рамках учебного процесса. Результаты данного кейса позволят нам определить, каким образом при его решении будет проявляться образовательная позиция студентов, какие шаги они предпримут для его решения, какую форму примет их работа - самостоятельную или совместную, какова будет презентация результатов работы, и на каких стадиях она будет осуществляться.

Студенты не были заранее ознакомлены с данным кейсом, они начали с ним работать непосредственно в аудитории, что позволило экспертам внимательно отследить все критерии деятельностной составляющей формирования образовательной самостоятельности, которые проявляли студенты в ходе выполнения работы.

Работа с кейсом состояла из нескольких этапов:

1. Знакомство студентов с текстом, по окончании которого участники эксперимента должны были дать свои варианты ответов на вопросы следующего характера:

- как отличить реальное поведение студента от демонстративного, и каковы признаки последнего;

- каким образом отличить имитацию ответственного действия от реального? Какие инструменты диагностики можно предложить в помощь преподавателю?

- как организовать педагогическое взаимодействие студентов таким образом, чтобы добиться от них реальных действий, а не имитации того или иного типа поведения?

2. Проведение анализа студентами полученных кейсов.

3. Совместное обсуждение кейса, сопровождающееся презентацией каждым участником своих решений.

4. Осуществление самооценивания и оценивания работы студентов.

5. Совместное подведение итогов работы всеми ее участниками.

Занятие было организовано по принципу «мозгового штурма». Эта методика состоит из прохождения нескольких уровней активности студентов. Первый уровень ознаменовал вхождение в процесс, создание комфортной психологической атмосферы для обсуждения. Прохождение этого уровня позволяло отследить уровень сформированности умений оперативно включаться в процесс, проявлять инициативу, привлекая при этом к активности других участников обсуждения.

В ходе второго уровня мозгового штурма проходило непосредственное обсуждение кейса, во время которого выдвигались идеи, а в рамках третьего уровня осуществлялся выбор решений и анализ задания.

Данные формы деятельности позволили экспертам следить за действиями каждого участника в ходе обсуждения и определить, в какой степени они готовы прислушиваться к чужому мнению, учитывать его при принятии решений и следующих действий, способны ли они к интерпретации необходимой для решения конкретной задачи информации. Ограниченное время, выделенное для обсуждения, заставляло студентов с максимальной возможной эффективностью проявлять свои способности к планированию собственной деятельности, следовать определенному плану работы, рационально распределять время, что также было предметом внимания экспертов.

На следующем этапе презентации эксперты определяли способность студентов к доступному изложению информации и наглядной демонстрации итогов своей работы.

Полученные результаты фиксировались в экспертной карте оценивания деятельности составляющей образовательной самостоятельности студентов, которую они проявили в процессе работы с кейсом. Эту же карту использовали для оценки деятельности составляющей в рамках входной диагностики и на констатирующей стадии экспериментальной работы. Результаты анализа показали следующую тенденцию: количество студентов с творческим уровнем формирования деятельности составляющей образовательной самостоятельности составила 28%, с реконструктивным уровнем - 50%, и с репродуктивным уровнем - 22%.

В результате сопоставления данных, полученных при входной диагностике и данных контрольного эксперимента мы выявили следующую закономерность: очевидным стало значительное увеличение уровня формирования деятельности составляющей образовательной самостоятельности - с 2% до 28%. При этом с 48% до 22% снизилось число студентов с репродуктивным уровнем. Данные, подтверждающие выявленную нами динамику, представлены на рисунке.

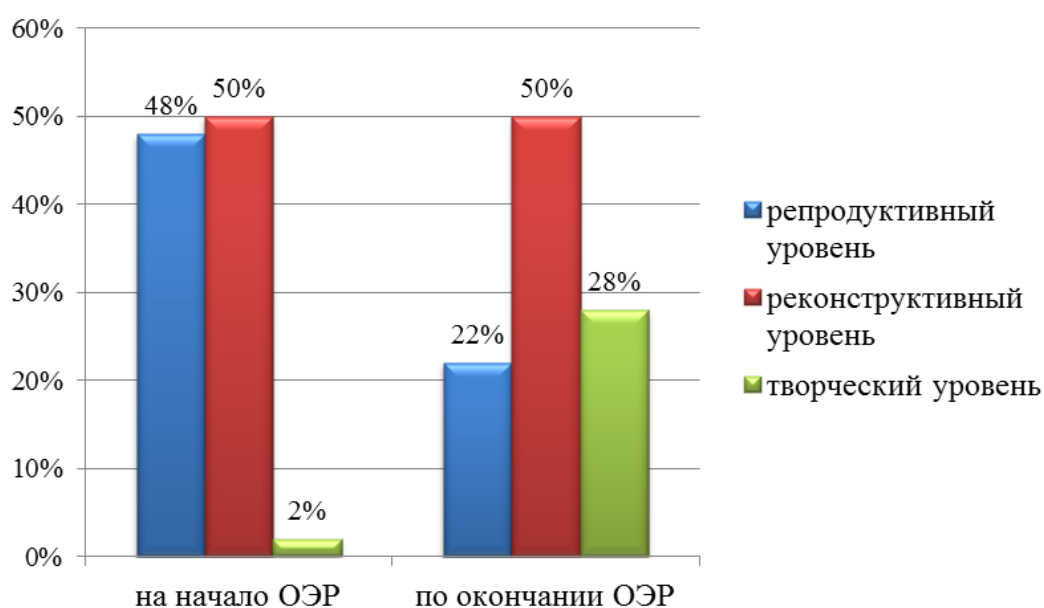


Рисунок 7. Динамика формирования образовательной самостоятельности студентов по деятельностной составляющей на начало и по окончании опытно-экспериментальной работы

Сравнительный анализ, проведенный по данным всех составляющих, которые были получены на старте и по окончании экспериментальной работы, позволил прийти к выводу о позитивной динамике рассматриваемого действия в ходе прохождения студентов всех стадий формирования образовательной самостоятельности.

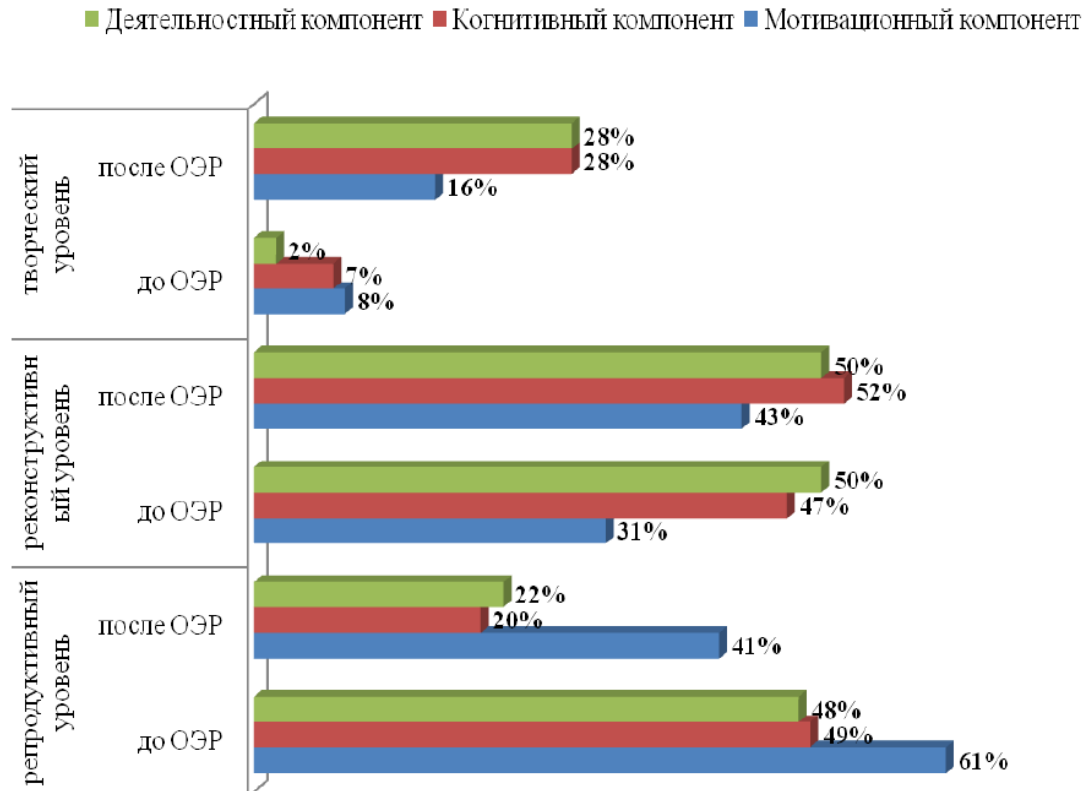


Рисунок 8. Динамика формирования образовательной самостоятельности студентов

Согласно рисунку, максимальная динамика была выявлена по деятельностной составляющей. Например, на 26% возросло количество студентов, обладающих творческим уровнем формирования образовательной самостоятельности. И на это же количество (26%) снизился показатель студентов с репродуктивным уровнем формирования данной составляющей образовательной самостоятельности.

Благодаря формам и методам формирования образовательной самостоятельности, которые применялись на всех стадиях вхождения в новую деятельность, конструирование и реконструирование образовательной

деятельности, а также ее проектирования, удалось создать условия для приобретения студентами новых навыков и умений самоорганизации своей деятельности.

По другим составляющим также заметно выросло число студентов, обладающих творческим уровнем формирования образовательной самостоятельности. Так, рост по когнитивной составляющей составил 21%, а по мотивационной - 8%. При этом уменьшилось количество студентов с репродуктивным уровнем формирования образовательной самостоятельности (по когнитивной составляющей на 26%, по мотивационной составляющей - на 20%).

Полученные изменения мы оценивали с помощью критерия Макнамары, который позволяет определить различия между характеристиками признака, которые получены в ходе двухкратно проведенных замеров по одинаковой выборке исследуемых, как и происходило в нашем исследовании [89].

Принимая во внимание, что для критерия необходимо использовать дихотомическую таблицу показателей, мы выбрали для оценивания два признака: «проявление творческого уровня формирования образовательной самостоятельности» и «проявления репродуктивного уровня формирования образовательной самостоятельности». По итогам расчета мы составили следующую таблицу (таблица) в которой:

А - количество участников исследования, которые проявили репродуктивный уровень формирования мотивационной составляющей до начала проведения экспериментальной работы;

В - количество участников эксперимента, проявивших репродуктивный уровень по завершению экспериментальные работы;

С- количество студентов, продемонстрировавших творческий уровень формирования мотивационной составляющей образовательной самостоятельности по завершению экспериментальной работы:

Таблица 3. Распределение уровней развития мотивационной составляющей образовательной самостоятельности студентов до проведения опытно-экспериментальной работы и по ее завершению

		По завершению экспериментальной работы	
		A=61	B=41
До проведения экспериментальной работы	проявляет репродуктивный уровень	A=61	B=41
	проявляет творческий уровень	C=8	D=16

С целью доказательства значимости требуется выдвинуть две гипотезы:

H_0 - использование стадий формирования образовательной самостоятельности студентов не привело к статистически обоснованным изменениям уровней формирования у студентов мотивационной составляющей образовательной самостоятельности.

H_1 - использование стадий формирования образовательной самостоятельности привело к статистически обоснованным изменениям в уровнях формирования у студентов мотивационной составляющей образовательной самостоятельности.

Искать решение мы будем с помощью двухстороннего критерия Макнамары, где $n > 20$ ($n = B + C = 41 + 8 = 49$), вычисляем $M_{эмп} = 22,22$.

Далее мы определяем для этого критерия критические значения: $M_{кр0,05} = 3,841$; $M_{кр0,01} = 6,635$.

В результате сравнения $3,841 \leq 22,22$ и $6,635 \leq 22,22$ приходим к выводу о неверности нулевой гипотезы, а значит верна альтернативная гипотеза, согласно которой стадии формирования образовательной самостоятельности студентов привели к изменениям на всех уровнях формирования мотивационной составляющей образовательной самостоятельности.

Применив этот критерий также для других составляющих, отразим результаты в таблице (таблица).

Таблица 4. Распределение уровней формирования когнитивной составляющей образовательной самостоятельности студентов до проведения экспериментальной работы и по ее завершению

		После проведения экспериментальной работы	
До проведения экспериментальной работы	проявляет репродуктивный уровень	A=49	B=20
	проявляет творческий уровень	C=7	D=28

С целью доказательства значимости требуется выдвинуть две гипотезы:

H_0 - использование стадий формирования образовательной самостоятельности студентов не привело к статистически обоснованным изменениям уровней формирования у студентов когнитивной составляющей образовательной самостоятельности.

H_1 - использование стадий формирования образовательной самостоятельности привело к статистически обоснованным изменениям в уровнях формирования у студентов когнитивной составляющей образовательной самостоятельности.

Искать решение мы будем с помощью двухстороннего критерия Макнамары, где $n > 20$ ($n = B + C = 20 + 7 = 27$), вычисляем $M_{эмп} = 6,26$.

В результате сравнения $3,841 < 6,26$ приходим к выводу о неверности нулевой гипотезы, а значит верна альтернативная гипотеза, согласно которой стадии формирования образовательной самостоятельности студентов привели к изменениям на всех уровнях формирования когнитивной составляющей образовательной самостоятельности.

К таким же вычислениям прибегнем для определения уровней формирования деятельностной составляющей образовательной самостоятельности студентов. Данные занесем в таблицу.

Таблица 5. Распределение уровней формирования деятельностной составляющей образовательной самостоятельности студентов до проведения экспериментальной работы и по ее завершению

		После завершения экспериментальной работы	
До проведения экспериментальной работы	проявляет репродуктивный уровень	A=48	B=22
	проявляет творческий уровень	C=2	D=28

С целью доказательства значимости требуется выдвинуть две гипотезы:

H_0 - использование стадий формирования образовательной самостоятельности учащихся не привело к статистически обоснованным изменениям уровней формирования у студентов деятельностной составляющей образовательной самостоятельности.

H_1 - использование стадий формирования образовательной самостоятельности привело к статистически обоснованным изменениям в уровнях формирования у студентов деятельностной составляющей образовательной самостоятельности.

Искать решение мы будем с помощью двухстороннего критерия Макнамары, где $n > 20$ ($n = B + C = 22 + 2 = 24$), вычисляем $M_{эмп} = 16,6$.

В результате сравнения $3,841 < 16,6$ приходим к выводу о неверности нулевой гипотезы, а значит верна альтернативная гипотеза, согласно которой стадии формирования образовательная самостоятельности студентов привели к изменениям на всех уровнях формирования деятельностной составляющей образовательной самостоятельности.

Как свидетельствуют результаты проведенных нами вычислений, во всех содержательных составляющих образовательной самостоятельности студентов высших учебных заведений наблюдаются достоверные с точки зрения статистики изменения, которые вызваны реализацией всех стадий формирования образовательной самостоятельности.

Таким образом, проведенные в рамках обобщающего этапа экспериментальной работы исследования свидетельствуют о позитивной динамике освоения студентами образовательной самостоятельности, о переходе большинства из них от репродуктивного уровня образовательной самостоятельности к творческому и реконструктивному, что свидетельствует о правильности гипотезы нашего исследования.

Вывод по 2 главе

Проведение констатирующего этапа экспериментальной работы позволило нам выявить приоритетную роль репродуктивного уровня формирования образовательной самостоятельности у студентов высших учебных заведений. Подобную тенденцию можно объяснить недостаточной разработанностью методов и форм организации образовательного процесса, а также несформированностью у студентов установок на осуществление образовательной самостоятельной деятельности, отсутствием деятельностных и когнитивных навыков, незнанием методов самоорганизации образовательного процесса.

Для устранения этих проблем мы выделили следующие стадии формирования у студентов образовательной самостоятельности:

- стадия вхождения в образовательный процесс;
- стадия конструирования и реконструкции образовательной деятельности;
- стадия проектирования образовательного процесса и обоснования его содержательной составляющей.

Главным смысловым основанием прохождения студентами всех стадий процесса стала образовательная деятельность совместного характера.

Перед формирующим этапом экспериментальной работы стояла цель апробировать и проверить разработанные нами стадии формирования образовательной самостоятельности у студентов высших учебных учреждений. По мере прохождения стадий процесса у студентов неуклонно возрастало овладение навыками, умениями и знаниями, а также обретение

образовательных смыслов. Это позитивная динамика находила свое отражение в содержании деятельностной, когнитивной и мотивационной составляющих образовательной самостоятельности.

С целью оценивания уровня формирования образовательной самостоятельности и определения динамики ее развития мы выделили реконструктивный, репродуктивный и творческий уровни. Проведенная нами диагностика в рамках обобщающей стадии экспериментальной работы позволила выявить позитивную динамику, когда студенты с преобладанием репродуктивного уровня формирования образовательной самостоятельности переходят к творческому уровню, что ярко свидетельствует о влиянии содержательной составляющей разработанных нами этапов на развитие образовательной самостоятельности.

Позитивную динамику мы доказали с использованием статистических инструментов согласно двустороннему критерию Макнамары.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенные нами теоретические изыскания, а также опытно-экспериментальная часть исследования, которое было посвящено исследованию формирования профессиональной самостоятельности студентов, привело нас к следующим выводам.

Переход современной образовательной системы к новым стандартам обусловил рост требований, которые предъявляются к навыкам студентов в сфере самообразовательной деятельности и самоорганизации. В этой связи особую актуальность приобрели вопросы, касающиеся формирования у студентов высших учебных заведений этих действий и умений, которые необходимы для самореализации студентов, их личностного и профессионального самосовершенствования. В ходе работы мы выявили, что образовательная самостоятельность является одним из таких важнейших действий образовательного характера.

Образовательную самостоятельность мы рассматриваем как образовательное действие, которое осваивается и функционирует в рамках образовательной деятельности, и включает в себя способность к выявлению собственных профессиональных и образовательных проблем (через рефлексию и анализ), умение определять задачи и цели своей деятельности, находить основные направления их достижения, обосновать свой выбор, осуществлять управление своим образовательным процессом.

Изучение и анализ научных исследований в сфере профессиональной самостоятельности позволили нам определить ключевые характеристики содержательной составляющей образовательной самостоятельности студентов высших учебных заведений, которые включают в себя формирование субъектной позиции, способность к самоорганизации своей деятельности, владение способами и методами организации образовательного процесса, навыки планирования, выбора задач и целей, рефлексии, анализа и оценивания.

Важным аспектом содержательной составляющей рассматриваемого нами процесса является наличие тесной взаимосвязи между мотивационной, когнитивной и деятельностной составляющими. Мы определили показатели и критерии, которые характеризуют эти составляющие.

В качестве критерия мотивационной составляющей выступает изменение ключевых мотивов образовательной деятельности студентов высших учебных заведений - от мотивов личностного характера к мотивам профессиональным.

Критериями когнитивной составляющей являются способность к постановке целей и задач, к рефлексии и анализу своей образовательной деятельности.

Критериями деятельностной составляющей мы определили навыки организации образовательного процесса, сформированность образовательной позиции и презентационные компетенции.

Динамика формирования профессиональной самостоятельности студентов высших учебных заведений отражается через освоение новых компетенций и умений, что в количественном измерении выражается в достижении студентами последовательно возрастающих уровней - от репродуктивного к реконструктивному и творческому.

Репродуктивный уровень предполагает при этом наинизшую степень освоения определенных показателей, творческий же - наивысшую, при этом про реконструктивный уровень можно сказать как о переходном этапе между названными выше уровнями.

Констатирующая стадия экспериментальной работы характеризуется ведущей ролью репродуктивного уровня формирования образовательной самостоятельности, что стало подтверждением выдвинутых нами теоретических предположений об актуальности разработки и практического осуществления стадий формирования образовательной самостоятельности студентов вузов.

Проектирование стадий формирования образовательной самостоятельности основано на идеях гуманитарного подхода и на положениях педагогической теории совместной деятельности, согласно которым студент принимает непосредственное участие в выстраивании своего образовательного процесса через рефлексию, анализ и осмысление в рамках совместной деятельности.

На основе вышесказанного были выделены главные стадии формирования профессиональной самостоятельности - стадия вхождения в образовательный процесс, стадия конструирования и реконструкции своей образовательной деятельности, стадия проектирования образовательного процесса. Каждая стадия характеризуется своими задачами и целями, а также ожидаемым результатом, содержательная составляющая выражается через формы, средства и методы организации образовательного процесса.

В качестве смыслового ядра содержательной составляющей данных стадий выступают изменения в характеристиках образовательной деятельности студентов в процессе формирования их образовательной самостоятельности: от этапа осмысления собственной роли и места в образовательной деятельности, которое происходит при вхождении в новую деятельность, к этапу конструирования и реконструкции собственной образовательной деятельности и дальнейшему переходу к ее проектированию. Такой переход обеспечивается применением особых методов построения образовательной совместной деятельности студентов. К таким методом мы относим: деятельностные игры, анализ собственного опыта и написание рефлексивных эссе, ведение дневника самонаблюдения, моделирование и решения ситуаций образовательного характера.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни и Таджикского педагогического института в городе Пенджикенте.

Проведенный эксперимент засвидетельствовал позитивную тенденцию в познавательном и личностном развитии студентов. Осуществление контрольной диагностики в рамках обобщающей стадии экспериментальной работы подтвердило позитивную тенденцию в изменении уровней формирования образовательной самостоятельности студентов: например, мы выявили значительный рост количества студентов, у которых преобладает творческий уровень формирования образовательной самостоятельности. По когнитивной составляющей количество студентов с таким уровнем выросла с 7% до 28%, по деятельностной - с 3% до 28%, и по мотивационной - с 8% до 16%, что свидетельствует о бесспорном влиянии содержательных составляющих разработанных нами стадий на формирование образовательной самостоятельности.

Подводя итоги, можем констатировать достижение целей и решение задач, поставленных перед экспериментальным исследованием, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Безусловно, это диссертационное исследование не в состоянии решить все проблемные аспекты формирования профессиональной самостоятельности студентов. Перспективными направлениями дальнейших исследований в данной сфере мы считаем изучение этого образовательного действия у студентов высших учебных заведений и разработка вопросов преемственности в организации данного процесса между общеобразовательной школой и высшим учебным заведением. Ведь еще в процессе прохождения школьной практики могут закладываться основы профессиональной самостоятельности. Помимо этого, считаем актуальным и интересным исследование роли и влияния личности преподавателя на процесс формирования профессиональной самостоятельности студентов высших учебных заведений Республики Таджикистан.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамов, М.А. Шотландская философия века Просвещения / М.А. Абрамов. -М., 2000. - 353 с.
2. Абрамов, С.М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (на примере негосударственного гуманитарного вуза): дис.канд. пед. наук: 13.00.01/ С.М. Абрамов. -Екатеринбург, 2003. – С. 73.
3. Абульханова-Славская, К.А. Проблема определения субъекта в психологии/ К.А. Абульханова-Славская// Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические философские, социокультурные аспекты). - М.: Московский психолого-социальный институт; 2001. - С. 36-52.
4. Акулова, О.В. [и др.] Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена: методические материалы / О.В. Акулова, ... – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 127 с.
5. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2003. - 608 с.
6. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с. (46).
7. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 151 с.
8. Байрамов, А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: автореф. дис....д-ра пед. наук / А.С. Байрамов. - Баку, 1968. - 128 с.

9. Баликаева, М.Б. Развитие самообразования в условиях реализации компетентного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Баликаева М. Б.. – Омск, 2007. – 169 с.
10. Безгина, Ю.Б. Современные подходы к пониманию термина «рефлексия» / Ю.Б. Безгина// Альманах современной науки и образования. - Вып.1. - 2007. – С. 37-41.
11. Бессонова В.Л. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня. - №1, 2009. – С. 42-44.
12. Блиева, Ф.И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста / Ф.И. Блиева // Вестник Адыгейского государственного университета. - Вып. 3.- 2007. - С. 132-138.
13. Богоявленский, Д.Н. Приёмы умственной деятельности и их формирование у школьников / Д.Н. Богоявленский // Вопросы психологии. - 1969. - № 2. - С. 25-38.
14. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович - СПб: Питер, 2008. - 400 с.
15. Бондарев, П.Б. Современные педагогические технологии развития образовательной самостоятельности старшеклассников/ П.Б. Бондарев, В.Е. Курочкина // Общество: социология, психология, педагогика.. - 2017. -№ 12 - С. 179-182.
16. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. - Воронеж, 1996. - 392 с.
17. Буданов А.В. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: монография / А.В. Буданов - СПб., 2001. – 264 с.
18. Буланова-Топоркова, М.В./ Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко. -Ростов н/Д.: Феникс, 2002. - 544 с.

19. Варданян, М.Р. Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода кейс-стади / М.Р. Варданян, Н.А. Палихова, И.И. Черкасова, Т.А. Яркова. - Tobольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. - 188 с.
20. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
21. Войтенко, А.А. Управление педагогическим процессом переподготовки специалистов как средство повышения его эффективности / А.А. Войтенко. – Л., 1999. – 155 с. (80)
22. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина -В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов. - М.: Изд-во Рассказов А.И., 2004. - 253 с.
23. 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.
24. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский / Собрание сочинений в 6 т. - М., 1983. - Т.3. - 228 с.
25. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский, В.В. Давыдов. - М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. - 671 с.
26. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.
27. Глазачев С.Н. Самоанализ студентов своей деятельности как основа профессионального самосохранения /С.Н. Гглазачев // 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.
28. Гордиянова, Г.В. Развитие образовательной самостоятельности студентов в нелинейном образовательном процессе вуза: дис.канд. пед. наук: 13.00.08/ Г.В. Гордиянова. - Омск, 2016. - 171 с.

29. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы/ Под ред. Г.Н. Прокументовой. - Томск: Изд-во Том.ун-та, 2002. - 342 с.
30. Делор, Ж. Образование: сокровище / Ж. Делор. - UNESCO, 1996. – С. 24.
31. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег/ Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956. - С. 136-203.
32. Ейст, Н.А. Интроспекция и непосредственный личный опыт учащихся в учебном процессе / Н.А. Ейст// Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». - Сборник 6. -Ч. 1. - Ростов-на-Дону, 2008. - С. 359-363.
33. Ермакова О.Н. Учитель как носитель гуманитарной культуры: традиции российского учительства и современность /О.Н. Ермакова // Гуманитарная культура учителя. – СПб., 2002. – С. 32-42.
34. Ермакова, О.Н. Воспитание образовательной самостоятельности будущего учителя средствами предметно-дидактического комплекса педагогических дисциплин: дис.канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Н. Ермакова. - Магнитогорск, 2007. - 180 с.
35. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 2-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 208 с.
36. Зинченко, Т.П. Когнитивная и прикладная психология/ Т.П. Зинченко/. - М.; Воронеж: МО-ДЭК, 2000. - 608 с.
37. Игнатович, С.С. Образовательная самостоятельность современных старшеклассников: опыт эмпирического исследования / С.С. Игнатович, В.К. Игнатович, И.Г. Галушко// Непрерывное образование: XXI век. - 2016. - Вып. 3 (15). - С. 1-10.
38. Калачикова, О.Н. Метод кейс-стади: методические материалы / О.Н. Калачикова. - Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. - 86 с.

39. Кант, И. Сочинения / И. Кант. - М., 1965. - Т. 4, Ч. 2. – С. 133.
40. Кессиди, Ф. Х. Сократ / Ф.Х. Кессиди. - СПб.: Алетейя, 2001. – С. 92.
41. 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.
42. Ковалев, Б.П. Психология школьного конфликта: социально-перцептивные и рефлексивные аспекты / Б.П. Ковалев, С.В. Кондратьева, Л.А. Семчук. -Гродно: ГрГУ, им. Я. Купалы, 2001. - 171 с
43. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.
44. Коменский Я.А. Великая дидактика. СПб.: Типография М.М. Котомина, 1975. – 688 с.
45. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский. - М.: Педагогика, 1987. - 412 с.
46. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1980. - 352 с.
47. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. - М: Русский язык, 2005. – С. 78.
48. Кулюткин, Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий// Психологические исследования интеллектуальной деятельности/ Ю.Н. Кулюткин; под ред. О.К. Тихомирова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - С. 22-28.
49. Лебедева, К.С. Дневник самонаблюдений - эффективный инструмент формирования образовательной самостоятельности будущего педагога / К.С. Лебедева // Мир науки, культуры и образования. - 2016 - № 1 (56). - С. 34-37

50. Лебедева, К.С. Технология формирования образовательной самостоятельности у будущих педагогов / К.С. Лебедева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2015. - №12 (165). – С. 42-47.
51. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 130 с.
52. Леонтьев, Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д.А. Леонтьев// Вестник Московского университета. - 2016. - № 2. - С. 3-18.
53. Лернер, И. Я. Проблемное обучение /И.Я. Лернер. - М.: Учпедгиз, 1974. - 193 с.
54. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
55. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. - М., 1981. - С. 3 - 18.
56. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Омск, 2001. – 22 с.
57. Лосев, А.Ф. История античной эстетики. Ранний эллинизм / А.Ф. Лосев. - М., 2000. - 960 с.
58. Малкова, И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: дис.д-ра пед. наук / И.Ю. Малкова. - Томск, 2008. - 286 с.
59. Мамардашвили, М. К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. - М.: Моск. шк. полит.исследований, 2000. - 416 с.
60. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. - СПб., 1997. - 571 с.
61. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. - СПб., 1997. - 571 с.
62. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996. - 312 с.

63. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - СПб.: Питер, 2002. - 478 с.
64. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. - 272 с.
65. Мезенцева, Л.В. Развитие образовательной самостоятельности студентов колледжа средствами научно-исследовательского комплекса: дис.канд.пед.наук: 13.00.08 / Л.В. Мезенцева. - Шадринск, 2009. - 209 с.
66. Метод. Памятная записка Песталоцци./ Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин. - М.: Педагогика, 1989. - 416 с.
67. Мякишев Г.М.. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Г.М. Мякишев. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
68. Никитина, Л. А. Образовательные ситуации в методической подготовке как средство становления исследовательской компетентности педагога / Л.А. Никитина // Образование и наука. Известия Уральского отделения академии образования. - 2010. - № 5. - С. 15-24.
69. Никитина, Л.А. Подготовка студентов к исследовательской работе: опыт и феномен образовательной событийности / Л.А. Никитина/ Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций. Под ред. Г.Н. Прозументовой. - Томск, 2009. - С. 80-100.
70. Никитина, Л.А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: дисс.д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Никитина. - Барнаул, 2014. - 450 с.
71. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. - 134 с.
72. Павлова, А.М. Педагогические особенности сопровождения студентов вуза по формированию у них навыков самоорганизации / А.М.

Павлова// Общество: социология, психология, педагогика. - 2017. - № 7. - С. 2.

73. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч.1. Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. - 484 с.

74. Песталоцци, И. Аксиомы/ Иоганн Песталоцци // Народное образование. -2002. -№ 4. - С. 225-238.

75. Петрова, Г.И. «Забота о себе»: технология или антропология?/ Г.И. Петрова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2009. - №2 (6). – С. 133.

76. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов н/Д, 1996. - 512 с.

77. Поздеева, С.И. Начальная школа - пространство совместной деятельности/ С.И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2003. - Вып. 2. – С. 106.

78. Прокументова, Г.Н. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании / Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова// Сибирский психологический журнал. -2007. -- №26 - С. 170-174.

79. Прокументова, Г.Н. Смыслопорождение как образовательная инновация/ Г.Н. Прокументова, О.Н. Калачикова/ Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций. - Томск, 2009. - С. 141-143.

80. Прыгин, Г.С. Психология самостоятельности / Г.С. Прыгин. - Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. - 408 с.

81. Реан, А.А., Бордовская, Н.В., Розум, С.И. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2002. - 432 с.

82. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М. М. Исениной. - Москва: Прогресс: УНИВЕРС, 1994. - 480 с.

83. Романов, А.М. Педагогические условия формирования смыслообразующей мотивации студентов вуза в информационно-образовательной среде: монография / А. М. Романов. - М.: Элит, 2009. - 344 с.
84. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2002. - 720 с.
85. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В. В. Сериков. - Волгоград: Изд-во ВГПУ, 1994. - 152 с.
86. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. - М.: Логос, 1999. - 272 с.
87. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учебное пособие. - М., Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – С. 174.
88. 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.
89. Стрюкова, Г.А. Математические основы психологии / Г.А. Стрюкова. - Ульяновск, 2013. - 92 с.
90. Таранчук, Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: дис.канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Таранчук. - Красноярск, 2008. - 212 с.
91. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т./К.Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. 414с.
92. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений /К.Д. Ушинский. - М-Л.: Издательство АПН РСФСР, 1948. - Т. 2 - 440 с.

93. Франкл, В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; под общ.ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
94. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. - М.: АСТ, 2015. - 320 с.
95. Фуко, М. Дискурс и истина / М. Фуко // Логос. - 2008. - № 2. - С. 159-262.
96. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В.Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос», 2013. – 73 с.
97. Черняк, В.Д., Черняк, М.А. Буктрейлер /В.Д. Черняк, М.А. Черняк // Массовая литература в понятиях и терминах. - Наука, Флинта, 2015. - 250 с.
98. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. Уч. пособие для студ. высших уч. заведений. М.: Академия, 2006. – 384 с.
99. Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / Под ред. Г. Н. Прокументовой. - Томск, 1997. - Кн. 1. - 79 с.
100. Щедровицкий, Г.П. Игра и игровые формы организации мыследеятельности с системомыследеятельностной точки зрения / Г.П. Щедровицкий// Организационно-деятельностная игра: сборник текстов. Из архива Г.П. Щедровицкого [Электронный ресурс]. - М., 2004. -Т. 9 (1).
101. Щедровицкий, Г.П. Игра и игровые формы организации мыследеятельности с системомыследеятельностной точки зрения / Г.П. Щедровицкий// Организационно-деятельностная игра: сборник текстов. Из архива Г.П. Щедровицкого [Электронный ресурс]. - М., 2004. -Т. 9 (1).
102. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2)/ Из архива Г.П. Щедровицкого. - М.: Наследие ММК, 2005. - Т 9 (2). -320 с.
103. Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. -Томск, 2007. - 127 с.

104. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С.Якиманская. – М.: Наука, 2000. – 348 с.

105. Bloom, B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B.S. Bloom. - New York: Longman, 1956. - p. 153.

106. Cooper, J. Stoic Autonomy. / J. Cooper// Social Philosophy and Policy. - 2003. - № 20. - P. 29.