

СТЕРЛИТАМАКСКИЙ ФИЛИАЛ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «БАШКИРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Малышева Ольга Сергеевна

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Маджуга А.Г.

Стерлитамак 2017

Содержание

| | |
|---|------------|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретико-методологические основы развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки..... | 19 |
| 1.1. Теоретический анализ представлений о познавательной самостоятельности студентов вуза в междисциплинарных исследованиях..... | 19 |
| 1.2. Сущность и структурные компоненты познавательной самостоятельности студентов вуза | 62 |
| 1.3. Особенности развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой образовательной подготовки..... | 92 |
| 1.4. Моделирование процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки..... | 126 |
| Выводы по первой главе..... | 146 |
| Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по развитию познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки..... | 150 |
| 2.1. Выявление стартовых показателей уровня развития познавательной самостоятельности студентов разных уровней образования в процессе учебно-профессиональной деятельности..... | 150 |
| 2.2. Диагностика развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки..... | 179 |
| 2.3. Экспериментальная программа развития познавательной самостоятельности студентов разных уровней образования в процессе учебно-профессиональной деятельности..... | 200 |
| 2.4. Анализ результатов проведения опытнo-экспериментальной работы по реализации структурно-функциональной модели развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки..... | 211 |
| Выводы по второй главе..... | 219 |
| Заключение..... | 224 |
| Литература..... | 227 |
| Приложения..... | 258 |

Введение

Актуальность исследования. Сегодня образовательная политика России основывается на ряде концептуальных положений, среди которых ключевые позиции занимают гуманизация, повышение качества образования, ориентация на формирование у обучающихся метапредметного опыта на основе построения индивидуальной образовательной траектории.

Решение этих задач сопряжено с реализацией идей компетентного подхода, что отражено в Государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» и «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года». В «Национальной доктрине развития образования в РФ на период до 2025 года» подчёркивается, что сегодня обществу нужен профессионал, знающий своё дело, способный самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них.

В этом контексте, переход на двухуровневую систему образования нацелен на повышение конкурентоспособности выпускников вуза не только внутри страны, но и за рубежом, а также расширение мобильности студентов и преподавателей, обеспечение успешного трудоустройства выпускников вузов за счёт того, что все академические степени и квалификации должны быть ориентированы на рынок труда. Внедрение ФГОС ВО меняет соотношение между аудиторной и самостоятельной работой студентов. Увеличение доли самостоятельной работы студентов требует разработки новых средств и методов в освоении учебного материала на основе моделирования и коммуникаций (в том числе, использования информационных и коммуникационных технологий). В этой связи возникает объективная необходимость проектирования образовательного процесса в

вузе, направленного на развитие познавательной самостоятельности студентов в новых условиях профессиональной подготовки.

В настоящее время проблема развития познавательной самостоятельности студентов в системе высшего образования имеет особую значимость. Это связано, прежде всего, с подписанием нашей страной в 2003 году Болонской декларации и с внедрением двухуровневой системы профессиональной подготовки, предполагающей присуждение двух академических степеней – бакалавр и магистр. Среди ключевых интегральных личностных качеств выпускника выделяется познавательная самостоятельность – опыт в сфере саморегулируемой познавательной деятельности.

Сущностью, основой и признаком познавательной компетентности принимается самостоятельная познавательная деятельность, которая является проявлением интегративного качества личности «познавательная самостоятельность». Важно отметить, что познавательная самостоятельность студентов является одним из показателей успешности вузовского образования, поскольку предполагает способность человека к саморазвитию. Успешность личностного развития учащейся молодёжи зависит также от того, насколько сам студент выступает субъектом, создателем условий жизни и смысловой содержательности.

Всё это доказывает, что на современном этапе развития общества и образования категория «познавательная самостоятельность» приобрела фундаментальное обучающее и воспитательное значение, во многом предопределяющее дальнейшее социальное и экономическое развитие общества.

Степень разработанности проблемы. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что разработка проблемы познавательной самостоятельности, являющейся сложным и

многокомпонентным образованием, проводится в нескольких аспектах. Проблема познавательной самостоятельности рассматривается в связи с изучением активности личности на трёх уровнях: биологическом (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн), психофизиологическом (А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, В.Н. Сагатовский, Б.М. Теплов, В.С. Юркевич и др.) и собственно психологическом (Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Аспекты организации познавательной деятельности, активизации процесса учения, формирования и развития познавательных интересов как основы познавательной самостоятельности представлены в работах философов К.А. Абульхановой, И.А. Ильина, Л.М. Лопатина, В.С. Соловьёва, М. Хайдеггера, педагогов А.Ф. Амирова, Л.П. Аристовой, С.И. Архангельского, Р.М. Асадуллина, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, С.И. Зиновьева, Т.А.Ильиной, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой, В.Э. Штейнберга, Г.И. Щукиной и др.; психологов Д.Б. Богоявленской, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, Т.В. Кудрявцева, Г.С.Костюка, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской и других. Формированию и развитию познавательной самостоятельности обучающихся посвящены труды Д.В. Вилькеева, П.И. Виноградова, Е.Г. Голанта, П.В. Гора, А.К. Громцевой, Н.А. Половниковой.

Идея влияния социально-педагогических и психологических факторов на развитие познавательной самостоятельности школьников и студентов нашла отражение в исследованиях Р.А.Блохиной, Р. Л.В. Кузнецовой, К.Кэрр, И.Я. Ланиной, С.И. Марченко, У. Мишелла, О.В. Петунина, В.И. Пустовойтова, Р.М. Фатыховой, Н.В. Фомина, Е.А. Шамонина. Работы И.А. Чурикова, Г.А. Данилочкиной, А.А. Кирсанова и др. посвящены использованию индивидуализации процесса обучения как средства развития активности и познавательной самостоятельности обучающихся.

Вопросы влияния учебных задач на развитие познавательной самостоятельности нашли отражение в работах Г.Н. Васильевой, Е.Д. Жуковой, А.В. Торховой и др. Различные формы организации процесса обучения для стимулирования развития познавательной самостоятельности обучающихся представлены в исследованиях С.С. Бакулевской, С.М. Галимовой.

Следует отметить, что студенты могут реализовать свою познавательную деятельность не только в аудиторной, во внеаудиторной учебной, но и в научной работе. В этом контексте, познавательная самостоятельность позволяет выйти на более высокий уровень деятельности. Для того чтобы познавательная самостоятельность студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки трансформировалась из «должного» в «сущее» и стала качеством личности, необходимо сформировать у них не только способность своими силами и овладевать знаниями, умениями и навыками, но и потребность, долг и ответственность в познавательной и практической деятельности, обеспечивающей более прочные, оперативные и практико-ориентированные знания.

Мы считаем, что важнейшим педагогическим условием, позволяющим реализовать познавательную самостоятельность студентов в условиях двухуровневой подготовки, выступает творческая самореализация, составляющая одну из сторон жизнедеятельности человека. Творческая самореализация личности, на наш взгляд, – это индивидуальный процесс самораскрытия сущностных сил человека в ходе её разносторонней деятельности и одновременно способ выполнения любой деятельности. Однако, несмотря на глубокую проработку вопроса в исследованиях многих авторов, педагогическая практика даёт основание утверждать, что сегодня эффективность работы педагогических коллективов вузов по развитию познавательной самостоятельности студентов находится, не на должном

уровне, и, как следствие, низкий уровень стремления к самостоятельному познанию студентов.

Проведённый анализ и результаты научных исследований позволил нам выделить следующие **противоречия**:

– *на социально-педагогическом уровне*: между объективной потребностью современного общества в выпускниках образовательных организаций высшего образования с высоким уровнем развития познавательной самостоятельности и осмыслению её как фактора жизненной и профессиональной успешности, с одной стороны, и отсутствием научно обоснованных подходов к специфике её развития у студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки – с другой;

– *на научно-теоретическом уровне*: между потребностью в научном осмыслении и реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения (ФГОС ВО) к развитию познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, с одной стороны, и недостаточной осмысленностью соответствующих современным условиям теоретических подходов – с другой;

– *на научно-методическом уровне*: между объективной потребностью динамично изменяющегося общества к развитию познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки и недостаточной разработанностью методических и технологических основ эффективной организации развития познавательной самостоятельности студентов вуза – с другой.

Выявленные противоречия позволяют нам сформулировать **проблему исследования**: каковы содержание, формы, условия и средства развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки?

Актуальность проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор **темы исследования:** «Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность системы развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки на основе компетентностного, контекстного и практико-ориентированных подходов к образовательному процессу.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки студентов в современном вузе.

Предмет исследования – развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой профессиональной подготовки в вузе на основе реализации компетентностного, контекстного и практико-ориентированного подходов к образовательному процессу.

Гипотеза исследования: развитие познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки будет эффективным, если:

– уточнено содержание понятия «познавательная самостоятельность студентов», конкретизирована структура познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки и определены методологические подходы, обеспечивающие эффективность её развития у студентов;

– разработана и апробирована структурно-функциональная модель развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки на основе принципов компетентностного, контекстного и практико-ориентированного подходов;

– процесс развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки будет носить поэтапный характер, и каждый этап будет завершаться мониторингом;

– реализованы психолого-педагогические условия: формирование исследовательских установок и поисковой активности у обучающихся в течение всего периода профессиональной подготовки; фасилитационная организация пространства обучения, основанная на субъект-субъектном взаимодействии в системе «студент-преподаватель»; постоянное совершенствование профессионального мастерства на уровне содержательно-процессуальных характеристик образовательно-воспитательной деятельности; создание креативной образовательной среды в современном вузе.

– выявлены критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровни развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, которая выступает в качестве интегрального показателя, характеризующего сформированность профессионально-деятельностных компетенций бакалавров и магистров и их готовность к саморазвитию.

Реализация поставленной цели и проверка выдвинутой гипотезы потребовали решения следующих **задач исследования**:

1. Провести теоретический анализ проблемы развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, определить совокупность методологических подходов, обеспечивающих эффективность этого процесса.

2. Уточнить сущность понятия «познавательная самостоятельность», определить структурные компоненты познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, определить критерии, показатели и уровни её развития.

3. Разработать, теоретически обосновать и апробировать структурно-функциональную модель развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки на основе принципов практико-ориентированного, компетентностного и контекстного подходов.

4. В рамках разработанной модели выделить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий эффективного развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

5. Создать критериально-диагностический аппарат для оценки изменений уровня развития познавательной самостоятельности студентов в процессе реализации структурно-функциональной модели.

Методологическая основа исследования:

– компетентностный подход, отображающий наличие комплекса профессиональных характеристик, позволяющих человеку адаптироваться к условиям деятельности и выполнять её на требуемом уровне (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.);

– контекстный подход, ориентированный на развитие профессионала как целостного субъекта деятельности, протекающей в предметном и социальном контекстах (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, В.Г. Калашников и др.);

– практико-ориентированный подход, позволяющий включать обучающихся в осознанную профессионально-познавательную деятельность, обеспечивающую усвоение опыта профессиональной деятельности (О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Г.А. Цукерман, Т.И. Шамова, С.Т. Шацкий и др.).

Теоретическая основа исследования:

– совокупность философских, социологических, психологических и педагогических положений, раскрывающих категории «познавательная

деятельность» и «познавательная самостоятельность» (К.А. Абульханова, М.А. Данилов, И.А. Ильин, В.С. Соловьёв, И.Г. Фихте, В.В. Богославский, Д.Б. Богоявленская, Дж. Дьюи, П.И. Пидкасистый и др.);

– системный подход к анализу познавательной деятельности и познавательной самостоятельности (Р.М. Асадуллин, Ю.Н. Галагузова, И.А. Ларионова, У. Мишелл, О.В. Петунин, В.И. Пустовойтов, А.К. Субанакон, Е.А. Шамонин, В.Э. Штейнберг и др.);

– положения о сущности деятельности, познания, общения, их роли в развитии личности (Б.Г.Ананьев, Г.М.Андреева, А.А.Бодалев, Н.В. Бордовская, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, Б.Д.Парыгин, С.Л. Рубинштейн и др.), о биосоциальной сущности развития личности (Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, И.С. Кон, О.А. Конопкин, Е.Э. Кригер и др.);

– научные исследования в области профессионального образования в условиях двухуровневой подготовки (А.В. Антюхов, Р.М. Асадуллин, А.Ф. Амиров, Л.А. Амирова, В.Л. Бенин, М.А. Галагузова, В.И. Горовая, Я. Зодерквист, Б.М. Игошев, А.В. Коржуев, Г. Лорейс, Г.Х. Мусина-Мазнова, А.С. Роботова, В.П. Соловьёв, А.А. Симонова, Э.Э. Сыманюк, Р.М. Фатыхова, Н.В. Фомин и др.).

В соответствии с намеченными целями и задачами был использован комплекс взаимодополняющих друг друга **методов исследования**:

– теоретические: анализ философской, психолого-педагогической литературы и педагогического опыта по проблеме исследования, обобщение; моделирование;

– эмпирические: педагогическое наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы);

– опросные – анкетирование, беседа, оценка результатов деятельности независимыми компетентными экспертами;

– методы математической обработки данных и графического изображения результатов.

База исследования: Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» и Салаватский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет».

Этапы исследования. В соответствии с поставленной целью и с учётом решаемых задач диссертационное исследование осуществлялось в три логически взаимосвязанных этапа.

На первом этапе (2010–2012 гг.) проводилось изучение философской, психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, уточнялись сущность и содержание понятия «познавательная самостоятельность»; осуществлялась разработка критериально-оценочного инструментария для диагностики уровня развития познавательной самостоятельности студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки; проводился констатирующий этап эксперимента с целью определения уровня развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки; исследовались подходы к моделированию и разработке структурно-функциональной модели развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки, обосновывались психолого-педагогические условия эффективности рассматриваемого процесса.

На втором этапе (2012–2015 гг.) проводилось пилотажное исследование, осуществлялась апробация разработанной структурно-функциональной модели и психолого-педагогических условий её реализации, направленное на выявление особенностей динамики развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой

подготовки, а также авторской программы, обеспечивающей решение исследовательских задач; осуществлялись промежуточные замеры в экспериментальных и контрольных группах, проверка теоретических положений и содержательных основ авторской программы и учебных пособий; проводился формирующий эксперимент с целью определения воспроизводимости разработанной нами модели и психолого-педагогических условий её реализации.

На третьем этапе (2015 – 2017 гг.) были проанализированы и систематизированы результаты исследования, проведена интерпретация материалов исследования, сопоставлены выдвинутая гипотеза и результаты работы; осуществлялось внедрение результатов опытно-экспериментальной работы в педагогическую практику образовательных организаций; оформлен текст диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– выявлены сущностные характеристики понятия «познавательная самостоятельность» студентов в условиях двухуровневой подготовки, которая представляет собой качество личности, отражающее уровень когнитивных, рефлексивных, мотивационных и поведенческих способностей студентов и обладающих специфичностью их проявления на разных образовательных ступенях профессионального становления;

– конкретизирована структура познавательной самостоятельности, наряду с общеизвестными компонентами дополнительно выделен конативный компонент, определяющий развитие умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки и отражающий уровень сформированности их профессионально-личностной рефлексии и готовности к саморазвитию;

– разработана и обоснована структурно-функциональная модель развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях

двухуровневой подготовки, включающая совокупность психолого-педагогических условий и организационных процедур, направленных на развитие познавательной самостоятельности студентов, а также позволяющая диагностировать постепенное повышение уровня её развития на основании разработанных критериев и показателей;

– выявлены критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровни развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– представлено теоретико-методологическое обоснование процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки с позиций компетентностного, контекстного и практико-ориентированного подходов;

– дополнена и теоретически обоснована классификация видов познавательной самостоятельности студентов, обогащающая теоретические представления методологии профессионального образования в условиях двухуровневой подготовки;

– выявлен адаптационный образовательный потенциал компетентностного, контекстного и практико-ориентированного подходов, которые могут быть использованы в качестве ориентира при разработке механизмов и алгоритмов развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки;

– результаты исследования, теоретические выводы, диагностические методики могут служить теоретической базой для оценки качества знаний, умений и навыков обучающихся, в зависимости от уровня развития их познавательной самостоятельности, что расширяет границы их применимости в профессиональном обучении;

– теория и методика профессионального образования дополнена вариантом разработанной автором структурно-функциональной модели развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, позволяющей оптимизировать технологию профессиональной подготовки.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

– в разработке авторской программы спецкурса «Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки», учебного пособия «Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе изучения экономики», использование которых обеспечивает содержательную направленность и результативность процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки;

– в ходе исследования выявлен критериально-диагностический аппарат, позволяющий в совокупности не только контролировать, но и повышать, определяя динамику, уровень развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки;

–представленное учебно-методическое обеспечение по развитию познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, включающее в себя программу спецкурса, учебно-методические пособия, методические рекомендации и диагностический инструментарий, обеспечивает совершенствование когнитивного и личностного развития студентов в условиях двухуровневой подготовки;

– выявленные критерии и показатели позволяют диагностировать уровни развития познавательной самостоятельности студентов и проводить её системное отслеживание у студентов в условиях двухуровневой подготовки;

–содержащиеся в диссертации положения и выводы по реализации процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки на основе предложенной структурно-функциональной модели могут быть использованы в системе профессиональной подготовки бакалавров и магистров в вузе, а также по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены опорой на современную методологию научного познания; адекватностью логики и методов исследования его цели, предмету и задачам; непротиворечивостью выводов современным научным представлениям о роли познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки; длительностью исследования; мониторингом результатов исследования на всех этапах процесса развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки; применением апробированного психолого-педагогического инструментария; контрольным сопоставлением полученных результатов с имеющимся в практике опытом развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Личное участие автора в получении научных результатов заключается в проведении научно-теоретического анализа проблемы развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки; в разработке и апробации структурно-функциональной модели; в обосновании и проверке психолого-педагогических условий исследуемого процесса; разработке методических материалов, сопровождающих процесс развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения, ход и результаты исследования обсуждались и

получили одобрение на научно-практических конференциях международного уровня (Тольятти, 2012; Штутгарт, 2013; Москва, 2013; Стерлитамак, 2014), всероссийского уровня (Бирск, 2012; Тамбов, 2013; Стерлитамак, 2014; Уфа, 2014). Результаты исследования внедрены в практику работы Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; филиала ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г. Салавате. Результаты исследования освещались автором на семинарах молодых учёных и обсуждались на заседаниях кафедры психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала БашГУ. По теме диссертации опубликовано 19 работ, в том числе 8 статей в журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки РФ для публикации результатов диссертационных исследований.

Положения, выносимые на защиту:

1. Познавательная самостоятельность студентов в условиях двухуровневой подготовки выступает как качество личности, которое заключается в умении студента без непосредственного участия преподавателя овладевать новыми способами структурирования информации, применять имеющиеся знания на практике, в проявлении интереса к процессу и способам добывания знаний, методам теоретического и творческого мышления, в готовности к приложению волевых усилий и возникновению положительных эмоций при достижении поставленной цели. В структуру познавательной самостоятельности включены следующие базовые компоненты: когнитивный, мотивационный, рефлексивный и конативный.

2. Структурно-функциональная модель развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки базируется на компетентностном, контекстном и практико-ориентированном подходах и принципах (контекстуального познания; сетевого

взаимодействия; иерархической упорядоченности; самоорганизации; диалогизма; сотрудничества; деятельностной самоактуализации; освоение профессионального образования в деятельности; профкомпетентности), структурно отражает относительно самостоятельные блоки: целевой; содержательный; технологический и контрольно-оценочный, выступает технологической основой развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

3. Эффективность развития познавательной самостоятельности студентов вуза в системе двухуровневой подготовки зависит от реализации комплекса научно обоснованных психолого-педагогических условий, предполагающих: формирование исследовательских установок и поисковой активности у обучающихся в течение всего периода профессиональной подготовки; фасилитационную организацию пространства обучения, основанная на субъект-субъектном взаимодействии в системе «студент-преподаватель»; постоянное совершенствование профессионального мастерства на уровне содержательно-процессуальных характеристик образовательно-воспитательной деятельности; создание креативной образовательной среды в современном вузе.

4. Научно-методическое обеспечение процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки в совокупности педагогических средств (спецкурс; учебно-методические пособия; диагностический инструментарий; методические рекомендации) содействует эффективной педагогической деятельности в контексте исследуемой проблематики.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 265 наименований, приложений, иллюстрирована таблицами и рисунками.

Глава 1. Теоретико-методологические основы развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки

1.1. Теоретический анализ представлений о познавательной самостоятельности студентов вуза в междисциплинарных исследованиях

Проблема развития познавательной самостоятельности как черты личности возникла очень давно. Анализ литературных источников показывает, что вопрос о познавательной самостоятельности личности актуализировался ещё в античную эпоху. Тогда он возник под влиянием социальных факторов и был направлен на достижение цели воспитания ребенка, поскольку черты личности формируются именно в детском возрасте.

В привилегированных слоях общества античных государств большое внимание уделялось всестороннему воспитанию подрастающего поколения. Древние греки создали теорию воспитания, построенную на принципах гармоничности и всесторонности и получившую развитие в трактатах Платона и Аристотеля, а также в работах древнеримских философов Плутарха, Тацита, Квинтилиана [15]. Существенная роль в этой теории отводилась умственному воспитанию, в частности развитию самостоятельности ребенка в суждениях. Необходимо отметить, что методика обучения, развивающая у детей способность к самостоятельности в суждениях, применялась уже в спартанских школах. Следовательно, в античную эпоху педагоги стремились обеспечить развитие самостоятельности мышления учащихся (как цели воспитания и средства активизации обучения), устанавливать правильное соотношение репродуктивной и продуктивной деятельности учащихся.

Вопрос о самостоятельной деятельности учащихся рассматривался и мыслителями эпохи Возрождения. В связи с возникновением капиталистического способа производства появляются работы, в которых содержится критика догматического обучения, распространённого в Средние века, и призыв к развитию самостоятельности мышления учащихся.

В трудах Ф.Бэкона, Ф.Рабле, М.Монтеня, Д.Локка, Я.А.Коменского, Ж.Ж.Руссо, К.Гельвеция, Д.Дидро, А.Лавуазье, И.Г.Песталоцци, И.Канта появляются ценные высказывания о самостоятельной работе как средстве активизации обучения и других педагогов, психологов и философов.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил нам выявить, что основы методики обучения, способствующей развитию познавательной самостоятельности учащихся, были предложены ещё Я.А.Коменским [59]. При изложении нового материала он рекомендовал всегда сообщать вначале что-либо занимательное и полезное, чтобы побудить у учеников готовность внимательно приступать к выполнению задания, учил в процессе изложения нового материала предлагать учащимся вопросы и задания, которые помогли бы им самостоятельно установить связь с пройденным, выделить существенное в изучаемом. Важную роль он отводил и тренировочным упражнениям, поскольку они развивают у школьников навыки самостоятельного применения знаний на практике.

На рубеже XVIII-XIX вв. большую роль в развитии теории о познавательной самостоятельности, учащихся сыграли взгляды И. Г. Песталоцци и А. Дистервега [59]. И. Г. Песталоцци большое значение придавал эвристическим наблюдениям, способствующим развитию познавательной самостоятельности учащихся. А. Дистервег высоко оценивал роль познавательной самостоятельности в активном усвоении учащимися знаний, формировании умений и навыков и развитии познавательных интересов детей. Он считал, что детская самостоятельность в процессе

обучения является одним из важнейших средств развития умственных способностей, а также придавал большое значение целенаправленному развитию познавательной самостоятельности детей.

В трудах многих русских учёных XIX в. развитию познавательной самостоятельности учащихся отводилось одно из ведущих мест в общей системе воспитания человека, причем этот вопрос рассматривался с различных теоретических позиций [59].

Большое значение воспитанию познавательной самостоятельности придавалось в педагогической теории революционеров-демократов. Они ратовали за такую методику обучения, которая способствовала бы развитию познавательных интересов и самостоятельного мышления учащихся.

Идеи о систематическом развитии познавательной самостоятельности нашли свое отражение в лучших учебниках, а также в практике передовых педагогов того времени.

Проблемы самостоятельной работы, учащихся весьма интенсивно разрабатывались в начале XX в. и представителями прагматической педагогики (Д.Дьюи, Б.Боуд, У.Килпатрик, Х.Рагг и др.). Эти проблемы рассматривались представителями прагматической педагогики с субъективно-идеалистических позиций. При этом была явная недооценка руководящей роли учителя в процессе обучения. Особенно широко такая точка зрения была распространена среди французских педагогов. Так, С.Френе, при разработке методики обучения по «свободным текстам» отказывался даже от учебников, считая, что они навязывают школьнику непосильную для него логику взрослого. Он считал, что спонтанные интересы, стремления детей, их эмоции и желания должны, прежде всего, определять содержание образования и учебный процесс [216].

В послереволюционный период возникла острая необходимость привести в соответствие методику обучения с целями воспитания нового

человека – сознательного и активного строителя социалистического общества. Совершенствование учебного процесса в этот период характеризуется интенсивным развитием методики обучения, основанной на формировании познавательной самостоятельности учащихся. В трудах многих учёных и государственных деятелей появляются высказывания о важности развития самостоятельности мышления, учащихся в процессе обучения.

В научно обоснованной организации обучения в школе, большое значение оказали статьи С.Т.Шацкого. Наиболее известные статьи, относящиеся к этому периоду: «О том, как мы учили, и как следует учить», «О рационализации занятий в школе», «Надо обучать детей умению работать», «О советской дидактике и дидактическом материале», «Что дает и может дать опытная станция для массовой педагогической работы», «Повышение качества урока» и др. В этих статьях С.Т. Шацким рассматривались вопросы развития познавательной активности учащихся.

Большой вклад в разработку проблемы познавательной самостоятельности, учащихся внесли работники первой опытной станции по народному образованию, которой руководил С.Т.Шацкий [231]. Они организовали исследование деятельности учителя и учащихся, а также экспериментальное преподавание, обеспечивающее каждому ученику возможность самостоятельно работать, руководствуясь инструкциями. В ходе экспериментального преподавания работниками Первой опытной станции было выяснено, что при правильном руководстве учителя, самостоятельная работа учащихся повышает их работоспособность, творчество, активность и самостоятельность.

Таким образом, в этот период был намечен план реорганизации школьных занятий, по которому ученикам предоставлялась большая возможность для проявления инициативы, активности и самостоятельности в

получении знаний. Однако, несмотря на правильное понимание значения самостоятельности в обучении, применение этих принципов обучения не давало должного эффекта, так как в недостаточной степени были разработаны научные основы содержания обучения.

В 40-50-х гг. XX в. этой проблеме в научной педагогике не уделялось должного внимания. В связи с возникшими в 1960-е годы социокультурными трансформациями, возникает необходимость исследования вопросов познавательной самостоятельности, учащихся в междисциплинарном контексте.

Большое значение для оптимизации процесса развития познавательной самостоятельности учащихся имеют выводы и рекомендации М.А.Данилова. «Одна из важнейших задач дидактики, – пишет он, – вскрывать закономерности последовательного развития самостоятельности и активности, учащихся в процессе сознательного усвоения теоретических знаний и практической деятельности» [56, с. 33]. Он справедливо утверждал, что развитие познавательной самостоятельности обучающихся должно осуществляться в ходе всего процесса обучения, с использованием различных средств и методов, активизирующих школьников при получении новых знаний. Для этого учитель должен правильно определить степень самостоятельности учащихся, чтобы они смогли активно познавать изучаемый материал.

Из дидактических исследований того времени по проблеме познавательной самостоятельности наиболее интересными являются работы Л.М.Пименовой. В результате своего исследования она пришла к выводам, что обязательным дидактическим требованием при формировании познавательной самостоятельности учащихся является их активизация на всех этапах урока с учетом индивидуальных особенностей. Основными путями достижения этого она считала образец деятельности учителя и

побуждение к самостоятельности во всех видах работы учеников. Кроме того, Л.М.Пименова полагала, что учителю следует учитывать разнообразные формы проявления познавательной самостоятельности обучающихся и обдуманно руководить ее развитием. «Наиболее эффективных результатов добиваются те учителя, которые развивают и формируют эту черту личности систематически и последовательно, – пишет она и далее утверждает: Восприятие метода работы учителя – только предпосылка дальнейшей самостоятельной учебно-познавательной и вообще умственной деятельности учащихся» [157, с. 237].

С целью активизации мыслительной деятельности учащихся и привития им умений работать самостоятельно стремились разнообразить методы преподавания учебных дисциплин прогрессивные английские педагоги. Об этом пишет английский парламентарий Р.Бойсон.

В 1970-1980-е гг. мы находим много рекомендаций отечественных ученых по развитию познавательной самостоятельности учащихся при обучении различным предметам и при реализации всех видов обучения. Так, например, И.Я.Лернером, А.М.Матюшкиным, М.И.Махмутовым констатированы возможности развития самостоятельности в ходе проблемного обучения [107; 120; 121]. Однако, рассматривая эффективность развития самостоятельности при проблемном обучении, нельзя признать, что это единственный и наилучший путь. Надо иметь в виду, что далеко не всякий материал, возможно, изучать проблемно. Следовательно, самостоятельное изучение материала нужно организовывать чаще, чем проблемное.

В настоящее время педагогическая наука, бесспорно, признает необходимость развития познавательной самостоятельности личности. Учеными найдены общие психолого-педагогические основы этого процесса.

Однако в основном это явление рассматривается при организации школьного учебного процесса.

В рамках исследуемой проблемы, определённый интерес представляет изучение такой важной философской и психологической категории, как субъект. В философском понимании активно действующий, познающий, обладающий сознанием и волей индивид – это субъект, носитель предметно-практической деятельности и познания [195]. Субъект-индивид выступает как субъект, с присущим ему самосознанием, овладевающий созданным человечеством миром культуры. Человек в своей субъектной представленности не только присваивает нормы и формы исторической действительности, но и является носителем всех отношений и связей действительности [6;10;23]. Главная социально-психологическая характеристика этого способа жизнедеятельности и его регулятор – механизм «само». Данный механизм лежит в основе таких психологических качеств человека как: самоорганизация, самосовершенствование, самоактуализация, саморегуляция, самоактивация, самопознание и т.п. Перечисленные качества в дальнейшем мы будем рассматривать как критерии развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Философско-психологический анализ феномена познавательной самостоятельности осуществлялся нами по следующим направлениям: философское осмысление проблемы самостоятельности; рассмотрение самостоятельности как способа самоорганизующегося внутреннего психического устройства, обуславливающего деятельность человека; анализ категории самостоятельности как фактора успешности учебно-познавательной деятельности студентов в образовательном процессе.

Философское осмысление категории самостоятельности с позиций исторического становления взглядов на ее природу, позволило нам выделить три периода: античный, западноевропейский, современный.

В Античный период исходное выделение человека из природы, основывалось на идее о том, что каждый человек самодостаточен, т.е. имеет всё необходимое для духовной жизни в себе самом. Однако не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться только тем, что он имеет в себе самом.

В западноевропейском периоде в философских теориях Р. Декарта, И. Канта, И.Г. Фихте, Г.В. Гегеля, Шеллинга и др. возникает переход от пространства внешнего мира в пространство внутреннее, появляется интерес к богатству собственной внутренней жизни, человек пытается разрешить различные противоречия и постоянно наблюдает за собой [15; 195].

Принципиально новый взгляд на проблему познавательной самостоятельности человека отражен в системном направлении современной философии: признание многомерности и многокачественности, иерархической организации психического. Тезис о целостности психики сочетается с утверждением, что эта целостность всегда имеет определенную структуру, достаточно подвижную за счет своих динамических компонентов. Главным для осмысления феномена самостоятельности является идея о том, что объединяющим началом для целостной психики является активный субъект, включенный в процесс взаимодействия с миром (К.А. Абульханова, Ю.И. Александров, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова, Б.Ф. Ломов, А.А. Митькин, Я.А. Пономарев, В.Б. Швырков и др.).

Философский и психолого-педагогический анализ [153; 154; 167; 169; 171; 176; 195; 221; 224; 233] позволил нам выяснить следующие аспекты развития самостоятельности: в чем состоит специфика становления субъекта собственной учебной деятельности; каковы возможности и ограничения

студенческого возраста в становлении самостоятельности; каковы основные социальные и образовательные ситуации развития, педагогические технологии, условия и организационно-педагогические формы проектирования образовательной среды для становления познавательной самостоятельности студентов вуза.

В истории философской мысли, а также среди философов всего мира, фигурируют имена Сократа и Платона, которые считаются учителями человечества и чьи идеи оказали огромное влияние на воспитание самостоятельности в человеке [195].

Следует отметить, что Сократ принципиально не занимался науками о природе, утверждая, что все тайны мира человек может открыть внутри себя. Одним из важнейших положений Сократа была идея о том, что существует абсолютное знание, абсолютная истина, которую человек в своем размышлении о природе вещей может познать и передать другим. Однако абсолютное знание хотя и существует объективно, но не может быть дано человеку в готовом виде. Невозможна не только передача готового знания, но и передача отношения к нему, этических норм и понятий о нравственности и добродетели. Эти чувства можно только развивать из тех «зародышей», что имеются в душе каждого, т.е., по мнению Сократа, истина существует в душе человека с самого рождения, хотя разум и не осознает этого. Причем «развивать это существующее в душе знание должен сам человек», а собеседник (учитель) только помогает ему в этом процессе [118, с.36]. Актуализация врожденных знаний возможна под влиянием внутренней потребности в этом знании или внешнего побуждения. Таким внешним побуждением может стать восприятие какой-то вещи, а может и обучение. Сократ одним из первых поднял вопрос о необходимости разработать метод, при помощи которого можно помочь актуализации тех знаний, которые уже заложены в душе человека. Этот метод, открытый Сократом и

применявшийся им в его размышлениях, его знаменитая диалектика, получил название метода сократической беседы или майевтики. В ее основе лежал разработанный Сократом диалог, основанный на способе «наводящих размышлений», при помощи которых ученика подводят к определённому знанию. Сократ никогда не предъявлял собеседнику знание в конечной форме, считая, что самое главное – привести человека к самостоятельному открытию истины. Сам Сократ говорил о себе, что он является «акушером мысли», помогая человеку самому прийти к правильной идее, найти, «родить» ее в своей собственной душе.

Платон, развивая идеи Сократа, доказывал, что мышление есть диалог души с собой, т.е., по сути, мышление он отождествлял с внутренней речью. Платон понимал творчество как собственную активность души, проявляемую ею при актуализации дремавших в ней знаний, т.е. процесс осознания тех смутных образов, которые уже существовали в душе. Говоря платоновскими формулами: знание не сообщается как бы переливанием из одного сосуда в другой, учиться – значит самому у себя находить, овладевать своим собственным познанием [15, с.35-36].

Новейшее движение в педагогике привело к возрождению этого положения сократо-платоновской педагогики. В нём учение мыслится как совместное исследование: вместо догматического сообщения и механической рецепции готовых результатов – совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит. Система, в основу которой было положено пассивное восприятие готовых результатов, копирование данных образцов – одна лишь бездеятельная и бесплодная рецептивность, должна быть заменена системой, основа и цель которой – развитие творческой самостоятельности [176, с.101].

На необходимость развития таких качеств личности как самостоятельность и активность указывал Аристотель, подчеркивая, что эти

качества обязательно присутствуют в личности ученого и художника. Исследования Аристотеля привели его к созданию первой в психологии развернутой теории познания. Поскольку появление нового знания основано на собственном опыте и активности человека, важно уже с раннего возраста обучать детей творчеству, умению наблюдать и понимать окружающих людей, их переживания. Аристотель, а позднее и Спиноза рассматривали самосовершенствование духовных и физических способностей человека как цель его жизни.

В этой связи, можно утверждать, что Античная психология в период эллинизма исходила из того, что каждый человек самодостаточен, т.е. имеет всё необходимое для духовной жизни в себе самом (школа киников). Однако, как подчеркивал один из ведущих учёных этой школы – Диоген Синопский (ок. 400 – 325 гг. до н.э.), не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться только тем, что он имеет в себе самом. Он считал, что люди привыкли к помощи общества, других людей, к комфорту. Более распространенным был подход известного греческого философа Эпикура (341-270 гг. до н.э.), который доказывал, что не негативизм, но отчуждение, уход от общества есть наиболее этически верный путь духовного саморазвития и самосовершенствования. Эпикур считал, что единственным источником добра и зла является сам человек, он же и главный судья собственных поступков [118]. Таким образом, источник активности, так же как и источник морали, – в самом человеке. Он говорил о внутренней независимости и автономии, как определяющих характеристиках человека. Понимание своей роли и своего предназначения в жизни даёт человеку ощущение свободы, которая таким образом, является познанной необходимостью.

Теория римского учёного Августина Аврелия (354-430 гг. н.э.) ознаменовала переход от античной традиции к средневековому

христианскому мировоззрению. Августин ввёл понятие о врожденной активности души человека как основе развития души. Именно активность, направляя и трансформируя познание и поведение человека, является основой его воли. В дальнейшем эта идея Августина реализовалась в концепции саморазвития психики, в которой утверждалось, что генезис психики не зависит от внешнего воздействия и направляется собственной, врожденной активностью, устремленной на развитие. Августин утверждал, что волевая активность направляется только Богом, причём это управление производится при помощи самосознания, т.е. осознания человеком своих возможностей и стремлений. Такой путь саморазвития был описан Августином в его «Исповеди». В этой работе впервые говорилось о познавательной активности души, независимой от тела, но использующей его в качестве орудия, и доказывалась непогрешимость внутреннего опыта. Показав пути становления личности, Августин в этой работе создал в европейской культуре традицию «исповедей» как сочинений, воссоздающих процесс осмысления индивидом своей жизни и стремления к самосовершенствованию [118, с.90].

Гуманисты эпохи Возрождения А. Данте, Ф. Петрарка, Дж. Боккаччо, Леонардо-да-Винчи сформулировали новую картину мира, поставив в центр всего мироздания человека и признав его высочайшей ценностью, человека, как «мастера» храма природы. Философия эпохи Возрождения заложила основы формирования обновленной картины мира и человека в философии Нового времени.

Философия Нового времени превращает человека в субъект исследования. В работе «Правила для руководства ума», Р. Декарт сформулировал правила пользования собственным умом для каждого человека. Р. Декарт писал: «Каждый человек, говоря я, как только он достигнет предела, именуемого возрастом познания, должен принять твердое

решение освободить своё воображение от всех несовершенных идей, запечатлённых в нём ранее, и серьёзно взяться за формирование новых идей, упорно употребляя на это все способности своего разума» [58, с.162]. Акт редукции, то есть освобождения собственного ума от всего того, что вошло в него бессознательно, открывает человеку особое измерение реальности, экзистенциальное бытие для самого себя, самопрозрачность (термин Г.В. Гегеля).

Философское открытие Р. Декарта и сегодня побуждает каждого мыслящего человека самоопределиться в своем житнетворчестве. Рождение мысли остается тайной, и это, может быть, к лучшему. В противном случае люди лишились бы радости, которая возникает от рождения мысли. «Возможно, самое разумное, но вместе с тем и самое трудное, что может и должна сделать школа, – это помочь учащимся испытать радость от рождения собственной мысли. Этой идеи придерживался Ж.Ж. Руссо, утверждая, что «кто думал, тот всегда будет думать, и ум, раз попробовавший мыслить, не может остаться в покое» [15, с.310].

Проблема человека и его свободы явилась побудительным мотивом немецкой классической философии, поставившей своей задачей изучение глубинных основ самопознания человеческого «Я» как активного творческого начала и обосновавшей творческий характер развития познания от самосознания к миропознанию, а от него – к богопознанию (философские теории И. Канта, И.Г. Фихте, Г.В. Гегеля).

И.Г. Фихте одним из первых западноевропейских философов (1762-1814 гг.) указал на решающее значение в развитии человека его собственной психической активности, способности к целенаправленной самостимуляции. Он рассматривал внешний объективный мир лишь как самополагание «Я» - самосознающего и самоограниченного духа. «Я» воспринимает не внешний мир, а свои ощущения. В том, что мы называем познанием и рассматриваем

всегда только самих себя; во всем нашем сознании мы не знаем ничего, кроме нас самих и наших собственных определений. Наше мышление обусловлено нашим впечатлением. Воля определяет разум. Для «Я» его воля есть непосредственное данное, самополагающее, самоутверждающее [15].

Кризис классической философии XIX столетия проявился в начале XX века, когда начали возникать новые направления философской мысли: философия жизни, феноменология, экзистенциализм, антропософия. Так, для экзистенциалистов религиозного (Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов (Россия), К. Ясперс (Германия), Г.О. Марсель и атеистического направления Ж. Сартр, А. Камю (Франция), М. Хайдеггер (Германия), Э. Брейзах, П. Тиллих, (США) объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта.

Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого. При этом экзистенциалисты отмечают деформации личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т.п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам.

Существенный вклад в понимание психологии самостоятельности личности внес В. Франкл – один их крупнейших психологов XX века. В. Франкл видел в человеке главным образом существо, которое характеризуется такими качествами, как свобода, ответственность и духовность. В соответствии с этой точкой зрения человек всегда сам решает, кто он и каким ему быть. В своей модели В. Франкл представляет человека как единство трех измерений: соматического (здоровье), психического (удовольствие) и ноэтического (от древнегреч. - разум, дух) – смысл. «То, что мы понимаем, как ноэтическое измерение, является антропологическим, а не теологическим» [213, с.229]. Стремление к осознанию смысла жизни В. Франкл считал врождённым, а этот мотив – ведущей силой развития личности. Он считал, что смыслы не универсальны, они уникальны для каждого человека в каждый момент его жизни. Смысл жизни всегда связан с

реализацией человеком своих возможностей и в этом плане близок к понятию самоактуализации А. Маслоу [119]. На наш взгляд, существенной особенностью теории В. Франкла является идея о том, что обретение и реализация смысла всегда связаны с внешним миром, с творческой активностью человека в нём и его продуктивными достижениями. Именно в духовном существовании и заключены те смыслы и ценности, которые играют определяющую роль по отношению к нижележащим уровням. Таким образом, В. Франкл формулирует идею о возможности самодетерминации, которая связана с существованием человека в этом мире. Эта идея является весьма важной, для понимания сущности познавательной самостоятельности личности и её проявлений в образовательной деятельности.

В рассмотрении феномена познавательной самостоятельности интересными являются идеи В.С. Соловьева. «Смысл человека есть он сам, но только не как раб и орудие злой жизни, а как ее победитель и владыка» – писал В.С. Соловьев, подчеркивая самоценность человеческой личности и его неограниченные возможности саморазвития. Далее В.С. Соловьев обращается к вопросу о том, всякие ли изменения в организме можно трактовать как его развитие, и отвечает на него отрицательно. Все изменения, источником которых являются только внешние, чуждые организму обстоятельства, не могут, с его точки зрения, квалифицироваться как развитие. В содержание данного понятия «входят только такие изменения, которые имеют свой корень или источник в самом развивающемся существе, из него самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии» [192, с.141-142]. Следовательно, можно констатировать, что развитие есть процесс имманентный, пользующийся внешними обстоятельствами или факторами только как источником возбуждения внутренних сил.

В своей космогонической концепции В.С. Соловьев ставит перед человеком очень важную задачу. Человек наделен самосознанием, он является высшим звеном эволюции природы и поэтому может осознать направление и цель развития. При этом прогресс человеческого духа совершается главным образом по одному пути – по пути личного нравственного совершенствования, ради которого свободная воля должна делать постоянные усилия. Эти усилия становятся реальной силой, если к ним присоединяется воздействие свыше, т.е. то, что в религиозной жизни именуется благодатью. Таким образом, хотя стремление к идеальному всеединству заложено, с точки зрения В.С. Соловьева, в духовной сущности человека, отдельный человек всегда несовершенен, а потому истинный смысл своего бытия он познает, только познавая законы всемирного процесса развития. Идея о связи философии и поэзии лежит в основе подхода к проблеме творчества в теории В.С. Соловьева. Художественное творчество и искусство соединяется с идеей нравственного развития человека, помогая его продвижению по этому пути. Подход В.С. Соловьева к анализу исторического развития человечества с точки зрения общего универсального закона развития, который он даже называет «великим логическим законом», можно назвать структурно-системным. Этот подход, по нашему мнению, может иметь существенное значение в объяснении сущности процесса творческого саморазвития человека.

Влияние идей В.С. Соловьева проявляется в психологических взглядах Л. М. Лопатина (1855-1920). Все реальное духовно, считал Л.М. Лопатин, и в активности нашего «Я» раскрывается настоящая реальность. Мир есть система живых центров, единых в своей основе, в абсолюте [109].

Таким образом, Л.М. Лопатин исходил из того, что все в мире связано и взаимообусловлено, поэтому так важен для нас его тезис о прямом и непосредственном знании внутреннего мира – познанию достаточно иметь

хоть одну точку опоры, в которой человек видит истинную действительность, чтобы постичь и всю остальную реальность в ее основных очертаниях. Доказывая, что свобода воли не противоречит закону детерминации, ученый писал о том, что человек сам творит в себе свой нравственный мир и изменяет его своими усилиями. Вся психическая жизнь есть порождение духовного творчества, а нравственное добро есть высшее проявление сознательного, личного творчества. Л.М. Лопатин подчеркивал, что настоящей сущностью нравственной личности является ее стремление к самоопределению.

Для исследования познавательной самостоятельности как междисциплинарного феномена представляют интерес исследования Н.Я. Грота, автора оригинальной теории эмоционально-нравственного развития человека. Он писал, что «развитие в индивидууме личной воли возвращает ему свободу действия или бездействия и является основой, направляющей и определяющей саморазвитие личности» [53, с.464].

Н.Я. Грот пришел к основной идее о том, что «свобода личной воли есть дар единой вселенской воли, но достигаем мы ее самостоятельно, в процессе нашего индивидуального саморазвития». Н.Я. Грот фактически говорил о том, что развитие личности направлено, прежде всего, на борьбу с опасностью ограничения воли, которая исходит как от внешнего мира, так и от наследственной организации человека, его тела.

В философско-педагогическом наследии И.А. Ильина о самостоятельности говорится следующее: «Всякий живой организм (от растения до человека) есть самостоятельное существо, со своей внутренней, таинственной самодеятельностью и особым жизненным инстинктом». «Организм живет сам по своим внутренним законам.... В этом состоит естественная свобода человека: он от природы самодеятелен, он строит себя сам.... Его инстинкту присуща внутренняя целесообразность, которую

необходимо признавать, поощрять, духовно воспитывать (дисциплина) и устраивать в свободе», «... необходимо стремиться к личной самостоятельности и внутренней свободе людей» [72, с.79].

Философско-психологический подход к развитию субъекта деятельности, разработанный С.Л. Рубинштейном и его последователями – К.А. Абульхановой, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинским, А.М. Матюшкиным, позволяет рассматривать самостоятельность субъекта как высшую жизненную ценность [4; 10; 36; 120].

Итоги философского анализа психологических проблем, предпринятого в научной школе С.Л. Рубинштейна, в контексте рассматриваемых нами концепций, сконцентрированы в тезисе: «Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. И развитие человека является ничем иным как становлением личности – активного и сознательного субъекта человеческой истории. Её развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим» [177, с.184].

Анализ публикаций, так или иначе связанных с проблемой самостоятельности, позволяет выделить несколько подходов к ее изучению: с позиции общей категории активности, субъектности, личностных свойств, возрастных особенностей, умений и условий развития.

Самостоятельность с позиции категории активности рассматривается как собственная динамика живых существ, источник поддержания или преобразования ими жизненно значимых связей со средой. Эту способность к самодвижению, в ходе которого живое существо воспроизводит себя, называют субъектом активности. Быть субъектом значит воспроизводить себя, быть причиной своего существования. Таким образом, активность

субъекта детерминируется изнутри, а реализуется во вне – в процессах поведения.

Необходимо отметить, что активность является предпосылкой познавательной самостоятельности личности, которая обуславливается социальной природой человека и проявляется в деятельности. Преобразующее взаимодействие человека ведёт к изменению окружающего мира, принимая конструктивную или неконструктивную формы. Как отмечал Б.Г. Ананьев, личность всегда субъектна, а субъект может не обнаружить в себе личностное [6]. В этом случае субъект не принимает во внимание ни своей картины мира, ни своего места в ней, а руководствуется лишь сиюминутными интересами.

Анализируя самостоятельность как субъектную активность И.С. Кон [87], В.В. Богословский [139], допускают возможность разных видов активности, которые порождаются самим человеком и подчиняются сформированным или принятым им целям.

Л.С. Выготский, Г.С. Батищев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Трубников отмечают, что у каждого человека можно наблюдать следование хотя бы приблизительноному режиссерскому плану (перспективе будущего), «плану жизни», который выглядит в виде перечня целей. «В самостоятельном поведении человека первую скрипку играют цели – они становятся подлинным регулятором активности человека», подчеркивает А.К. Осницкий [145, с. 23].

Согласно исследованиям П.К. Анохина (1973), К.А. Абульхановой-Славской (1983), О.А. Конопкина (1986) – имея цель, индивид способен создать образ будущего результата, спланировать действия и, получив результат, оценить его [4; 89]. Отдаленность цели, по словам А.К. Осницкого, определяет длину траектории активности с различным количеством составляющих эту деятельность действий [145, с.12]. При этом

А.В. Брушлинский [36, с.37] подчеркивал, что цели могут достигаться разными способами, приемами, средствами и операциями, то есть к результатам в деятельности люди приходят различными путями. В процессе достижения целей личность способна управлять своими мотивами, распределяя их во времени и регулируя их. Сам факт формирования целей становится мотивирующим фактором для последующей их реализации. Другими словами, наличие цели является началом самостоятельной деятельности, а «форма овладения самостоятельностью – есть обучение способу устанавливать траекторию движения к цели» [там же, с.22].

Интересным на наш взгляд, является системный и синергетический подходы к рассмотрению познавательной самостоятельности, в которых человек рассматривается как открытая система, обладающая определенным внутренним содержанием и множеством внутренних состояний. После появления в 40-х гг. XX в. общей теории систем австрийского биолога Людвиг фон Берталанфи усиливается тенденция к системному рассмотрению человека[100]. В подтверждение этому факту, приведем некоторые высказывания физика–теоретика Фридьофа Капры, «Живой организм – самоорганизующаяся система. Это означает, что его порядок в отношении структуры и функционирования определяется не окружением, но устанавливается самой системой...» Живые системы постоянно взаимодействуют с окружением, «но это взаимодействие не детерминирует их организацию» [77, с. 12]. Ф. Капра продолжает: «Относительная автономия самоорганизующихся систем бросает новый свет на вековую философскую проблему свободы воли. С системной точки зрения и детерминизм, и свобода – относительные понятия. В той мере, в какой система автономна от своего окружения, она свободна; в той мере, в какой она зависит от него благодаря постоянному взаимодействию, её активность будет подвержена влиянию окружения» [77, с. 34- 35].

Несмотря на самые противоречивые теории развития самостоятельности, возникающие на протяжении истории, общество всегда нуждалось в деятельной, самостоятельной и активной личности.

Из представленного нами теоретического анализа исследуемой проблемы можно сделать вывод, что в трудах многих выдающихся отечественных и западных мыслителей в течение длительного времени выдвигалось представление о всеобщих универсальных принципах, или законах развития и саморазвития человека, что может служить надежным теоретическим фундаментом развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки.

Мы согласны, с мнением большинства исследователей, что открытость системы «человек» по отношению к миру, определяет необходимость рассматривать динамику его развития как процесс приобретения им качественно новых свойств, роста самосознания и разнообразия форм активности через деятельность. В связи с этим возникает проблема обеспечения качества образования за счет развития природной познавательной активности студентов, которые в процессе образования не только овладевают определёнными знаниями, но и учатся применять их в реальной жизни.

В чём же заключаются особенности развития познавательной самостоятельности студентов? Какова природа ее проявления и развития? На эти вопросы пытались ответить многие исследователи.

В отечественных и зарубежных педагогических и психологических исследованиях понятие «самостоятельность» используется в основном, как собирательный термин, обозначающий разные во многих отношениях процессы. Действительно, самостоятельность является и процессом и действием и проявления её могут быть установлены по целому ряду направлений.

Анализ и обобщение литературы показал, что самостоятельность считают и свойством личности (Л.С. Выготский) и ее качеством (С.Л. Рубинштейн); продуктивной активностью и субъектным опытом (А.К. Осницкий); внутренней энергией (З.Фрейд); «Я» человека (Э. Фромм) и моделью поведения (А. Ребер); различными способностями (К.К. Платонов).

Если рассмотреть понятие «самостоятельность» в том её виде, в котором оно закреплено в сознании сегодня, то, прежде всего, следует отметить его многозначность.

В настоящее время употребляются такие понятия как: «учебная самостоятельность», «умственная самостоятельность», «познавательная самостоятельность», «эффективная самостоятельность».

В аспекте нашего исследования, мы обращаем внимание на специфический вид самостоятельности – познавательную самостоятельность, которая связана с активным усвоением обучающимися знаний, умений, навыков, которые позволяют действовать им в ситуациях неопределённости, проявлять интеллектуальную гибкость.

Особенности познавательной самостоятельности раскрыты в ряде работ [30; 32; 37; 54; 60; 63; 69; 84; 99; 106; 152; 166; 193; 224; 229]. Так, в большинстве исследований традиционно умственная самостоятельность представляется сформированностью двух групп умений: интеллектуальных и операционных. К операционным умениям относят умения слушать и читать, искать и находить нужный материал (Ю.А. Самарин, 1962), умения распределять восприятие материала во времени, подготавливать рабочее место и пользоваться справочной литературой (Е.А. Голант, 1944). Среди операциональных умений, которыми должен овладеть обучающийся могут быть названы интеллектуальные умения. Ряд исследователей утверждают, что интеллектуальные умения составляют основу познавательной самостоятельности. Они характеризуются умением видеть проблему, ставить

новый вопрос и решать его (А.В. Брушлинский, 1982), способностью к «свертыванию информации» (А.Н. Лук, 1976), умением совершать оценочные действия, предвидеть результат деятельности, прогнозировать его (Л.А. Регуш, 1983), находить в неизвестном элементы известного (Б.М. Теплов (1951), М.Р. Морозов (1959), Ю.Н. Дмитриева (1964), Т.И. Шамова (1979)) добавляют умения выражать мысли своими словами, критически относиться к выполняемой деятельности, умение решать задачу разными способами, искать рациональные пути решения проблем, переносить знания в новые условия.

В возрастной психологии, основываясь на положении о том, что личность проявляется и формируется в деятельности, познавательная самостоятельность рассматривается в разные возрастные периоды по ведущим её видам. В этой области следует назвать работы С.Л. Рубинштейна (1989), Л.С. Выготского (1982), Д.Б. Эльконина (1971), И.С. Кона (1982), А.К. Осницкого (1996), И.В. Дубровиной (1987) и других. И.С. Кон отмечает, что к юношескому возрасту, когда завершается работа по выработке критического мышления, формированию мировоззрения, направленности деятельности и самосознания, познавательная самостоятельность может быть действительной или формальной, потому что содержит и выражает оценку взрослыми степени взрослости детей и отношение к ней. Познавательная самостоятельность может быть различной и по объему и по существу, то есть приобрести качественные признаки. В дальнейшем она может либо совершенствоваться, либо «приостановиться» как недостаточно значимое психическое образование. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн (1973), между самостоятельностью свойством и самостоятельностью качеством большая дистанция: между ними путь развития личности, становление субъектного опыта.

Механизмами развития субъектного опыта являются подражание, чувство симпатии, сопереживание, эмоциональная поддержка, заражение, перенос, репрезентация, интенсивное испытание собственных возможностей, исследование вариативности и усовершенствование. На высшей стадии этого процесса привносятся элементы творчества.

В свою очередь П.П. Блонский (1964), А.К. Маркова (1977), Н.А. Менчинская (1966) и другие называют психологические механизмы формирования познавательной самостоятельности. Ими являются умения самоконтроля и самооценки. Н.В. Кухарев (1969) к ведущим признакам интеллектуальной самостоятельности относит: выдвижение гипотез, разработку плана поиска, соотнесение результата исследования с изучаемым явлением и проверку его достоверности. По мнению Р.И. Иванова, обязательным показателем такой самостоятельности называют сформированность мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения и абстрагирования.

Утверждать свою самостоятельность это значит самому идти через жизнь, проходя ответственный и творческий путь.

Одни психологи указывают на самостоятельность, как на волевую черту характера – В.А. Артемов, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий, П.И. Иванов, М.Н. Скаткин, В.Е. Сыркина, и др.); другие – Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, А.Г. Ковалев, И.Я. Лернер, Л.А. Высотина, М.А. Данилов, Д.Н. Петрова, Н.А. Половникова, И.А. Рейнгард, Ю.А. Самарин, Г.И. Щукина и др. связывают проблему формирования самостоятельности с активной работой мысли, воли и чувств.

Одним из первых отечественных педагогов рассмотрел проблему познавательной самостоятельности учащихся К.Д. Ушинский. Его по праву можно назвать основателем теории воспитания самостоятельности в России. По его мнению, воспитание познавательной самостоятельности начинается с

приучения к созерцанию, наблюдению, так как только наблюдение дает возможность думать самостоятельно, «самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно приобретенных знаний» [209, с.500]. В процессе самостоятельной деятельности ученик овладевает все более сложными формами мышления, теоретическими и логическими категориями, в результате чего мышление его становится более сознательным, и, следовательно, более самостоятельным.

В России в начале XX века, Д.Н. Овсяннико-Куликовский поставив вопрос о взаимосвязи творчества и нравственности в структуре личности, выделял в субъекте постоянное активное начало, которое реализуется и проявляется в творчестве. Теория психологии творчества, разработанная Д.Н. Овсяннико-Куликовским, актуализировала важнейшие для отечественной науки проблемы, связанные с динамикой развития личностного начала в человеке, которое проявляется в нравственности и творчестве [138].

М.Я. Басов (1892-1931), развивая идеи своего учителя А.Ф. Лазурского, выдвинул совершенно новый подход к взаимодействию человека со средой. Главное положение теории М.Я. Басова – идея о том, что человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде. Он впервые показал, что активность человека проявляется не только в приспособлении к среде, но и в ее изменении, а сама среда не аморфная масса, а определенным образом, структурированная ситуация. Главный смысл развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и овладевает ею путем активного ее познания [118]. Поэтому возможности психического развития человека практически не ограничены. М.Я. Басов заложил основы нового понимания механизмов психического развития, которые были развиты в концепции Л.С. Выготского.

Проблему усвоения общечеловеческого опыта решал в рамках педагогической психологии А.Н. Леонтьев: «Человек в ходе своей жизни

усваивает опыт человечества, опыт предшествующих поколений людей, это происходит именно в форме овладения им значениями и в меру этого овладения [105, с.275]. Однако, чтобы овладеть значением, мало обрести соответствующее знание. Нужно, чтобы в процессе усвоения эти мысли и знания стали «внутренне своими», «вместились в личность», начали определять отношение к миру. Иначе говоря, процесс овладения данным знанием, значением обязательно предполагает выявление того, «чем для самого человека становятся эти мысли и знания, которые мы ему сообщаем» [там же, с.237]. А.Н. Леонтьев обсуждает, по сути дела, тот же самый механизм «личной встречи». Эту необходимость каждый раз заново воссоздавать то, что уже известно, М.К. Мамардашвили называет «законом непрерывного творения мира» [116, с.89].

Объектом же интенсивного изучения отечественной педагогики проблема самостоятельности стала с 60-х годов XX века.

Известный педагог и психолог П.Ф. Лесгафт также обращался к интересующей нас проблеме: важнейшим условием воспитания самостоятельности поведения считал способность перейти от чувственно-образной регуляции к словесной, руководствуясь принципом сенсомоторного единства [108, с.69]. Сознательное управление поведением возможно только на основе слова.

Наибольшее распространение в отечественной психологии получила деятельностная теория личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский). Ядром личности, источником её развития является деятельность, понимаемая как сложная динамическая система взаимодействия субъекта с обществом, в процессе которого и формируются свойства личности.

Л.С. Выготский выдвинул принцип единства сознания и деятельности. Тем самым сознание включается в контекст жизненных связей человека с

объективным миром, причем основу этих связей образует деятельность, посредством которой человек, изменяя мир, изменяется сам.

Еще в начале XX столетия в работе «Принцип творческой самодеятельности» С.Н. Рубинштейн впервые формулирует идею о способности субъекта к самоопределению: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется... Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая и его, и себя, личность создается и определяется. Лишь включаясь в ее объемлющее целое» [177, с.106]. «В творчестве создается и сам творец. Лишь в созидании этического, социального целого создается нравственная личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает духовная личность. Есть только один путь – если есть путь – для создания большой личности: большая работа над большим творением» [там же, с.106]. Таким образом, С.Л. Рубинштейн утверждал творческую природу человека, его активность, созидательный характер, способность к самоопределению в творчестве – в актах созидательного практического действия и мышления. Деятельность определялась как самостоятельная, постоянно развивающаяся; личность – как объемлющее целое, результат самостоятельной творческой деятельности. Высоко ценивший положения сократовско-платоновской педагогики, С.Л. Рубинштейн полагал, что человек проявляет самостоятельность и в обучении – он способен учиться, рефлексировать, овладевать своим собственным познанием, исследовать совместно с учителем, проявлять творческую самодеятельность.

Развитие личности, по С.Л. Рубинштейну – это способность становиться субъектом, достигая в процессе этого становления высшего уровня – самодетерминации личности [177, с.205]. Психологи и педагоги

вкладывают в понятие «субъект» определенное содержание – продуктивную самостоятельность.

К.А. Абульханова-Славская указывает, что личности свойственны такие индивидуальные способности, как способность к своевременной активности, а также способность программировать будущую деятельность, предвидеть ее события. Способность подчинить свое поведение все более отдаленным целям, превращение этих целей в реально действующие регуляторы поведения – это не только закономерность онтогенетического развития человека, но и критерий формирования социальной зрелости и самостоятельности [4, с.42]. Это положение конкретизировано применительно к педагогической психологии, в разработке модели личностно-ориентированного развивающего обучения [67; 144; 184; 238].

Самым распространенным подходом в определении познавательной самостоятельности является перечисление ее составляющих. С этой точки зрения самостоятельность выступает как качество, составленное из множества признаков.

Б.Д. Парыгиным было выделено и описано (в рамках концепции саморегуляции О.А. Конопкина) системное качество субъекта, имеющее регуляторную основу, названное «эффективной самостоятельностью» [148]. Это комплекс личностных качеств: собранность, уверенность в себе и результатах выполненной работы, ответственность, развитый самоконтроль, легкая переключаемость с одной работы на другую, способность адекватно оценивать внешние и внутренние условия деятельности и т.д., который формируется в реальной деятельности субъекта и проявляется на всех этапах ее выполнения от постановки цели до ее реализации), позволяя ему достигать успехов, не прибегая к помощи других.

Трудно возразить против этих определений. Они точно указывают на развитие познавательной самостоятельности человека и, по большому счету, зрелость его личности.

Определение познавательной самостоятельности как системного, целостного объекта состоит, в конечном счете, не в перечислении ее различных черт (целое не сводится к сумме частей), а в выделении главного системообразующего фактора, обуславливающего ее целостную сущность и связывающего все ее частные определения в общее понятие.

Анализируя познавательную самостоятельность с точки зрения становления субъектного опыта, А.К. Осницкий выделяет пять её компонентов, формирующихся в возрастные периоды от младенчества к юности [145, с.102].

Таковыми компонентами являются:

- опыт ценностей (связан с формированием интересов, нравственных норм, идеалов, убеждений, предпочтений);
- опыт рефлексии (опыт соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире с требованиями выполняемой деятельности, о возможных преобразованиях в самом себе);
- опыт привычной активизации (ориентирован на определенные условия работы, усилия и уровень достижения успеха);
- операциональный опыт (включает общетрудовые знания и умения, связанные с предметным преобразованием и умениями саморегуляции);
- опыт сотрудничества (соотносится с умениями осуществлять, налаживать сотрудничество, взаимодействие).

«Все компоненты субъектного опыта формируются с учетом влияния социальных сил и того, чем наделила сам субъект природа» [там же, с.105].

Анализ субъекта отрывает возможность выявления механизмов образования и развития целостностей и оказывается внутренним моментом системного исследования психики.

Как важнейший принцип образования рассматривали самодеятельность обучающихся педагоги-реформаторы нового времени – Дж. Дьюи, В. Лай, Э. Кэй. Дж. Дьюи сделал акцент на развитие собственной активности обучаемых (эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 году). Вскоре он убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным [59]. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий – «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся. По сравнению с традиционной системой, Дж. Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения. Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Предпосылкой развития и творчества в гештальтпсихологии является нарушение равновесия (незаконченность ситуации, неполнота гештальта), которое заставляет организм становиться творческим и находить средства и

пути восстановления равновесия. Ф. Перлз психическое здоровье и зрелость определял, как способность перехода от опоры на среду и регулирование средой к опоре на себя и само-регуляцию. Для того чтобы достичь зрелости, индивидуум должен преодолеть свое стремление получать поддержку из окружающего мира и найти новые источники поддержки в самом себе. «Есть только один путь к зрелости, это: становиться реальным, учиться иметь позицию, развивать собственный центр...» [150, с.103]. В гуманистической психологии ключевой является идея самоактуализации [175, с. 33]. Самоактуализация человека, по К. Роджерсу, есть проявление глубинной тенденции к актуализации: «На ещё более широком уровне, как я уверен, мы имеем дело с могучей созидательной тенденцией, сформировавшей нашу Вселенную: от самой крохотной снежинки до самой огромной галактики, от самой ничтожной амебы до самой тонкой и одаренной личности. Возможно, мы касаемся острия нашей способности преобразовывать себя, создавать новые, более духовные направления в эволюции человека...» [цит. по 175, с. 52-53]. К. Роджерс рассматривает в качестве тенденций ядра личности: 1) врожденное стремление организма актуализировать или развить все свои способности так, чтобы они служили поддержанию и улучшению жизни, 2) стремление актуализировать Я – концепцию. Характеристиками ядра личности являются: 1) врожденные потенциальные возможности, определяющие пути, по которым будет реализовываться тенденция актуализации, и 2) Я – концепция, определяющая пути, по которым будет выражаться тенденция самоактуализации. Эти тенденции и характеристики располагаются на уровне ядра личности, поскольку они общие у всех людей и оказывают всепроникающее влияние на жизнедеятельность. В том случае, если поведение выстраивается именно исходя из самооценки, оно выражает истинную суть личности, его способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты деятельности приносят человеку

удовлетворение, повышают его статус в глазах других, такому человеку не надо вытеснять опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других, и его реальная Самость соответствуют друг другу, создают полную конгруэнтность. Человеку свойственно иметь и строить не только теорию самого себя, такого, какой он есть сегодня в действительности, но и теорию идеального Я, такого, каким человек хочет быть в будущем. Наличие такой концепции идеального Я, или будущего Я, является важнейшим мотивирующим фактором, побуждающим человека к действиям, направленным на саморазвитие и самоактуализацию.

Путь обретения самостоятельности, по мнению А.К. Осницкого, - это и есть путь эффективной самоактуализации личности [145]. А. Маслоу определяет самоактуализацию как «напряженный процесс постепенного роста, кропотливый труд маленьких достижений». А. Маслоу считал подлежащей актуализации самостью ту внутреннюю, естественную, изначальную природу, которой обладает при рождении каждый человек: «В эту сущностную природу я включаю инстинктоидные основные потребности, способности, таланты, анатомию, физиологическое равновесие или уравновешенность темперамента, предродовые и натальные травмы, получаемые новорожденным. Эта сердцевина проявляется в форме естественных склонностей, пристрастий или внутренних убеждений. Этот сырой материал очень быстро начинает превращаться в «Я», когда он сталкивается с внешним миром и начинает с ним взаимодействовать. Все – это потенциальные возможности, а не их реальные окончательные состояния. Они должны наблюдаться в развитии». А. Маслоу считал, что самое ценное в психике – ее самость, стремление к саморазвитию – не может быть описано и понято с позиций поведенческой психологии, а потому психология поведения должна быть не исключена, но дополнена психологией сознания, которая бы исследовала «Я – концепцию», самость личности. Признание

получил и тезис А. Маслоу о том, что цель личностного развития – это стремление к росту, самоактуализации, в то время как остановка личностного роста – это смерть для личности, Самости. Самоактуализация связана с умением понять себя, свою внутреннюю природу, научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение исходя из нее. При этом самоактуализация является не одномоментным актом, но процессом, не имеющим конца, это способ «проживания, работы и отношений с миром, а не единичное достижение» [119, с.392]. А. Маслоу одним из первых исследовал позитивные достижения личного опыта, раскрыл пути саморазвития и самосовершенствования для любого человека.

Понятие «самоактуализация» в отечественной психологии и педагогике рассматривалось как процесс саморазвития и самоутверждения личности (С. Л. Березин, И.Ф. Ведин, Л.Н. Коган, Д.А. Леонтьев).

В зарубежной психологии к проблеме самоактуализации личности обращались Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Э. Фромм и др. Представители гуманистической психологии ориентируются на способы развития у людей осознания себя и своего места в мире. Так, К. Роджерс считает, что нужно помочь людям справиться с каждодневными требованиями, помочь им понять, что они не беспомощные жертвы, они имеют выбор и должны быть ответственны и внимательны даже тогда, когда не способны изменить ситуацию [175].

Для теории личных конструктов термин «мотивация» является избыточным. Этот термин подразумевает, что человек – существо инертное и, чтобы начать действовать, он нуждается в подталкивании. Джордж А. Келли, излагая психологию личных конструктов, утверждал, что каждый человек по своей природе: ученый – исследователь. Ученые стремятся предвидеть и контролировать явления, они создают теории, проверяют гипотезы и взвешивают экспериментальные доказательства. Джордж А.

Келли считал, что в равной мере это можно сказать и в отношении каждого человека. Все люди переживают события, обращают внимание на сходство и различия в этих событиях, формулируют понятия, или конструкты. В этом смысле все люди – ученые.

Но если предположить, что человек активен по своей природе, то дискуссия о том, что приводит инертный организм в действие, отомрет сама по себе. «Наоборот, организм вступает в этот психологический мир живым и активно борющимся» [80, с.393]. Джордж А. Келли противопоставляет свою собственную позицию другим теориям мотивации следующим образом: «Мотивационные теории могут быть разделены на два типа: теории толчка (pushtheories) и теории тяги (pulltheories). В теории толчка мы находим такие термины, как внутреннее побуждение («драйв»), «мотив» или даже «стимул». Теории тяги используют такие конструкты, как цель, ценность или потребность. На языке хорошо знакомых метафор – это, с одной стороны, теория вил, а с другой – теория морковки (для осла). Но наша теория не относится ни к одной из них. Так как мы предпочитаем смотреть на природу самого животного, то лучше всего нашу теорию было бы назвать теорией самого осла [80, там же, с. 393]. Так как Джордж А. Келли не нуждался в понятии мотива, чтобы объяснить активность человека, то каким образом он объяснял выбор человеком направления активности? Позиция Джордж А. Келли достаточно просто изложена в его фундаментальном постулате: человеческая деятельность психологически направляется ожиданиями событий. Из этого постулата следует, что мы стремимся к предвидению, мы предвосхищаем события и достигаем будущего через окно настоящего.

Идея, состоящая в том, что поведение есть результат взаимодействия человека и окружающей среды, стала ключевым понятием для социально – когнитивной теории личности (А. Бандура, У. Мишел). Эта теория примечательна своей убежденностью в социальных истоках поведения и в

значительной роли когнитивных (мыслительных) процессов в функционировании человека. Согласно данной теории, люди способны активно управлять своей жизнью и усваивать сложные паттерны поведения в отсутствие вознаграждения. Современная социально – когнитивная теория придерживается взгляда на человека как на активное существо, использующее когнитивные процессы, чтобы представлять события, предвосхищать будущее, выбирать направление действия и взаимодействовать с другими людьми. У. Мишел так описывает свой образ человеческого существа: «Это образ активного, могущего воспользоваться огромным опытом и когнитивными способностями, обладающего мощным потенциалом добра и зла, активно конструирующего свой психологический мир человеческого существа, влияющего на свое окружение, но также закономерно и подвластного его влиянию...» [262, с. 435].

Э. Фромм описал содержание человеческой сущности еще более конкретно. Характеристиками ядра являются потребности в установлении связей, преодолении, корнях, идентичности и в системе взглядов. Для каждого данного человека его природа – это не просто общая сумма его конкретных сильных и слабых сторон. Э. Фромм полагает, что в человеческих силах совершенствовать себя самого, но путь к такому совершенству не сводится к простому проявлению врожденных сильных качеств. Человек должен тренироваться быть человеком, чтобы научиться делать это хорошо. Это потребует частого преодоления врожденных недостатков. Содержание взглядов Э. Фромма на периферию личности также представляет интерес в рамках нашего исследования. Имеются четыре непродуктивные ориентации и одна продуктивная. В разряде непродуктивных выделяются рецептивная («источник всего хорошего находится вовне» [113, с. 311], эксплуатирующая, накапливающая («их безопасность на накоплении и сохранении, а трата воспринимается как

угроза») и рыночная («восприятие себя как товара и своей ценности как обменной стоимости») [там же, с. 314]. Продуктивная ориентация – это способность человека использовать свои силы и осознавать заключенный в себе потенциал. Человек может построить продуктивные отношения с миром, действуя и осмысляя. Человек постигает мир, интеллектуально и эмоционально, с помощью любви и рассудка. Способность думать позволяет ему проникать сквозь поверхность и понимать сущность своего объекта, вступая с ним в активные отношения. Способность любить позволяет человеку пробиться сквозь стену, отделяющую его от другого человека, и познать его.

С середины восьмидесятых годов прошлого века появился новый термин «субъектность», используемый для обозначения свойства активности и самостоятельности человека. Разработка проблемы в рамках «субъектной» парадигмы отечественной психологии предполагает в качестве ее основания утверждение об активности и индивидуальной избирательности психического отражения внешних воздействий, где субъект оказывает преобразующее воздействие на поступающую к нему извне информацию.

В психологическую науку понятие субъекта ввел С.Л. Рубинштейн, утверждая, что субъект деятельности характеризует меру включения человека в разные формы и виды общественно необходимой деятельности и меру освоения этих форм и видов деятельности. Личность как субъект вырабатывает способ соединения своих желаний, мотивов со способностями в соответствии со своим характером в процессе их реализации в жизни, соответственно ее целям и обстоятельствам [177]. Проблема активности «внутреннего» интенсивно разрабатывалась последователями С.Л. Рубинштейна и нашла воплощение в исследованиях психологии субъекта, стратегии жизни [4; 36].

К.А. Абульханова выделяет главные функции субъекта: согласование активности, носящей индивидуальный характер, с социальными структурами, нормами и формами деятельности; структурирование деятельности; обеспечение целостности деятельности; регуляция деятельности, в процессе которой субъект мобилизует психологические и личностные резервы [4]. Она утверждает, что не менее важной функцией, которую выполняет субъект деятельности – это гарантирование определенного качества работы. Механизмом гарантирования является ответственность.

Способность подчинить свое поведение все более отдаленным целям, превращение этих целей в реально действующие регуляторы поведения – это не только закономерность онтогенетического развития человека, но и критерий формирования социальной зрелости и самостоятельности. Это положение конкретизировано применительно к педагогической психологии, в разработке модели личностно-ориентированного развивающего обучения [33; 160; 184; 235].

Г. Олпорт в своей концепции личности выделяет следующие критерии зрелости личности: расширение границ «Я» – способность интересоваться не только своим телом и своим материальным достоянием, устойчивая эмоциональная безопасность или самопринятие; самообъективация, включающая способность связывать чувственный тон сиюминутного переживания с прошлым опытом, демонстрирующее нам, что наш общий жизненный горизонт слишком широк, чтобы уложиться в нашу сегодняшнюю ограниченность; объединяющая жизненная философия, включающая определенные ценностные ориентации, дифференцированные религиозные чувства и персонализированную совесть; способность к теплоте, глубинному отношению личности к окружающим, надежные способы установления теплых отношений (такие, как терпимость);

склонность к реалистическому восприятию, наличие реалистических навыков и способностей, позволяющих справиться с жизненными проблемами. Сострадание ко всем живым существам, включающее в себя уважение к отдельным людям и предрасположенность к такой совместной деятельности, которая улучшает людскую участь; установившееся воплощение самости в форме пронизательности и чувства юмора. Очевидно, что психологическая зрелость – это состояние, характеризующееся повышением напряжения, поведением, ориентированным на достижение совершенства. Согласно Г. Олпорту [142, с. 86], такое поведение не носит защитного характера. Сильные акценты автор делает на структуре самости, в форме ценностей, принципов и совести. «Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т.е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов [37, с. 5]. Достижение личностью уровня субъектности предполагает овладение совокупностью психологических способностей: мышления, сознания, воли, рефлексии и т.д. [6, с. 38]. Все эти способности развиваются в общении с другим. Признание другого человека субъектом взаимодействия способствует расширению границ сознания, ведет к проблемному осмыслению действительности [4, с. 82].

Психологи и педагоги вкладывают в понятие «субъект» более определенное и расширенное содержание – продуктивную самостоятельность. Чтобы подчеркнуть эту специфичность, с середины восьмидесятых годов прошлого века появился новый термин «субъектность», используемый для обозначения этого своеобразного свойства активности человека. Признаками субъектности являются: активная ориентировка в

новом материале, в новой ситуации; осознание структуры своей деятельности и ее этапов; самостоятельное целеполагание, планирование; стремление к саморегуляции, самокоррекции; творчество в самосозидании.

Раскрывая содержание понятия субъекта, Б.Г. Ананьев связывает его с деятельностью, ее предметом, орудиями, операциями и планируемым результатом. Б.Г. Ананьев отмечал, что субъективные свойства личности и их объективация являются «вершиной личности». Субъект является интегрирующей, централизующей, координирующей «инстанцией» деятельности. Он согласует всю систему своих психофизиологических, психических и личностных возможностей с условиями и требованиями деятельности целостным образом. Личность обеспечивает деятельность знаниями, умениями, волевыми качествами и т.д., а субъект интегрирует их в такую целостность, которая позволяет осуществить ее успешно. Способность выстраивать конструктивные связи с миром, и внутренняя гармония зависят не только от развития эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной и других сфер личности, но и от степени их интеграции, функциональной взаимодополнительности по отношению друг к другу. Б.Г. Ананьев призывал рассматривать эту интеграцию как механизм развития личности [6, с.9]. Субъект деятельности создает условия для удовлетворения важнейших личностных потребностей: в объективации, самореализации и саморазвитии. Очевиден переход от ответственности субъекта за свои действия к ответственности за работу в целом. Процесс становления студентов университета субъектами профессиональной деятельности предполагает:

– способствование становлению личности субъектом профессиональной деятельности, овладение им всем спектром ролей, позиций и функций, свойственных избранной профессии в современных условиях;

– ориентацию на развитие личности специалиста и овладению ею целостными ситуациями и целостными технологиями;

– системообразующим фактором в образовательном процессе выступает не учебно-профессиональная деятельность, познавательная самостоятельность, которая связана с формированием у обучающихся мотивации к учению и исследовательской инициативы.

В условиях учебно-педагогического взаимодействия субъектность не только определяет отношение студентов к выполняемой деятельности, но и формирует его личностную позицию в деятельности: в какой мере он активен в исполнении деятельности, принимаемой им как решение ряда задач; в такой мере он стремится стать субъектом деятельности (сам формирует себе задачу, побуждает себя к ее решению и определяет пути достижения конечных результатов решения).

Теоретический анализ проблемы самостоятельности в философии и психологии позволяет сделать вывод о том, что одной из основных проблем системы образования, ориентированной на подготовку самостоятельного активно действующего специалиста, является переоценка роли преподавания и преподавателя и в то же время недооценка роли познавательной самостоятельности в этом процессе. Изменения современного мира выдвигают на первый план задачу переноса акцента в процессе обучения с преподавания на учение, с организации самого преподавания не как трансляции информации, а как активизации процессов осмысленного учения. В данном случае развитие самостоятельности студентов в процессе образования в вузе становится особо актуальной проблемой, требующей глобальной перестройки мышления человека с одной стороны и условий внешней среды (в данном случае – образовательной), с другой.

Опираясь на теоретический анализ понятий «познание», «самостоятельность», перейдем к анализу содержания понятия

познавательная самостоятельность. Существуют разные подходы к определению понятия познавательная самостоятельность.

Теоретический анализ литературы показывает, что в отечественной педагогике и психологии взгляд на познавательную самостоятельность представлен несколькими точками зрения. К понятию познавательная самостоятельность можно подойти с разных позиций: это сложное интегративное качество личности, характеризующееся стремлением и умением рационально планировать, выполнять и контролировать свою познавательную деятельность в относительной независимости от внешнего влияния [3, с.108]; наличие студента интеллектуальной способности и умений самостоятельно вычленять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности и путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий; определяется как внутренне мотивированная, самоуправляемая умственная деятельность субъекта по распознаванию и оценке объектов (явлений) окружающей действительности с целью идентификации, индивидуализации и персонализации личности [6, с.5]; качество личности, проявляющееся у обучающихся в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, путем обобщения раскрывать сущность новых понятий, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять для решения различных проблем [22, с.6]; качество личности, проявляется в готовности студента продвигаться в овладении новыми профессионально-педагогическими знаниями и способами действий, осуществлять проектирование содержания своего обучения [10, с.20].

О.В. Петунин, изучая феномен «познавательная самостоятельность» акцентирует внимание на том, что она является сложным, интегративным качеством личности. В её структуру входят три тесно связанных между собой

компонента: побудительно-эмоциональный, интеллектуальный и деятельностный [152]. Названные компоненты органично дополняют друг друга и раскрывают содержание этого понятия. А.К. Субанакоев рассматривает познавательную самостоятельность как интегративное качество личности, которое проявляется в готовности своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность. По мнению учёного структура познавательной самостоятельности включает три наиболее существенных компонента: мотивационный, деятельностный и рефлексивный [199]. Он утверждает, что проявление готовности к познавательной деятельности обязательно связано с её мотивом. При этом мотив познавательной деятельности обусловлен познавательной потребностью и, в свою очередь, тесно связан с познавательным интересом.

Историко-генетический анализ категории «познавательная самостоятельность» в истории педагогики и образования на основе методологии инверсии и медиации позволил установить, что этой категории в концепции «врожденных идей» Платона придавалось огромное значение, в концепции «*tabula rasa*» Дж Локка – минимальное, а в концепции культурно-исторического развития психики Л. С. Выготского и А. Р. Лурии – всё возрастающее значение. Таким образом, категория «познавательная самостоятельность» широко исследована дидактами и психологами (Л. П. Аристова, Ю. К. Бабанский, Ш. Е. Ганелин, Е. Я. Голант, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половникова, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина).

На наш взгляд, практически любая учебная деятельность обучающихся, направленная на овладение знаниями и самовоспитание, является самостоятельной работой. Она имеет место как в аудитории при работе с преподавателем, так и в аудитории без преподавателя, вне учебной аудитории, с книгой или без неё – всё это самостоятельная познавательная

деятельность. Её особенность состоит в том, что она основана на врожденной способности человека к спонтанной, самопроизвольной и предметной ориентировке в пространстве и в деятельности. Следует отметить, что студенты могут реализовать свою познавательную деятельность не только во внеаудиторной учебной, но и в научной работе. Познавательная самостоятельность позволяет выйти на более высокий уровень деятельности. Это «мостик» от обучения к практической деятельности. Для того чтобы познавательная самостоятельность студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки трансформировалась из «должного» в «сущее» и стала качеством личности, необходимо сформировать у них не только способность своими силами и овладевать знаниями, умениями и навыками, но и потребность, долг и ответственность в познавательной и практической деятельности, обеспечивающей более прочные, оперативные и практико-ориентированные знания. Мы считаем, что важнейшим педагогическим условием, позволяющим реализовать познавательную самостоятельность студентов в условиях двухуровневой подготовки, выступает творческая самореализация, составляющая одну из сторон жизнедеятельности человека. Творческая самореализация личности, на наш взгляд, – это индивидуальный процесс самораскрытия сущностных сил человека в ходе её разносторонней деятельности и одновременно способ выполнения любой деятельности.

С точки зрения, теоретических основ развития познавательной самостоятельности студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки, существенный интерес для нашего исследования представляют работы А.Ф. Амирова, Р.М. Гараниной, Е.Д. Жуковой, в которых рассмотрены особенности организации самостоятельной работы студентов, выявлены и научно обоснованы необходимые и достаточные педагогические условия, обеспечивающие результативность этого процесса [5;64].

Основываясь на вышеизложенном материале можно говорить о том, что познавательная самостоятельность есть личное образование, которое проявляется в регуляции личности своей познавательной деятельности (умение ставить цели, осуществлять самоконтроль, сформированность собственных способов мышления), в интеграции познавательной мотивации, интереса, личностного смысла и волевых усилий, активности личности, в устойчивом отношении обучаемых к познанию.

Таким образом, познавательная самостоятельность – это исследовательская активность, инициируемая самим студентом. Этот вид самостоятельности иногда отождествляется с понятием «познавательная активность», но между ними существуют принципиальные различия. Она связана с наличием цели, элементов саморегуляции; это личностно-организованная, внутренне детерминированная деятельность.

Изучив рассмотренные нами определения понятия «познавательная самостоятельность», мы рассматриваем её как стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи-проблемы, желание самому не только понять усваиваемую информацию, но и способы добывания знаний, критический подход к суждению других, независимость собственных суждений. Именно этот аспект познавательной самостоятельности представляет существенный интерес для нашего исследования.

1.2. Сущность и структурные компоненты познавательной самостоятельности студентов вуза

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что понятие «познавательная самостоятельность» используется в основном как собирательный термин, обозначающий разные во многих отношениях

процессы. Познавательная самостоятельность является и процессом, и результатом действия и проявления ее могут быть установлены по целому ряду направлений. Познавательную самостоятельность считают свойством личности (Л.С. Выготский) и ее качеством (С.Л. Рубинштейн); продуктивной активностью и субъектным опытом (А. К. Осницкий); внутренней энергией (З. Фрейд), «Я» человека (Э. Фромм) и моделью поведения (А. Ребер), различными способностями (К.К. Платонов).

В ряде исследований обобщен опыт использования познавательной самостоятельности и классифицированы различные её виды и типы (Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый и др.), разработаны инновационные теории, методы и технологии активного обучения: развивающее обучение в разных его модификациях (В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская и др.), проблемное обучение (А.М. Матюшкина), программное обучение (Н.Ф. Галызина и др.), деловые игры (А.А. Вербицкий), предложена теория управления учебной деятельностью студентов (В.А. Якунин), предприняты попытки изучения проявлений умственной самостоятельности студентов разных когнитивных стилей (В.В. Архипов) и психологических особенностей формирования у студентов умений учиться самостоятельно (И.А. Архипова), разработана и научно обоснована экспериментальная модель развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности (А.И. Савенков).

В понимании Л.С. Выготского, П.Я Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева познавательная самостоятельность может быть деятельностной, а в понимании К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна – может быть личностной. В первом случае самостоятельность выступает качеством субъекта деятельности, которая анализируется в процессе становления и развития. Во втором – познавательная самостоятельность является высшим личностным образованием, связанным с жизненным путем человека.

Рассмотрение познавательной самостоятельности с позиции возрастных особенностей, представленных в работах Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, А.А. Люблинской, А.К. Осницкого, Д.Б. Эльконина и др., позволяет нам утверждать, что она развивается во всех возрастных периодах через освоение различных видов деятельности и характеризуется появлением психического новообразования «Я сам», дифференциацией внутренней и внешней стороны личности и становлением субъектного опыта. Формированию и развитию познавательной самостоятельности уделено в истории педагогической мысли немало внимания. К данной проблеме под тем или иным углом зрения в свое время обращались М.Монтень, Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, Ж.Ж.Руссо, Л.Н.Толстой и другие.

Аспекты организации познавательной деятельности, активизации процесса учения, формирования и развития познавательных интересов как основы познавательной самостоятельности исследовались в работах педагогов: Л.П.Аристовой, С.И.Архангельского, М.А.Данилова, Б.П.Есипова, С.И.Зиновьева, Т.А.Ильиной, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, П.И.Пидкасистого, М.Н.Скаткина, Н.Ф.Талызиной, Т.И.Шамовой, Г.И.Щукиной и других; психологов Д.Н.Богоявленской, Л.И.Божович, П.Я.Гальперина, Т.В.Кудрявцева, Г.С.Костюка, А.Н.Леонтьева, Н.А.Менчинской и других. Формированию и развитию познавательной самостоятельности посвящены труды Д.В.Вилькеева, П.И.Виноградова, Е.Г.Голанта, П.В.Гора, А.К.Громцевой, Н.А.Половниковой и других дидактов.

Анализ зарубежных исследований позволяет констатировать понимание познавательной самостоятельности с трех позиций: самостоятельности как внутренней неосознаваемой энергии (З. Фрейд, Г.

Юнг), детерминированности её в социуме (Г. Олпорт, Э. Фромм, Э. Эриксон) и как результат самоактуализации человека (А. Маслоу, К. Роджерс).

Обзор научных работ показывает, что в понимании сущности познавательной самостоятельности прослеживается несколько подходов: одни авторы рассматривают данную категорию, отдавая предпочтение деятельностной стороне, другие – психологическим аспектам. И.Я.Лернер рассматривает познавательную самостоятельность как сформированное у учащихся стремление и умение познавать в процессе целенаправленного творческого поиска. Формой проявления познавательной самостоятельности, считает дидакт, является решение учащимся познавательной задачи, представляющей проблему, самостоятельное решение которой приводит его к новым знаниям и способам решения. Познавательные задачи служат не только формой проявления познавательной самостоятельности, но и «... педагогическим средством её формирования» [107, с.35]. Тем самым, исследователь придерживается больше деятельностного, чем личностного подхода. Несколько иначе, опираясь на личностные качества и отдавая предпочтение психолого-дидактическому подходу в решении проблемы, к вопросу развития познавательной самостоятельности подходят Н.А.Половникова[162] и Л.П.Аристова [11]. Их работы посвящены исследованию процессуальной стороны познавательной деятельности учащихся. Н.А.Половникова под познавательной самостоятельностью понимает такое качество личности, как «готовность (способность и стремление) своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность». Стремление к познавательной деятельности определяется наличием внутренних побуждений – соответствующих мотивов, составляющих побудительную сторону познавательной самостоятельности. Способность основывается на имеющихся знаниях и на владении методами проводимой деятельности. Опорные знания составляют содержательную

сторону познавательной самостоятельности, а методы познавательной деятельности – ее техническую или процессуальную сторону [162, с.45]. Т.И.Шамова рассматривает познавательную самостоятельность как одно из основных интегративных качеств личности, связанное «с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способов деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий». Это свойство личности характеризует ее стремление и умение без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи [228, с.69]. Познавательная самостоятельность как качество личности формируется и развивается под воздействием внешних и внутренних факторов, влияющих и взаимообуславливающих друг друга. Внутренние факторы – суть личностные качества старшеклассника (природные способности и задатки, воля, темперамент и пр.) и сложившиеся, усвоенные в процессе жизнедеятельности, в т.ч. и учебной работы, знания и методы их получения. Внешние факторы – весь социум, окружающий учащегося, социальная среда, в которой он находился и находится, влияние учебно-воспитательного процесса. Познавательная самостоятельность – это система внутренних образований и их внешнего проявления – практических действий по самообразованию. Одним из важных признаков высокого уровня развития познавательной самостоятельности студента является подчиненность всех его действий решению перспективной, значимой для него задачи, направленность всей деятельности на достижение поставленной цели. Рассматриваемое качество личности связано с ее саморазвитием, которое преследует, в конечном итоге, цель самоутверждения индивидуума в обществе. Социальная сторона явления проявляется более всего в мотивации саморазвития и выборе содержания познаваемого. Уровень знаний, сложившийся к определенному моменту времени, составляет

содержательную сторону познавательной самостоятельности; набор умений по самостоятельному овладению знаниями выражает ее процессуальный (операционный) компонент; стремления проявляются через определяемое мотивами желание учиться (самосовершенствоваться) и направлены на достижение некоторой социально обусловленной цели; способности характеризуют природные задатки. Общепринятым является выделение в структуре познавательной самостоятельности трех наиболее существенных компонентов: мотивационного, содержательно-операционного и волевого. Проявление самостоятельности в познавательной деятельности обязательно связано с её мотивом – побуждением, определяющим целенаправленную деятельность. Содержательно-операционный компонент включает в себя владение учеником системой ведущих знаний и способов учения. Сформированное устойчивое стремление к пополнению знаний и овладению новыми способами деятельности возможно только при условии, что ученик уже владеет определенной системой ведущих знаний и располагает умениями самостоятельно их добывать. Мотивационный и содержательно-операционный компоненты познавательной самостоятельности тесно связаны с волевыми процессами. Для достижения цели студентам, наряду со стремлением, необходимо приложить также и определенные волевые усилия.

Понятие «познавательная самостоятельность» соотносится с понятиями «самообразование» и «самостоятельная познавательная деятельность». В этом контексте, самообразование обычно рассматривается как проявление познавательной самостоятельности – качества личности, как форма самостоятельного познания, осуществляемая через самостоятельную познавательную деятельность.

Познавательная самостоятельность проявляется через самостоятельную познавательную деятельность и получает развитие в процессе ведения такого рода деятельности. Большой вклад в изучение

самостоятельной познавательной деятельности внёс П.И.Пидкасистый. Любая деятельность, по словам П.И.Пидкасистого, представляет собой систему, содержащую в себе следующие основные компоненты: «1) содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях или образах восприятий и представлений); 2) оперативную (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами как во внешнем, так и во внутреннем плане действий); 3) результативную сторону (новые знания, способы решений; новый социальный опыт, идеи, взгляды, способности и качества личности)» [155, с.108]. Главным признаком самостоятельной деятельности как дидактической категории является то, что цель деятельности ученика несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью. Основными критериями самостоятельной познавательной деятельности автор называет:

1. непосредственной целью познавательных действий, выполняемых школьником, является содержание данного познавательного акта;
2. содержание соотносится с мотивом совершаемой школьником познавательной деятельности.

Определяя понятие «познавательная самостоятельность», следует прежде всего, отметить, что наиболее полная трактовка данного термина складывается не только путем педагогических, но и психологических исследований. Так, Е.А. Шамонин отмечает, что само это понятие складывается из двух – «познание» и «самостоятельность», значит, следует обратиться к анализу данных понятий [229, с. 262]. Данный процесс происходит именно тогда, когда человек выступает в активной, а не пассивной роли – как субъект познания, а не объект.

Проблема самостоятельности в разное время изучалась такими психологами, как Е. Я. Голант, И.А. Зимняя, С. Л. Рубинштейн, В. Е. Сыркина, и др. Так, С. Л. Рубинштейн определял самостоятельность как

«независимость», существенную особенность воли [177, с. 704]. В то же время И.А. Зимняя говорит о том, что самостоятельная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность [67, с. 250]. Таким образом, психологи понимают самостоятельность и как качество, свойство личности, и как способ деятельности.

Анализируя понятие самостоятельности, обратимся к выводам, к которым приходит Е.А. Шамонин: самостоятельность как качество или черта личности может проявляться и служить необходимым условием эффективности любой деятельности: умственной, учебной, профессиональной и других. Познавательная самостоятельность, по определению, Е.А. Шамонина, является одним из видов самостоятельности в широком смысле этого слова [229, с. 264].

Таким образом, при определении данного понятия исследователи исходят из того, что оно может трактоваться и как качество личности, и как способ деятельности. Подобное расхождение наблюдается и в объяснениях ряда ученых. Проанализируем некоторые из них.

Н.А. Половникова отмечает, что познавательная самостоятельность учащегося заключается в его стремлении и готовности своими силами овладевать знаниями [162, с. 76-83]. И.Я. Лернер рассматривает познавательную самостоятельность как качество личности, выражающееся в способности учащегося грамотно организовать свою учебную деятельность и осуществлять ее для решения определенных образовательных проблем [107, с. 28-37]. Г.Н. Кулагина определяет данное качество как умение студента овладевать знаниями и способами деятельности, а также как способность решать учебные задачи без непосредственной помощи преподавателя, определять и корректировать цели и задачи деятельности [96].

Как можно более полно данное понятие пытается истолковать Г.И. Саранцев. Он замечает, что познавательная самостоятельность – понятие

многоаспектное, объединяющее в себе такие проявления, как саморегуляция познавательной деятельности, синтез познавательного мотива и способ самостоятельного поведения, а также устойчивое положительное отношение учащегося к познанию [182, с. 63].

И.Н. Кокорина под познавательной деятельностью студента понимает основополагающее качество личности, проявляющееся в готовности самостоятельно организовать познавательную деятельность в процессе приобретения новых знаний, владения методами получения этих знаний, активного и творческого использования их в будущей профессиональной деятельности [84, с. 44].

Т.И. Шамова рассматривает познавательную самостоятельность как самостоятельную дидактическую категорию. Она указывает, что познавательная самостоятельность есть интеграционное качество личности, которое соединяет в себе необходимые компоненты, обеспечивающие успешность любой учебно-познавательной деятельности: мотивационный, содержательно-операционный и волевой [228, с. 69-71].

Е.А. Шамонин в большинстве определений познавательной самостоятельности как свойства или качества личности выделяет следующие общие характеристики: потребность приобретать новые знания из различных источников; независимость от внешнего влияния педагога при решении познавательных задач; стремление рационально планировать, выполнять и контролировать свою познавательную деятельность; использование на основе волевых усилий способов и методов познавательной деятельности для решения любых жизненных проблем. Трактовавкам познавательной самостоятельности как умениям, по мнению Е.А. Шамонина, свойственны такие особенности: самостоятельно приобретать знания из различных источников; самостоятельно мыслить; видеть задачу и пути ее решения;

управлять своей умственной деятельностью; организовывать самостоятельную познавательную деятельность [229, с. 264].

Анализ диссертационных исследований показал, что формированием и развитием познавательной самостоятельности учащихся занимались следующие ученые: С.Ф. Катержина, К.С. Поторочина – для будущих инженеров; А.В. Ильина – для студентов средних специальных учебных заведений; В.Н. Кувшинов – для курсантов средних специальных военных учебных заведений; М.В. Веденькина и др. – у младших школьников; посредством наглядного моделирования в обучении математике (например, для будущих инженеров – работы Р.М. Зайниева, Е.И. Смирнова, Н.В. Скоробогатовой, Е. Н. Трофимец и др., а для подготовки будущего учителя – работы В.В. Богуна, Т.Н. Карповой, И.Н. Муриной, А.Э. Скорняковой и др.).

Наиболее близкими к рассматриваемой проблеме оказываются авторы работ, описывающие различные методы формирования познавательной самостоятельности в педагогической теории. Так, следует отметить таких авторов как: Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская, В.А. Яковлев в контексте педагогической и социальной психологии как методологической основы развертывания процессов самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития личности; В.В. Давыдов, В.П. Демкин, С.В. Митрохина, М.И. Нежурина – в обосновании педагогических основ повышения квалификации и подготовки кадров; Б.Г. Ананьев, А.К. Громцева, В.В. Карпов, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская – в рамках теории непрерывного образования как составной связующей, обеспечивающей его константность и преемственность на протяжении всей жизни человека.

Однако результаты исследований данной проблемы показывают, что необходимо существенное уточнение современного понимания познавательной самостоятельности как характеристики субъекта.

Анализ работ В.Н. Алдушонкова, В.А. Балюк, И.Я. Лернера, Е.Ф. Мосина, А.В. Петровского, П.И. Пидкасистого, С.Л. Рубинштейна, Л.Н. Хрипковой, Т.И. Шамовой, позволяет выделить следующие сущностные характеристики познавательной самостоятельности студента:

- способность субъекта;
- направлена на профессиональную деятельность через создание индивидуального пространства профессионального саморазвития;
- всегда индивидуальна;
- формируется только при наличии внутренней готовности к приобретению новых знаний.

Исходя из анализа исследований и собственных выводов, мы понимаем познавательную самостоятельность как способность субъекта к приобретению новых знаний и умений для создания индивидуального пространства профессионально-личностного саморазвития с последующим применением приобретенных умений и знаний в профессиональной деятельности.

Анализ сущностных характеристик познавательной самостоятельности и ее значение в профессионально-личностном развитии будущего педагога позволяют в качестве основных выделить функции познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки в разработке индивидуальной образовательной траектории: функцию адаптации (приобретение нового знания, необходимого для реализации индивидуальной образовательной траектории, и в активной адаптации к новым условиям через осознанное принятие ранее неизвестных норм сосуществования в социуме); рефлексивную функцию (наполнение полученного знания личностными смыслами, утверждение смысловых и целевых установок, создание ценностных ориентиров в профессиональной деятельности); функцию самореализации (способность субъекта к

реализации индивидуальной образовательной траектории на основе полученных знаний и сформированных ценностных установок); функцию саморегуляции (осознание собственных сил для преодоления поставленной задачи, способность дать объективную оценку своим действиям в процессе реализации индивидуальной образовательной траектории, ответственность за осуществленную педагогическую деятельность).

Выделенные функции и анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования познавательной самостоятельности (В.Н. Алдушонков, М.И. Туркина, Л.Н. Хрипкова и др.) позволили нам определить структуру познавательной самостоятельности студента бакалавриата, предполагающую наличие следующих компонентов: самосознание (осознание будущим учителем себя как субъекта познавательной и профессиональной деятельности); самоутверждение (объясняется высокой потребностью человека в самоуважении с испытываемой неуверенностью в себе, стремлением утвердиться в глазах окружающих и в собственных и приобрести определенные свойства, имеющие ценность не только для сегодняшнего дня, но и для индивидуально-личностного развития в целом); самооценка (способность субъекта к самоанализу, собственной деятельности, персональных возможностей, личностной значимости и смысла всей деятельности по созданию и реализации индивидуальной образовательной траектории).

Интегративной в структуре выделенных функций является функция самореализации, определяющая сущность познавательной самостоятельности. Накопление знания, наделение личностными смыслами не до конца характеризуют познание как самостоятельную деятельность. Накопленные знания необходимы для самореализации в различных областях деятельности. Человек, по мнению К. Ясперса, не может допустить обращения с собой как с предметом – он должен осуществить свое бытие.

Человек открывает способность быть самим собой[113]. Самореализация представляет собой раскрытие сущностных сил, развитие возможностей и реализацию способностей субъекта в профессиональной деятельности. Самореализация человека характеризуется осознанием самости, признанием себя субъектом собственной деятельности, что обеспечивает такой компонент, как самосознание. В процессе реализации индивидуальной образовательной траектории студент оценивает себя в деятельности, деятельность своих коллег и соотносит полученные данные на основе самоанализа; это обеспечивает структурный компонент познавательной самостоятельности – самооценка. Укрепление своей внутренней субъектной позиции, отстаивание собственной значимости, как перед самим собой, так и перед окружающими в процессе самореализации обеспечивают самоутверждение.

Интеграция данных компонентов в функции самореализации позволяет не только наполнить самостоятельную деятельность личностными смыслами, но и реализовать индивидуальный образовательный маршрут на основе личностных смыслов, собственных волевых усилий. Нарушение этой структуры порождает у человека отсутствие способности самостоятельно обустроить и наполнить личностными смыслами свою жизнь, реализовать индивидуальный план развития, выстроить индивидуальную образовательную траекторию, т.е. отсутствует возможность реализации себя как личности и профессионала.

Таким образом, мы можем определить познавательную самостоятельность как способность субъекта к приобретению новых знаний и умений для создания индивидуального пространства профессионально-личностного саморазвития с последующей реализацией приобретенных умений и знаний в профессиональной деятельности, проявляющейся в

саморегуляции, самореализации, адаптации, рефлексии и включающей три компонента – самооценку, самоутверждение, самосознание.

В качестве критериев сформированности познавательной самостоятельности студентов в нашем исследовании выделены:

– осмысленность выбора индивидуальной образовательной траектории (способность к анализу учебной и профессиональной деятельности; обоснованность выбора индивидуальной образовательной траектории; способность к анализу и оценке деятельности, направленной на реализацию индивидуальной образовательной траектории);

– ценностное отношение к профессиональным качествам личности, необходимым для построения индивидуальной образовательной траектории (сопоставление внутренних способностей с требованиями профессии; анализ выбранных профессиональных качеств для построения индивидуальной образовательной траектории; оценка внутренних способностей к реализации индивидуальной образовательной траектории);

– сопоставление учебных и профессиональных достижений с результатами других (наличие целевых установок в профессионально-педагогической деятельности; соотнесение собственных достижений с достижениями педагогов, других студентов; соотнесение учебных достижений с требованиями профессионально-педагогической деятельности);

– осознанность профессионального выбора (переживания по поводу выбора педагогической деятельности в качестве профессиональной; выделение индивидуальных предпочтений выбора педагогической профессии в сравнении с другими; направленность поступков, их обоснованность);

– сформированность субъектного отношения к построению индивидуальной образовательной траектории (сформированность

отношения к себе как будущему учителю; наличие индивидуальных целевых установок реализации индивидуальной образовательной траектории; видение перспектив личностного саморазвития в профессионально-педагогической деятельности);

– сформированность внутренних регулятивов при построении индивидуальной образовательной траектории (способность принимать самостоятельные решения по построению индивидуальной образовательной траектории, нести самостоятельную ответственность за осуществленную учебную и профессиональную деятельность; осознанность самостоятельной деятельности);

– устойчивость социального поведения и учебно-профессиональной деятельности (способность формулировать свои профессиональные намерения; дифференцированность мотивации учебно-профессиональной деятельности; конструктивный характер социального поведения и деятельности);

– способность к определению профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для реализации индивидуальной образовательной траектории (готовность к самостоятельной учебной и профессиональной деятельности; проявление инициативы в ситуациях учебной и педагогической деятельности; самоуважение);

– способность построения межличностных отношений в коллективе, обществе (сопереживание, эмпатия; организаторские способности; лидерские качества, способность увлечь других).

Большинство исследователей при раскрытии содержания понятия «познавательная самостоятельность» базируются на положение о единстве внутренней готовности личности к интеллектуальной деятельности и проявлении этой готовности [33; 162; 217; 228]. Общим в психолого-

педагогических исследованиях является то, что познавательная самостоятельность характеризуется через деятельность.

В данном исследовании используется следующее определение: познавательная самостоятельность – это качество личности, отражающее уровень саморазвития учащегося, проявляющееся в его готовности к автономной познавательной деятельности, способности к овладению собственными силами новыми знаниями и умениями. Оно отражает подготовленность личности к познавательной деятельности, проявляющейся в энергичной, инициативной работе, побуждаемой интересом и волей.

На основе анализа научной литературы в структуре познавательной самостоятельности были выделены следующие элементы:

- потребности, определяющие целенаправленность процесса познания явлений и объектов окружающей действительности;
- общеучебные умения (умения принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат);
- познавательный интерес, проявляющийся в любознательности, стремлении ребенка к систематической умственной деятельности;
- познавательная активность как качество индивида, которое отражает устойчивое стремление и способность ученика к овладению знаниями и способами деятельности;
- волевые процессы.

Далее следует сказать, что исследуемое нами понятие «познавательная самостоятельность» представляет собой качество личности, проявляющееся в ходе познания – процесса, направленного на приобретение знаний.

Логичным будет и утверждение о том, что особенности познавательной самостоятельности как качества личности (стремление к открытию нового и упорство в достижении цели; независимость действий и суждений;

обладание инициативой; решительность; сознательность; инициативность; умение ставить новые вопросы, новые проблемы и решать их своими силами; умение ориентироваться в новой ситуации и др.) проявляются и в процессе познания.

Опираясь на выделенные положения, перейдем к анализу содержания понятия «познавательная самостоятельность». Раскрывая содержательные характеристики данного понятия, можно привести определения этого термина, показывающие различные позиции ученых.

Первую группу составляют исследователи, трактующие данное понятие как свойство или качество личности (В.С. Абатурова [1], В.А. Карсонов [78], А.Е. Лепещенко [106], Ю.А. Лях [112], Н.Т. Ням [136], О.В. Петунин [153], А.В. Пятьков [169], Т. И. Шамова [228], Е.А. Шамонин [229] и др.):

– проявляющееся в умении добывать новые знания, овладевать новыми методами познавательной и практической деятельности и использовать их на основе волевых усилий для решения любых жизненных проблем;

– характеризующееся стремлением и умением учащихся без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи с целью дальнейшего преобразования и совершенствования окружающей действительности;

– проявляющееся в готовности продвигаться в овладении новыми профессионально-педагогическими знаниями и способами действий, осуществлять проектирование содержания своего обучения.

Из приведенных выше понятий видно, что в большинстве определений познавательной самостоятельности как свойства или качества личности присутствуют общие характеристики: 1) потребность приобретать новые знания из различных источников; 2) относительная независимость от внешнего влияния при решении познавательных задач; 3) стремление рационально планировать, выполнять и контролировать свою

познавательную деятельность; 4) использование на основе волевых усилий способов и методов познавательной деятельности для решения любых жизненных проблем.

Далее можно выделить единичные характеристики данного понятия, предлагаемые учеными: 1) готовность осуществлять проектирование содержания своего обучения; 2) овладение методологией познавательной деятельности; 3) овладение знаниями и способами познавательной деятельности с целью дальнейшего преобразования и совершенствования окружающей действительности.

Учёные, составляющие *вторую группу*, характеризуют познавательную самостоятельность через умения (А.И. Болотова [32], И.А. Гурина [54], И.Н. Кокорина [84], М.А. Куприянова [99], В.Н. Пустовойтов [167], Т.В. Рихтер [172], Н.В. Фомин [214], Э.В. Шепель [233]):

- самостоятельно приобретать знания об окружающем мире, что понимается как умение управлять своей умственной деятельностью;
- видеть возникающие задачи, определять в них основной вопрос и находить пути решения.

Вышеприведенным определениям познавательной самостоятельности как умениям свойственны общие характеристики: 1) самостоятельно приобретать знания; 2) самостоятельно мыслить; 3) видеть задачу и пути ее решения; 4) управлять своей умственной деятельностью; 5) организовывать самостоятельную познавательную деятельность.

Далее можно выделить единичные характеристики: 1) ориентирование в новой ситуации; 2) нахождение своих подходов к решению задач; 3) независимость собственных суждений; 4) критический подход к суждению других; 5) выполнение на определенном уровне действия или целого комплекса действий на основе лишь собственного опыта.

Опираясь на материалы анализа приведенных выше определений познавательной самостоятельности, выделим ряд характеристик, которые, на наш взгляд, интегрируясь, максимально точно отражают сущность данного понятия:

1) *независимость* от внешнего влияния при решении познавательных задач (данное качество проявляется как в мыслях и действиях, осуществляемых в ходе познавательной деятельности, так и в собственных суждениях);

2) *проявление волевых усилий* для достижения целей познавательной деятельности, а в дальнейшем – для решения любых жизненных проблем;

3) *умения организовывать самостоятельную познавательную деятельность*– рационально планировать, выполнять и контролировать свою познавательную деятельность;

4) следующей, пожалуй, самой важной характеристикой понятия «познавательная самостоятельность», ученые видят *способность (умение) находить свой подход к решению задачи*.

Резюмируя выделенные выше характеристики изучаемого понятия, в своем исследовании мы понимаем познавательную самостоятельность как интегративное качество личности, позволяющее успешно организовать свою познавательную деятельность независимо от внешнего влияния, находить свой подход к решению познавательных задач с целью дальнейшего самосовершенствования и преобразования действительности.

Итак, познавательная самостоятельность как категория имеет определённую структуру. Здесь, опять же, не существует единого мнения относительно компонентов и уровней, выделяемых в рамках данного понятия. Однако обратимся к мнению некоторых исследователей, выделивших наиболее характерные, уже установленные в педагогике компоненты познавательной самостоятельности.

Таким образом, все исследователи интерпретируют понятие познавательной самостоятельности с точки зрения разных подходов. Так, с точки зрения деятельностного подхода это понятие выступает как способ самостоятельного поведения; с эмоционально-волевой и аксиологической позиций – как проявление устойчивого отношения к познанию.

Мы уже отмечали ранее, что Т.И. Шамова, указывая, что познавательная самостоятельность есть интеграционное качество личности, выделяет в данном понятии необходимые компоненты, обеспечивающие успешность любой учебно-познавательной деятельности: мотивационный, содержательно-операционный и волевой [228, с. 23].

Л.С. Коновалец выделяет мотивационный и процессуальный компоненты в структуре познавательной самостоятельности, рассматривая их в единстве [88, с. 47]. Первый отражает потребность в процессе познания, второй – знания данной предметной области и приемы деятельности, которые способствуют осуществлению целенаправленного поиска.

В.Т. Чепиков выделяет такие компоненты познавательной самостоятельности, как: потребностно-мотивационный, представляющий собой систему доминирующих потребностей и мотивов деятельности и поведения; интеллектуально-чувственный – основанный на развитии сознания и представленный знаниями, взглядами, убеждениями, эмоциями и чувствами человека; поведенческо-волевой, представленный умениями, навыками и привычками поведения, а также волевыми свойствами личности [222, с. 120-122]. З.Л. Шинтарь также выделяет такие компоненты, как потребностно-мотивационный, содержательно-операциональный и эмоционально-волевой [234, с. 87]. И.Ф. Харламов выделяет целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, деятельностно-операционный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий и

оценочно-результативный компоненты познавательной самостоятельности [215, с. 42-47].

Резюмируя сказанное, можно сделать следующий вывод: все исследователи, выделяя компоненты познавательной деятельности, основываются на трех условиях. Первое – формирование мотива деятельности, познавательной потребности; второе – формирование системы знаний, умений, навыков, формирующейся на основе самоуправления процессом учения; третье – обеспечение включения, учащегося в процесс активного обучения. Следовательно, можно остановиться на трех основных компонентах познавательной деятельности, наиболее точно отражающих ее структуру: это потребностно-мотивационный, содержательно-операционный и эмоционально-волевой компоненты.

Потребностно-мотивационный компонент предполагает определение и стимуляцию мотивов ученика в учебной деятельности, потребность ученика в процессе познания.

Данный компонент является основным, по мнению большинства исследователей, так как определяет не только направление и уровень активности человека, но и своеобразие его личности. Достаточно полно понятие и виды мотивов представлены в трудах А.А. Вербицкого. Кратко осветим данный вопрос в нашей работе.

Мотивы познавательной деятельности различны, однако А.А. Вербицкий считает возможным выделить две основные группы мотивов: мотивы достижения и познавательные мотивы. В первой группе познавательная деятельность направлена на достижение результата, во второй она сама является целью.

Познавательная мотивация, по мнению А.А. Вербицкого – это мотивация, при которой «неопределенное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности» [37, с. 87]. Студента интересует не результат,

а сам процесс познания. На формирование личности и ее психическое развитие устойчивое влияние оказывают знания, полученные именно в результате проявления познавательного интереса. Развитие такой мотивации повышает активность студентов и делает процесс обучения более эффективным.

Однако, несмотря на это в современном образовании гораздо более преобладает так называемая мотивация достижения, направленная на достижение определенного прагматического результата. Главной заботой студента является успеваемость, получение хороших отметок. Это весьма тревожная тенденция, и необходимо добиваться того, чтобы главенствующую роль заняла познавательная мотивация, полагает А.А. Вербицкий. Возможности формирования этого вида мотивации возникает при применении активного обучения, в котором реализован принцип проблемности в содержании образования. На мотивацию также влияет уровень взаимодействия и общения между педагогом и студентом, а также умение педагога правильно организовать учебную деятельность студентов [37, с. 42-47].

Содержательно-операционный компонент состоит из системы знаний, умений, навыков и способов учения. При организации учебно-познавательной деятельности предполагается обеспечение успешного формирования интеллектуальных умений учащихся, связанных с переработкой усваиваемой учебной информации. С этой целью в процессе занятия необходимо обучать выявлению признаков явлений и выявлению из них общего, сопоставлению фактов с центральным вопросом, умению делать обобщения и выводы, осуществлению внутрипредметных и межпредметных связей.

А.Я. Савченко отмечает, что содержательный компонент состоит из двух подсистем: уже усвоенных знаний, умений и навыков (фундамент

изучения нового), и собственно новых знаний и способов действий, которые и являются объектом усвоения. Процессуальный (операционный) компонент представляет собой способы деятельности (действия, операции), составляющие основу выполнения деятельности [178, с. 48].

Эмоционально-волевой компонент предполагает сформированность и устойчивость проявления интеллектуальной самостоятельности в учебной деятельности.

Поскольку процесс развития познавательной самостоятельности происходит постепенно, учеными выделяются также уровни сформированности ее компонентов применительно к конкретным формам, методам и приемам обучения. Здесь исследователи выделяют в основном три уровня. Обратимся к точкам зрения некоторых из них.

И.Н. Кокорина подчёркивает, что при определении уровней сформированности познавательной самостоятельности следует осуществлять опору на следующие основания: направленность познавательных мотивов, сознательность усвоения знаний, умения выделять главное, стремление и готовность к завершению учебно-познавательной деятельности. На данных основаниях она выделяет три уровня: высокий, средний и низкий [84, с. 48].

Высокий уровень предполагает устойчивую познавательную мотивацию, умение выделять в задании главное и видеть проблему, стремление к самостоятельному завершению учебно-познавательной деятельности.

Средний уровень определяется при наличии устойчивой направленности познавательных мотивов, умении различать главное и второстепенное, устойчивом стремлении к завершению учебно-познавательной деятельности.

Низкий уровень предполагает слабую направленность мотивов, неумение выделять главное в содержании задачи, отсутствие стремления к

самостоятельному завершению учебно-познавательной деятельности или с опорой на преподавателя.

А.Я. Савченко выделяет четыре уровня познавательной самостоятельности:

1) высокий уровень – учащиеся способны сами организовать самостоятельную деятельность и осуществить ее, умеют обобщать полученные знания, использовать их в работе с новыми объектами;

2) достаточный уровень – учащиеся проявляют самостоятельность в организации учебной деятельности, обычно умеют использовать знания в новых ситуациях, но допускают ошибки при выполнении заданий для самостоятельной работы;

3) средний уровень – могут планировать деятельность при помощи педагога, но результаты неустойчивы, обобщение недостаточно полное;

4) низкий уровень – неспособность к организации учебной деятельности, учащиеся могут выполнять только задания на уже усвоенные знания, способы действия [178, с. 34].

Т.И. Шамова выделяет следующие уровни: 1) репродуктивный; 2) частично-поисковый; 3) исследовательский [228, с. 34].

П.И. Пидкасистый определяет в составе познавательной самостоятельности такие уровни, как: 1) репродуктивный уровень; 2) преобразующий уровень; 3) вариативный (частично-поисковый); 4) творческий (высший)[154, с. 34].

Опираясь на проанализированные нами источники, считаем, что наиболее полно отражает становление познавательной самостоятельности студентов следующая классификация уровней, предложенная А.Е. Богоявленской:

1) отражательно-репродуктивный уровень, для которого характерно воспроизведение студентом знаний и умений в том объеме и содержании, в котором они были им получены в процессе обучения.

2) продуктивный уровень, предполагающий уже некоторую самостоятельность относительно выбора методов и приемов изучения материала, умственную переработку усвоенных знаний, а также обобщение знаний, полученных из разных источников, включая собственные размышления. Данный уровень достигается, когда студенты уже усвоили образец действий и готовы к принятию новых методов и способов учебной работы [30, с. 76].

3) творческий уровень, характеризующийся более глубоким умственным анализом усвоенных знаний, применением уже усвоенных методов и приемов работы к новым задачам, применением исследовательской работы, умением самостоятельно планировать и корректировать учебную деятельность.

Исследование П.И. Пидкасистого привело нас к осмыслению понятия «познавательная самостоятельность». В нашем исследовании познавательная самостоятельность определяется как внутренне мотивированная, самоуправляемая умственная деятельность субъекта по распознаванию и оценке объектов (явлений) окружающей действительности с целью идентификации, индивидуализации и персонализации личности.

При описании уровней становления познавательной самостоятельности студентов мы исходили из единства требований к каждому из них: описание компонентов и их элементов; характер проявления познавательной самостоятельности в деятельности, во взаимодействии студента с преподавателями; внутриуровневая дифференциация характерных черт проявления познавательной самостоятельности; отличительные от других уровней особенности. Обобщая сказанное выше, мы считаем возможным

вычленив несколько уровней становления познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки.

Пассивный уровень становления познавательной самостоятельности характеризуется неразвитостью (или неравномерным развитием) ее компонентов, а, следовательно, ее спонтанностью, неустойчивой связью с внешними условиями. Такие студенты часто не используют даже самые благоприятные условия для разработки индивидуальной образовательной траектории. Обучение в вузе им представляется как поэтапная сдача необходимой отчетности, которая приведет их к получению диплома. Самооценка таких студентов может быть завышенной или заниженной. При этом она неустойчива и подвержена частым непредсказуемым колебаниям, поскольку студент не верит в собственные силы, а свои успехи связывает исключительно с удачей. Эти студенты не имеют сформированных осознанных профессиональных намерений (или же последние не связаны с получаемой в педвузе специальностью) и не проектируют свое профессиональное саморазвитие, ограничиваясь минимальным выполнением заданий преподавателей. К профессионально педагогической деятельности такие студенты, как правило, равнодушны. Целевые установки в профессионально-педагогической деятельности неосознанны. Представляя себя в роли педагога, эти студенты испытывают тревожность, неуверенность, а нередко – страх от непредсказуемости, неуправляемости ситуаций общения с детьми и их родителями. В большинстве проблемных педагогических ситуаций такие студенты стремятся уклониться от самостоятельной деятельности и тем более от самостоятельной ответственности за свои действия. При этом студенты совершенно не стремятся изучить какие-либо закономерности, на основании которых можно строить индивидуальную образовательную траекторию; их активность в лучшем случае направлена на собирание необходимой информации для сдачи зачетов или экзаменов.

Внешними побудителями перехода студента на более высокий уровень является сосредоточение внимания на своих индивидуальных особенностях и возможностях в сопоставлении с профессионально значимыми качествами педагога. Необходимо представить индивидуальную образовательную траекторию как значимую для него, нужную ему в данный момент или в перспективе, как план действий для профессионального саморазвития. В результате полученной информации происходит осознание студентом потребности в планировании и разработке индивидуальной образовательной траектории.

Зависимый уровень становления познавательной самостоятельности обнаруживается по ее проявлениям в отдельных типичных (и предсказуемых) ситуациях учебной деятельности. Эти студенты не утруждают себя проблемой самоопределения, поиском профессионального плана развития, они словно плывут по течению. Самосознание носит дискретный характер, интервалы рефлексирования собственных содержаний сознания перемежаются с интервалами субъективного отсутствия мысли. Знания такого студента поверхностные, бессистемные, мало связаны с практической жизнью, усваиваются в готовом виде. Понимание необходимости индивидуальной образовательной траектории носит поверхностный, отвлеченный, абстрактный характер. Такие студенты соглашались на меньшие результаты, лишь бы не затрачивать больших усилий, не сталкиваться с чем-то непривычным. Лишь в некоторых ситуациях проявляются активная адаптация и рефлексия, но студенты быстро теряют интерес к заданиям, требующим самостоятельного принятия решений. Для таких студентов характерна боязнь сделать ошибку, поэтому при выборе индивидуальной образовательной траектории они предпочитают готовую стратегию профессионально-личностного развития, выбранную более успешным студентом. Осознание себя субъектом собственного развития,

своей самости будет являться качественным показателем перехода студента от зависимого уровня познавательной самостоятельности к более высокому уровню становления познавательной самостоятельности.

Деятельностно-практический уровень отличается относительной устойчивостью мотивированного выбора индивидуальной образовательной траектории. Основные черты студента деятельностно-практического уровня – адекватная самооценка, в которой гармонично соотносятся желания, притязания, оценка собственных возможностей. Нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной. Формирующиеся на основе научных знаний и жизненного опыта убеждения все больше становятся ориентирами поведения и обуславливают относительную самостоятельность, независимость от ситуативных влияний. Такие студенты способны самостоятельно делать выбор, занимать вполне независимые позиции, ставить и решать индивидуальные проблемы.

Студента этого уровня отличает положительное отношение к учебе. Он проявляет активность интерпретации, связанную с желанием постичь смысл изучаемого, установить связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Такие студенты могут формулировать гипотезы, рассуждать, исследовать и сравнивать между собой различные альтернативы при решении одних и тех же учебно-профессиональных задач. Сфера познавательных, в том числе и учебных, интересов студентов выходит за пределы университета и приобретает форму познавательной самодеятельности – стремления к поиску и приобретению знаний, формированию полезных умений и навыков для реализации индивидуальной образовательной траектории.

У студентов данного уровня начинает проявляться способность к самоконтролю и самоанализу. Такие студенты спорные и конфликтные ситуации стараются разрешить сразу при их возникновении, довольно

быстро и четко вырабатывают компромиссные решения, однако в принципиальных вопросах твердо отстаивают собственную точку зрения; свое профессиональное будущее они представляют довольно четко, видят пути достижения поставленной цели. При этом переходе студента с действенно-практического на следующий уровень, необходимо развитие экзистенциальной сферы, в которой важно выработать ценностные ориентации, жизненную позицию «принца», плодотворные ориентации, способность «проектировать себя» [233, с. 385]. Накопление опыта самостоятельной творческой деятельности при решении нестандартных учебно-профессиональных задач, способность осуществлять контроль и анализ своего поведения и развития приводят к переходу студента на следующий, качественно отличный от предыдущего уровень познавательной самостоятельности.

Экзистенциальный уровень характеризуется тем, что познавательная самостоятельность не только наблюдается устойчиво и в большинстве ситуаций учебной и профессиональной деятельности как тенденция, но и связывается студентами с проявлением активности в поисках возможностей реализации индивидуальной образовательной траектории практически в любой ситуации. Субъектность их заключается в умении поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и грамотно управлять этим процессом в соответствии с этой задачей.

Самооценка у таких студентов, как правило, несколько завышенная или заниженная, и этим она стимулирует рефлексию, активность в поисках разнообразных путей реализации индивидуальной образовательной траектории.

Профессиональные намерения осознанны и чаще всего по-хорошему амбициозны – не в карьерном, а в содержательном отношении.

Такие студенты достаточно уверенно обосновывают свой выбор педагогической деятельности в качестве профессиональной не только социальной необходимостью, но и возможностью реализовать и развить собственные способности, приобрести за счет этого положение в обществе. Очень скоро (нередко уже ко второму курсу обучения в вузе) студенты имеют более или менее продуманный профессиональный план, который в процессе обучения корректируется и детализируется. Часто такие студенты нетерпеливы в ожидании начала самостоятельной педагогической деятельности; это нетерпение, как правило, компенсируется анализом ситуаций педагогической деятельности, в котором они принимают активное участие. При этом студенты стараются учесть не только профессиональные требования, но и личностные свойства. Они с интересом анализируют различные затруднения в педагогической деятельности и включаются в их разрешение.

Как правило, студенты этого уровня имеют достаточно развитые коммуникативные способности (или целенаправленно работают над их совершенствованием), открыты к партнерскому взаимодействию, способны сопереживать, располагая этим к себе собеседника. Организаторские способности у них могут быть развиты от природы, или студенты формируют их в себе специально.

Разработанная уровневая модель может являться основой для диагностики факторов и условий, стимулирующих становление познавательной самостоятельности студентов.

Резюмируя сказанное можно констатировать, что познавательная самостоятельность как дидактическая категория имеет довольно сложную структуру, которой соответствует определенное количество уровней сформированности данной структуры.

В этой связи, возникает необходимость рассмотрения общих закономерностей развития познавательной самостоятельности обучающихся в условиях двухуровневой подготовки.

1.3. Особенности развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой образовательной подготовки

Во всём мире высшие учебные заведения всегда возникали и развивались в рамках социально-политических и экономических систем своих стран. Долгое время не существовало какой-либо единой международной системы высшего образования, общей сразу для нескольких и, тем более, многих государств. Однако, процессы глобализации экономики и бизнеса, а также необходимость совместно решать общечеловеческие проблемы (связанные, например, с изменением климата, освоением космоса и океана, изобретением эффективных методов лечения и т.д.) поставили в конце 20-го века перед высшим образованием развитых стран новые задачи. Важнейшая из них – подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка и глобальной «научной лаборатории». В условиях отсутствия единых международных стандартов, предъявляемых к содержанию и форме высшего образования, эта задача была не решаема. Выпускники национальных университетов, желающие работать за рубежом, вынуждены были для этого проходить сложную процедуру подтверждения имеющихся дипломов, сдавать дополнительные экзамены.

Очевидно, что решить эту и другие проблемы, связанные с конвертируемостью и повышением качества высшего образования, можно, только создав единое европейское пространство высшего образования. Именно с этой целью в 1999 году рядом государств Европы была разработана

и подписана Болонская конвенция. Выбор места проведения этого форума неслучаен: Болонский университет не познавательная деятельность, а – старейший в Европе (создан в 1088г.). За основу была принята двухуровневая система высшего образования (бакалавриат и магистратура), хорошо зарекомендовавшая себя во многих странах мира, включая США, Канаду и Австралию. Сегодня болонский процесс, включает 48 стран-участниц. Россия присоединилась к нему в сентябре 2003г., а уже в 2007г. ввела закон, предполагающий переход российского высшего образования на двухуровневую систему с соответствующими государственными стандартами, вступительными экзаменами и итоговыми аттестациями. С 2011г. все вузы страны переходят на эту систему.

Двухуровневая система высшего образования включает бакалавриат (4 года) и магистратуру (2 года), рассматриваемые в качестве самостоятельных уровней высшего образования. Каждый из них предполагают государственную итоговую аттестацию [17; 18; 47; 85; 133; 164; 173; 191].

Бакалавриат формирует у студентов базовые профессиональные компетенции: гуманитарные, технические или творческие. Он дает законченное высшее образование с присвоением квалификационной степени «бакалавр». Выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование. Таким образом, бакалавриат предусматривает подготовку квалифицированных рядовых сотрудников, осуществляющих исполнительские функции в соответствующей профессиональной сфере.

Магистратура готовит специалистов, способных к решению наиболее сложных задач профессиональной и научно-исследовательской деятельности; самостоятельной аналитической работе, исходя из кадровых потребностей экономики и социальной сферы. Магистратура – это дальнейшее развитие

специалиста либо в сторону более узкой и углубленной специализации, либо в область научной или управленческой карьеры. Магистратура - обязательная ступень к аспирантуре, являющейся формой подготовки кадров для высших учебных заведений.

Следует отметить, что человек, имеющий диплом бакалавра, может выбирать наиболее подходящее для него направление магистратуры: либо продолжить углублять свои знания по тому же направлению, которое указано в его бакалаврском дипломе; либо начать магистерскую подготовку по одному из новых (смежных с предыдущим) направлений. Таким образом, магистратура является своего рода аналогом второго высшего образования. В последние годы получение двух высших образований стало достаточно популярным в России, поскольку это значительно повышает конкурентоспособность на рынке труда. Однако раньше на это нужно было потратить 8 лет (5+3), с переходом на бакалавриат и магистратуру этот срок уменьшился до 6 лет (4+2).

Современная действительность ставит человека в новые социально-экономические и политические условия, которые требуют от него соответствия. Одно из таких условий – повышение требований к личностным качествам, образованности, имеющимся знаниям, умениям и навыкам, возможности жизни в современном мире. Данное требование определено в соответствии со стандартами ФГОС ВО третьего поколения, предполагающими, что выпускник вуза «стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; может критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития; понимает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности» [212]. В подобных условиях от индивида требуется способность к творческому, самостоятельному поиску решений

производственных задач, к полезным самостоятельным инициативам, организованность в действиях и поступках. Однако именно педагог имеет возможность организовать учебный процесс таким образом, чтобы сформировать у учащегося данные качества. Данное требование к педагогу как организатору учебного процесса наиболее точно отражено в статье 48 Закона 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2012 года: «Педагогические работники обязаны развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира» [211].

Необходимо отметить, что в системе высшего образования проблема развития познавательной самостоятельности студентов в настоящее время приобрела особую актуальность. Действительно, современному обществу нужен профессионал, знающий свое дело, способный самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них. В этом контексте познавательная самостоятельность студентов является одним из показателей успешности вузовского образования, поскольку предполагает способность человека к саморазвитию. Успешность личностного развития в студенческий период зависит от того, насколько сам студент выступает субъектом, создателем условий своей жизни и смысловой содержательности. Эффективное взаимодействие требует постоянного анализа и учета особенностей самостоятельности в учебной деятельности студентов вуза. Недостаточно ориентировать будущих специалистов на использование полученной суммы знаний. Важно сформировать у студентов умение самостоятельно приобретать новые знания, гибко реагировать на меняющиеся требования к специалистам. Университет является школой самостоятельного стремления к истине и познанию. Именно университет

воспитывает человека к интеллектуальной самостоятельности, к активному наблюдению и мышлению, к исследованию.

Современные условия общественного развития задают новые ориентиры обществу и профессиональному образованию. Интеграция России в международное сообщество требует, сохраняя лучшие национальные традиции, привести систему высшего образования в соответствие с мировыми стандартами. 19 июня 1999 года в Болонье 29 министров, отвечающие за высшее образование в Европе, подписали Болонскую декларацию. В ней были сформулированы общие цели и принципы, которые необходимы для создания единой европейской системы образования. Согласно декларации ведена двухуровневая система высшего образования, предполагающая подготовку бакалавров (специалистов, имеющих учебно-профессиональную направленность) и магистров (углубляющих научную подготовку в различных областях).

17 – 19 сентября 2003 г. состоялся визит делегации Минобразования России в г. Берлин (Германия) для участия в конференции министров высшего образования Европейских стран, проводимой в рамках Болонского процесса. В конференции приняли участие министры высшего образования 33 государств, подписавших к тому времени Болонскую декларацию, и министры 7 государств-кандидатов на присоединение к ней, в том числе Российской Федерации. На совещании министров образования по инициативе Франции, поддержанной представителями Италии, Великобритании и Германии, было единогласно принято решение о присоединении России к Болонской декларации.

Цель Болонского процесса расширение доступа к европейскому образованию, дальнейшее повышение его качества и привлекательности, расширение мобильности студентов и преподавателей посредством принятия сопоставимой системы ступеней высшего образования, применения системы

учебных кредитов (ECTS), выдачи выпускникам вузов европейского Приложения к диплому (Diploma Supplement), а также обеспечение трудоустройства выпускников вузов за счет того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на европейский рынок труда [17].

Сегодня сложилась система высшего образования, которая интегрирует в себе две образовательные подсистемы: непрерывной подготовки дипломированных специалистов (срок обучения, как правило, 5 лет) и двухуровневой, обеспечивающей реализацию образовательных программ по уровням высшего образования с присвоением выпускнику степени (квалификации) «бакалавра» (срок обучения 4 года) и «магистра» (срок обучения 2 года). Подготовка бакалавров и магистров предусмотрена во всех образовательных областях высшего образования, за исключением медицины, сервиса и информационной безопасности.

В настоящее время система высшего образования, имеет следующую структуру: первый уровень – бакалавр, второй уровень – магистр. При этом предполагается, что прием на обучение по программам второго уровня будет конкурсным, в аспирантуру смогут поступать только лица, получившие высшее образование второго уровня.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования позволяет сделать следующие выводы: в действующей системе образования, бакалавр – это выпускник вуза, получивший высшее образование (или, в терминологии федерального государственного образовательного стандарта – ФГОС ВО, образование по некоторому выбранному направлению) [212]. Бакалавр - это выпускник вуза, который учился 4 года и получил фундаментальную подготовку без какой-либо узкой специализации; вправе занимать все те должности, для которых их квалификационными требованиями предусмотрено наличие высшего

образования. Обеспечение же специализации является одним из параметров модернизации и может быть достигнуто, например, в рамках практики (на которую отводится определенное количество недель) под руководством опытного в конкретной узкой области специалиста. Бакалавриат в качестве уровня профессиональной подготовки имеет следующие достоинства:

- это вид квалификации (в отличие от «дипломированного специалиста») принят по международной классификации и понятен работодателям во всем мире;

- ему свойственны фундаментальность и общепрофессиональный характер подготовки, что позволяет при необходимости легко сменить профессию. В соответствии с ФГОС ВО программы подготовки бакалавров по разным направлениям устроены так, что это дает возможность всего за год перейти к одной из целого веера совместных профессий (для сравнения: выпускнику, обучавшемуся по жесткой 5-летней программе «специалиста», придется получать новую профессию по программе второго высшего образования за 2-2,5 года);

- через 4 года после поступления можно приступить к профессиональной деятельности и обрести финансовую независимость;

- в случае смены профессии выпускник, имеющий диплом с квалификацией «специалист», получает именно второе высшее, а оно, по закону, всегда только платное. Бакалавр же, поступая в магистратуру иного профиля, продолжает образование по программе второго уровня, т.е. бесплатно (разумеется, если пройдет по конкурсу на бюджетные места).

При трудоустройстве за рубежом требуются не те выпускники, которые закончили программу подготовки специалиста, а те, которые имеют степень бакалавра. По данным Международной организации труда, на большинство мест зарубежный работодатель приглашает просто бакалавров, не оговаривая даже направления подготовки [163].

Необходимо отметить, что, несмотря на сложности практического признания степени «бакалавр» рынком труда, которое выражается, прежде всего, в отсутствии соответствующих тарифно-квалификационных характеристик, количество выпускников бакалавров постоянно растет.

В рамках единой двухлетней программы подготовки магистров четырехлетняя программа подготовки бакалавров содержит необходимый минимум фундаментальных и общепрофессиональных дисциплин, создает предпосылки для достижения магистерского уровня образованности в соответствующем образовательном направлении. Уровень бакалавриата предполагает изучение общих математических и естественнонаучных, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, дисциплин направления, а также специальных, формирующих начала специализации и выработки навыков выполнения научно-исследовательских работ, которые углубляются в магистратуре.

По новому стандарту круг требований к компетентности бакалавра расширился, он должен:

- быть знаком с основными учениями в области гуманитарных и социально-экономических наук, способен научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, умеет использовать методы этих наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;

- знать этические и правовые нормы, регулирующие отношения человека к человеку, обществу, окружающей среде, умеет учитывать их при разработке экологических и социальных проектов;

- иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в неживой природе, понимает возможности современных научных методов познания природы и владеет ими на уровне, необходимом для решения задач, имеющих естественнонаучное содержание и возникающих при выполнении профессиональных функций;

– быть способным продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде (требование рассчитано на реализацию в полном объеме через 10 лет);

– быть способным в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умеет приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии;

– быть способным поставить цель и сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, умеет использовать для их решения методы изученных наук;

– быть готовым к кооперации с коллегами по работе в коллективе, знаком с методами управления, умеет организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в условиях противоречивых требований, знает основы педагогической деятельности.

Общие требования к уровню подготовки магистра определяются содержанием требований к уровню подготовки бакалавра и требованиями, обусловленными специализированной подготовкой. Выше перечисленные способности студента бакалавра трудно представить без способности к самостоятельной деятельности. Однако ее характер несколько отличается от характера самостоятельной деятельности магистров, к компетентностям которых предъявляются несколько другие требования.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту требования, обусловленные специализированной подготовкой магистра, включают:

– владение навыками самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, требующими широкого образования в соответствующем направлении;

– умение определять проблему, формулировать гипотезы и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний;

– умение формировать план исследования, выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы исходя из задач конкретного исследования;

– умение обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их с учетом имеющихся литературных данных;

– умение вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий;

– умение представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с имеющимися требованиями, с привлечением современных средств редактирования и печати.

Следует отметить, что магистр подготовлен к деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки, в том числе к самостоятельной научно-исследовательской работе, а при условии освоения образовательно-профессиональной программы педагогического профиля – к педагогической деятельности в высших учебных заведениях.

Исходя из вышесказанного, мы можем предположить, что учебная мотивация студентов разных уровней подготовки должна отличаться. У бакалавров должна преобладать профессиональная направленность, т.к. их главным образом готовят для рынка труда, а у магистров, углубляющих фундаментальную и профессиональную подготовку – познавательная. Этим обуславливается и характер познавательной самостоятельности студентов, обучающихся на разных образовательных ступенях.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования даёт нам основание обозначить ряд преимуществ, двухуровневой подготовки в условиях образовательного пространства современного вуза: мотивация академической активности студентов на первой ступени; возможность реальной подготовки элитных специалистов на второй ступени; целевая подготовка; гибкая реализация новых профилей; подготовка специалиста разного уровня в соответствии с профессиональными стандартами; возможность варьировать временной ресурс для введения в учебные планы обязательных новых видов учебной работы; привлекательность уровневой подготовки для иностранных студентов; реальная основа для реализации академической мобильности студентов и преподавателей; возможность установления связи соответствующих целей, форм и средств профессиональной подготовки с миссией вуза; модернизация образовательного и научно-исследовательского процесса; разработка и внедрение новых технологий организации учебного процесса в системе профессиональной подготовки на тактическом уровне и стратегическом уровнях; разработка и реализация совместно с работодателями вариативной уровневой подготовки бакалавров и магистров в рамках образовательной программы; комплексная модернизация материально-технической базы образовательной и научной деятельности вуза по направлениям образовательной программы; позволяет выстроить гибкие индивидуально-ориентированные траектории обучения будущей профессиональной деятельности; создает возможность для «бакалавра» любого профиля продолжить свое обучение в магистратуре по другому профилю и быть подготовленным к профессиональной деятельности в смежной области; реализация различных образовательных траекторий в пределах направления при переходе от «бакалавриата» к «магистратуре» в полной

степени отвечает целевым установкам создания системы непрерывного образования в РФ [9; 12; 18; 73; 102; 114; 126; 129; 146; 173; 191; 205 и др.].

Изучив основные требования к компетенции бакалавров и магистров, мы пришли к выводу о необходимости использования в дальнейшем исследовании познавательной самостоятельности студентов вуза ряда основополагающих методологических подходов: практико-ориентированного, компетентностного и контекстного подходов.

По своему определению термин «подход» многозначен, он рассматривается как:

– мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов социальной практики как носителей общественного сознания;

– глобальная и системная организация и самоорганизация социально-экономических процессов;

– стратегия развития социальной системы или субъекта, которая включает в себя набор конкретных целей, методов, форм и приемов.

Исходное определение понятия «подход» как некоторой позиции, точки зрения, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (образования) дано в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова. По мнению автора, подход означает «идти под низ чего-то», т.е. находится в основе чего-то [140, с. 289].

Подход как способ концептуализации знаний определяется некой идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или более категориях. К примеру, если для системного подхода такой категорией является «система», для проблемного подхода – «проблема», то для практико-ориентированного подхода – практика и теория, профессиональная компетенция, компетентность в разном соотношении друг с другом. Кроме того, сущность понятия «практико-ориентированный подход» связана с

такими научными понятиями и категориями, как «практика», «компетентность», «мотив», «мотивация», «учебная мотивация», «учебная деятельность», «потребность» и др. Эти понятия можно считать внутренними (психологическими) и внешними (средовыми) условиями развития самостоятельности студентов.

Практико-ориентированный подход рассматривается в нашем исследовании как одна из форм организации профессиональной деятельности бакалавров и магистров, которая эффективно способствует развитию их профессиональной компетентности.

Обосновывая практико-ориентированный подход к образованию в качестве наиболее перспективного, мы исходим из того, что реальная жизнь человека по существу является чувственно-практической, выступает в качестве предметного бытия. Практико-ориентированный подход к образованию позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, словом и делом, идеальным и материальным, активизировать сознание учащихся, проявить его в конкретной чувственной деятельности, отражающей определенную сторону человеческого бытия. Посредством предметного (материального, социального) содержания деятельности только и возможно формирование у студентов определенных личностных качеств. Практико-ориентированный подход позволяет также изучать и формировать ценностные ориентации, потребности студентов, регулировать их потребительское поведение. Посредством этого подхода знания могут быть восприняты, поняты, закреплены и реализованы в практической деятельности.

Проблема изучения возможностей практико-ориентированного подхода в развитии самостоятельности студентов – это новая научная проблема. Анализ литературы показывает, что исследования в области практико-ориентированного обучения шли в разных направлениях. Многие

ученые считают, что основной путь совершенствования преподавания любого предмета, это широкая опора обучения на практику, жизнь и опыт студентов (Г.Ф. Кумарина, В.Г. Петрова, Т.С. Терюкова, Т.И. Шамова, В.С. Шубинский и др.).

Теоретическим основанием приоритетности практико-ориентированного подхода к обучению являются известные идеи таких ученых, как А. Дистервег, Я.А. Коменский, М. де Монтель, Дж. Локк, И.П. Павлов и др. А. Дистервег считал, что все образовательные принципы – это лишь разные аспекты одного центрального принципа – образовательный процесс должен быть организован так, чтобы у выпускника сформировалась готовность к деятельности. Таким образом, по Дистервегу, центральный образовательный принцип – это принцип деятельности. Я.А. Коменский полагал, что воспитывать и учить надо природосообразно: сообразно с природой человека, каковой является его социальная деятельность. По его мнению, цель образования в пути ее достижения вытекают из социальной деятельности. Мишель де Монтель, Джон Локк отводили личному опыту человека первостепенное место в образовании. Они полагали, что развитие человека в первую очередь зависит от того, каким оказался его конкретный индивидуальный опыт.

Выдающийся физиолог И.П. Павлов утверждал, что если вторая сигнальная система, связанная со словесно-знаковыми восприятиями, постоянно не подкрепляется первой сигнальной системой, связанной с сенсорными, чувственными формами восприятия, источником которых выступает реальная действительность, активная практическая деятельность, то человек имеет все основания к тому, чтобы не найти своего места в жизни.

Одним из приверженцев практической направленности обучения был наиболее яркий представитель философии действия «прагматизма» и основоположник философии образования Дж. Дьюи. Он, его соратники (Ч.

Пирс, У. Джемс, Дж. Мид) и последователи (Д. Энджелл, Г. Керр и др.) исходили из того, что ученик всегда проявляет адаптивную активность к среде, чтобы приспособиться к новым условиям, и полагали, что эту тенденцию надо культивировать в процессе обучения. Поэтому обучение должно быть направлено на возможно более эффективную координацию ученика и среды, на аккомодацию его сознания нового. Учащиеся должны быть заняты не бесполезным запоминанием, а размышлением над жизненно важными для них проблемами. По Дж. Дьюи, любая жизненная ситуация уникальна, поэтому польза в обобщении теорий при ее объяснении условна и относительна. Ценен лично выработанный опыт решения проблем. Безусловно, ранее добытые человечеством знания могут оказать помощь в размышлениях над проблемой. Наука не может дать ответ на все вопросы повседневной жизни, так как сама возникает из повседневного опыта и проверяется им. Назначение человека – служить практике, его сущность проявляется в деле, в действии. Дело высшей школы – вести молодых людей из мира относительно случайных занятий в мир видов деятельности, специально отобранных для учения. Одной из наиболее распространенных видов практической деятельности студентов - будущих педагогов является педагогическая практика. Истинное знание и плодотворное понимание проходят исключительно в результате собственной деятельности в реальных условиях. Педагогическая практика является частью учебно-воспитательного процесса, которая соединяет теоретическую подготовку студентов с их практической деятельностью и способствует пробуждению интереса студентов к педагогической науке, осознанному отношению к своей будущей профессии.

Студент в процессе педагогической практики становится субъектом педагогической деятельности. В непосредственной практической деятельности ценностные ориентации его личности взаимодействуют с

требованиями профессиональной деятельности. В результате этого процесса происходит интеграция психолого-педагогических умений, методических знаний, осознание собственных способностей.

Методологические аспекты взаимосвязи педагогической науки в системе профессиональной подготовки бакалавров и магистров, формирование профессионально педагогических умений в процессе педагогической практики представлены в работах О.А. Абдуллиной, С.И. Архангельского, Е.В. Бондаревской, З.И. Васильевой, В.И. Журавлева, С.И. Кисельгофа и др.

Профессиональная направленность будущего бакалавров и магистров складывается из целого комплекса, включающего в себя воспитательные действия, учебно-профессиональную деятельность и практическую деятельность в ходе педагогической практики. При этом педагогическая практика является как фактором, так и показателем развития профессиональной направленности студента.

Реализуя практико-ориентированный подход в практической подготовке студентов, мы должны обеспечить следующие позиции педагогической направленности в период практики:

- направленность на человека (обучающегося), учитывая его чувства, индивидуальные особенности и возможности;
- направленность на себя как на педагога, субъекта педагогической деятельности, когда происходит изменение эмоционально-ценностного отношения к профессии педагога, появляется желание заниматься профессиональной деятельностью;
- направленность на предметную систему профессиональной деятельности педагога, постоянно занимаясь самообразованием, изучением новых методик, технологий и т.д.

Исходя из анализа основных идей практико-ориентированного подхода, можно сделать следующие выводы:

1. Практика – это материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, направленная на самостоятельное освоение и преобразование материальных (природных и социальных) объектов. Это преобразование может быть простым повторением известного, копированием, приспособительной акцией, конкретной формой поведения и может быть связано с созданием нового. В широком смысле под практикой подразумевается все виды чувственно-предметной деятельности человека. Практика выступает как целостная система действий. Её структурные элементы: потребность, цель, мотив, целесообразная деятельность в виде отдельных актов, предмет (объект), на который направлена деятельность, средства, с помощью которых достигается цель, и результат деятельности.

2. Практико-ориентированный подход и его основные принципы наиболее адекватны содержанию образовательного процесса первой ступени высшего образования – бакалавриата.

3. Несмотря на широкую представленность исследований по теории и практике, в профессиональной практике студентов вид предметной, учебной деятельности не нашел своего достаточного отражения; возможности практико-ориентированного подхода в личностных и профессиональных характеристиках ещё не в полной мере изучены.

Еще одним, важным подходом в осознании проблемы формирования самостоятельности студентов в условиях модернизации отечественного и зарубежного профессионального образования являются компетентностный подход, направленный на формирование личностной и профессиональной компетенции специалиста. Компетентность – это интегративное знание своих собственных ресурсов, мобилизуемых специалистом для того, чтобы управлять новыми ситуациями, с которыми он сталкивается в

профессиональной деятельности. Таким образом, компетенции развиваются в действии, на границе между индивидуальным потенциалом и организаторскими навыками. В образовательных учреждениях нужно создать условия обучения студентов для приобретения такого рода свойств. Для обучения творческому умению применять знания на практике необходимо вовлечь студента в деятельность, которая была бы адекватной природе формируемого качества компетентности.

Формирование профессиональной компетенции в вузе происходит в процессе теоретической подготовки на лекционных, практических и лабораторных занятиях и применением полученных знаний на педагогической практике.

Трактовка социальных компетентностей была предложена И.А. Зимней [67, с. 289]. Её теоретической основой послужили сформулированные в отечественной психологии положения, согласно которым человек есть самостоятельный субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев); человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); компетентность человека имеет акмеологический вектор (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина).

С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей:

а) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

б) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

в) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Такая группировка позволила структурировать, существующие, и упоминаемые многими авторами, наименования компетентностей.

Основными дескрипторами социальных компетентностей И.А.Зимняя считает:

- знание (осведомленность, представление, умение, владение);
- умение (применение, использование, умение, владение);
- ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентностей (важность, значимость, существенность);
- эмоционально-волевая регуляция (соблюдение этикета, получение удовольствия, удовлетворения, переживание радости при следовании правилам, нормам); проявление собственной инициативы; контролирование собственного поведения при проявлении той или иной компетентности);
- готовность (увлечение, желание, потребность, интерес, стремление).

По нашему мнению данные дескрипторы компетенций могут соответствовать следующим уровням познавательной самостоятельности.

Таблица 1

Дескрипторы профессионально-личностных компетенций и уровни познавательной самостоятельности

| Дескрипторы профессионально личностных компетенций | Уровни познавательной самостоятельности |
|---|---|
| 1 | 2 |
| знание (осведомленность, представление, умение, владение) | когнитивный |
| умение (применение, использование, умение, владение) | конативный |
| ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентностей (важность, значимость, существенность) | ценностно-рефлексивный |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 |
|---|------------------|
| эмоционально-волевая регуляция (соблюдение этикета, получение удовольствия, удовлетворения, переживание радости при следовании правилам, нормам); проявление собственной инициативы; контролирование собственного поведения при проявлении той или иной компетентности) | эмотивно-волевой |
| готовность (увлечение, желание, потребность, интерес, стремление) | мотивационный |

Анализируя компетентностный подход и возможности его использования в процессе развития самостоятельности на разных образовательных уровнях, для нас представил интерес аспект, касающийся непосредственно особенностей подготовки бакалавров и магистров. Переход от бакалавриата к магистратуре согласно Дублинскому договору должен осуществляться с тенденцией перехода от известного к неизвестному, от сбора информации к её интеграции, от репродукции к продуцированию, от меньшей к большей самостоятельности.

Согласно компетентностному подходу изменения в процессе подготовки специалиста от одного уровня к другому должны идти «...по линии углубления, большей устойчивости и систематичности проявления компонентов компетентности» (И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова /Социальные компетентности выпускников вузов в контексте образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING).

В контексте нашего исследования самостоятельности мы будем основываться на стратегии развития познавательной самостоятельности,

предлагаемой компетентностным подходом, т.к. видим разделение студентов не по уровневому принципу, а по принципу особой специфичности подготовки.

Таблица 2

Особенности развития профессиональных компетенций в условиях двухуровневой подготовки студентов вуза

| Развитие социальных компетенций бакалавров | Развитие социальных компетенций магистров | Компетентностный подход к развитию социальных компетенций |
|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Работа с известным материалом | Работа с новым материалом | Стратегия углубления, увеличение устойчивости и систематичность проявления критериев компетентностей |
| Сбор информации | Интеграция информации | |
| Репродуктивная деятельность | Продуктивная деятельность | |
| Минимальная самостоятельность | Максимальная самостоятельность | |
| | | |

Анализ методологических подходов в образовании и наша потребность в подходе наиболее адекватном построению стратегии и условий развития, разработке методов и форм самостоятельности студентов, привели нас к выбору в качестве методологической основы контекстного подхода, развиваемого в исследованиях А.А. Вербицкого, его учеников и последователей Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкой, Н.В. Жуковой, В.Г. Калашникова, О.Г. Ларионовой, А.А. Соловьева, Т.Н. Сорокина.

В данном подходе представлено теоретическое обоснование рационального и комплексного использования разнообразных форм и методов инновационного обучения, а именно контекстный подход.

В соответствии с концепцией контекстного обучения А.А. Вербицкого модель специалиста получает свое отражение в деятельностной модели его подготовки, характеризующейся максимальным приближением содержания и формы образования в профессиональной подготовке к содержанию и форме профессиональной деятельности специалиста. Контекстное обучение выступает моделью перехода от учения к труду с помощью всей системы форм организации активности студентов. А.А. Вербицкий определяет контекстное обучение как такое, в котором на языке наук и с помощью всей системы диагностических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности [38].

Анализ употребления понятия «контекст» в гуманитарной «нелингвистической» литературе (психологической, социологической, философской и методологической) позволяет выделить *две тенденции* [39, с.141-146].

1. Понятие «контекст» может применяться как «*служебное*», когда требуется описать «фон», «среду», «ситуацию», «обстоятельства», «обстановка», «условия» и т.п., то есть некоторое «пространство», которое *задает характеристики* включенного в них объекта для *субъекта-наблюдателя*. К ним примыкают термины, служащие для указания на специфичность восприятия изучаемого объекта, задаваемую уникальной *позицией самого наблюдателя* – это «точка зрения», «точка обзора», «позиция» («воспринимать с позиции»), «аспект» или «ракурс» исследования и т.п. Эти устойчивые словосочетания активно используются в научной

лексике и именно с целью указать на тот теоретический контекст (парадигма, подход, концепция, теория), в котором данный исследователь воспринимает изучаемое явление.

Следовательно, термином «контекст» можно заменить значительное количество различных специальных терминов, что нередко и происходит в научных текстах. Однако такая экспансия словоупотребления размывает содержательное наполнение самого понятия «контекст» и противоречит самой сущности понятия «термин». Латинское слово *terminus* означает «граница» (изначально *Terminus* – римский бог границ и полевых межей), следовательно, слово как термин призвано отграничивать данное понятие от остальных, акцентируя присущий только ему оттенок значения или смысла. Поэтому необходимо указать на специфику понятия «контекст» как собственно психологического термина, что будет сделано несколько позже.

2. Понятие «контекст» используется и как *самостоятельное* понятие, постепенно обрастающее новыми коннотациями, выходящими за пределы лингвистики и тесно связанными с той или иной предметной областью исследования. При этом изначально перенос понятия «контекст» из лингвистики в другие предметные области осуществлялся в качестве метафоры. Однако в последнее время метафора признается в качестве полноценного способа познания, поскольку отражает сущность человеческого мышления (С.С. Гусев, С.Ю. Деменский, М. Джонсон, Дж. Лакофф, В.В. Петров, И.В. Полозова, В.А. Ротенберг и др.). На это основе можно констатировать, что в качестве метода расширения тезауруса той или иной научной дисциплины метафора является одним из важнейших методологических средств.

В частности, привлечение понятия «контекст» в психологию напоминает другие примеры обогащения методологии этой научной дисциплины из различных, в том числе весьма отдаленных от нее областей знания (включая

и модели, и конкретные термины). Это такие дисциплины, как физика (рефлексология В.М. Бехтерева построена на основе механики, психоанализ З. Фрейда включал гидравлическую модель психики, теория поля К. Левина), химия (гештальт-модель психики В. Кёлера, К. Коффки), математика (топология в теории поля К. Левина, математические модели психических явлений В.А. Лефевра, В.В. Налимова, В.А. Петровского, позволяющие раскрыть их новые аспекты), биология (сравнительная психология, этология), кибернетика (компьютерная метафора психики в когнитивизме).

При этом приоритет в постановке вопроса о собственно *психическом контексте* принадлежит именно отечественной науке. Судя по всему, первым употребил соответствующее выражение В.Н. Волошинов (который находился под существенным влиянием М.М. Бахтина) в работе 1929 г. по философии и социологии языка: «...внутренний знак должен освободиться от своей поглощенности психическим контекстом...» [45, с.51]. Здесь автор полагает знак погруженным в живую ткань психики, понимаемую как *семантический контекст*, который придает знаку жизнь, за счет обогащения его связями с различными психическими содержаниями. Изначально в психологии понятие «контекст» употреблялось в рамках психолингвистической проблематики (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), но постепенно исследователями была осознана сущностная роль контекста в функционировании человеческой психики как семиотической системы. В частности, С.М. Морозов раскрыл *смыслообразующую функцию* психологического контекста, рассматривая значение как фрагмент смысла, инвариантный по отношению к психологическим смыслообразующим контекстам, под которыми понимаются любые психические содержания [123].

Однако впервые определение контекста в психологической трактовке дал А.А. Вербицкий: «контекст – это система внутренних и внешних условий

жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и её компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [41]. Далее в наших работах было показано, что контекст вообще следует рассматривать не как некоторый фрагмент материального мира (например, текст в его письменной форме, а тем более – любую совокупность предметов, окружающих кого–или что-либо), но прежде всего, как *теоретический конструкт*, который позволяет исследователю описать *психологический процесс* порождения и функционирования значения и смысла за счет соотнесения центрального и связанного с ним периферического фрагментов информации [39; 42].

Контекст, понимаемый как психический семиотический механизм (своеобразный «*функциональный орган*» психики по А.А. Ухтомскому) осуществляет взаимодействие психических функций и процессов для решения семиотических задач – порождения смыслов путем соотнесения различных психических содержаний (не только образов или понятий, но и ценностей, состояний, и др.). Следовательно, в психологии контекст – это, прежде всего, *когнитивный механизм* психики человека, что, однако, не исключает возможности его метафорического наглядного отображения в структурной модели как некоторого семантического поля, соотносимого с определенным «*центральным объектом*». Как среда создает условия для жизни любого существа, так и контекст создает условия для возникновения и «*жизни*» смыслов любых явлений, вовлеченных в человеческую деятельность.

На основе описания семантической сущности психического контекста было уточнено понимание «внутреннего» и «внешнего» контекстов как проекций единого психического феномена. Очевидно, что внутренний контекст, представляет собой совокупность внутриспсихических явлений, соотносимых с другими; в то же время и внешний контекст нельзя рассматривать натуралистически – с точки зрения психологии это не материальные, «внешние» по отношению к психике предметы и социальные явления, но всегда только их внутриспсихические репрезентации. Поэтому различные частные проявления контекста (текстовый фрагмент, условия общения, фоновые знания о социокультурной ситуации, прецедентные тексты и пр.) предстают не столько как разновидности этого явления, сколько как формы его объективации, раскрывающие разные грани этого психического семиотического процесса [39, с.182-183].

Можно утверждать, что введение понятия «контекст» в категориальный строй психологии является одним из направлений реализации контекстуализма как общегуманитарной методологической программы, обогащающий эту сферу еще одним инструментом анализа. Фактически, понятие «контекст» уже выступает как общенаучная объяснительная категория, опора на которую открывает новые перспективы в научном познании и гуманитарной практике. Опора на предлагаемое понимание контекста как психического механизма позволяет в совокупности с предлагаемыми принципами создает основу для формирования контекстного подхода в психологии. Контекстный подход может задать общую систему координат для упорядочения имеющихся сведений о природе и закономерностях психического; указание на контекст рассмотрения того или иного явления обеспечивает глубокое рефлексивное осмысление исследователем получаемых данных и выводов.

Как было показано ее основателем А.А. Вербицким, *контекстным обучением* является такое, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. При этом не требуется воспроизводить всю полноту реальных профессиональных функций – достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (*предметный контекст*) и социальных составляющих (*социальный контекст*). Качественно организованный процесс обучения предстает как движение собственной деятельности студента от традиционной *академической учебной деятельности* (усвоение знаний) через *квазипрофессиональную* (деловые игры, лабораторные работы и другие имитации) и *учебно-профессиональную деятельности* (пробная деятельность в данной профессиональной сфере, например, в виде практики) к собственно профессиональной деятельности. Это движение осуществляется с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: *семиотической, имитационной* и *социальной*, отражающих будущую профессиональную реальность в форме учебных текстов, моделируемых ситуаций и социальных моделей решения проблемы [38].

При этом образовательный процесс с позиций этого подхода опирается на специфическое понимание *контекстов образовательной деятельности* (образовательных контекстов). *Образовательный контекст* – вид психологического контекста, оказывающий влияние на восприятие и интерпретацию всеми субъектами образовательного процесса всех явлений образовательного процесса, что определяет их поведение в этом процессе. В зависимости от этих контекстов участниками образовательного процесса понимаются все объекты и события, в том числе действия собственные и

других субъектов [39, с. 25]. Образовательные контексты выступают в качестве основы процесса контекстного обучения, поскольку именно целенаправленное оперирование этими контекстами обеспечивает обучающимся формирование необходимых профессиональных компетенций. Соответственно, необходимо некоторое упорядочивание этих контекстов, что является обязательным условием использования этих контекстов в качестве инструмента образовательных технологий.

В качестве *общих контекстов* образовательного процесса можно выделить два основных: 1) *внутренний* – охватывающий внутриспсихические результаты образования (формирование высших психических функций, личности, конкретных компетенций и т.п.) и 2) *внешний* – указывающий на различные социальные эффекты деятельности образовательной среды (обеспечение выполнения образованным человеком его социальных функций – гражданских, профессиональных, семейных и др.). Каждый из этих контекстов может включать более конкретные разновидности. Так, в составе внутреннего контекста это: *психологический контекст* – соответствие образовательного процесса психологическим закономерностям, «природосообразность» образования, а также его способность оптимально формировать высшие психические функции, субъектность и личность человека; *смысловой контекст* – субъективная осмысленность содержания образования в рамках текущей жизненной ситуации субъекта образования; *экзистенциальный контекст* – обеспечение самореализации субъекта образования посредством процесса и содержания образования, что связано с достижением важных жизненных целей («проекта»). В свою очередь, к группе внешнего контекста относятся: *социальный контекст* – соответствие результата образовательного процесса требованиям общества (социальному заказу), сложившейся социально-экономической ситуации и вызовам ближайшего будущего; *функциональный контекст* – соответствие всех

действий внутренней логике и технологии образовательного процесса, а также соответствие формируемых компетенций структуре будущей профессиональной и социальной деятельности обучающихся; *методический контекст* – соответствие результата образовательной деятельности образовательным стандартам в данной области жизнедеятельности, вытекающим из определенных теоретических положений и запросов практики [39].

Применительно к содержанию образования А.А. Вербицким и Т.Д. Дубовицкой выделены следующие формы контекстов: 1) *пространственно-временной контекст* – динамическая развертка содержания обучения; 2) *контекст системности и межпредметности знания* – взаимосвязи новой информации с уже имеющейся у студентов; 3) *контекст профессиональных действий и ролей* – соотнесение получаемых знаний и навыков с будущей деятельностью; 4) *контекст личных и профессиональных (должностных) интересов* будущих специалистов – субъективная значимость изучаемой информации и получаемых студентами навыков [43].

Контекстный подход изначально был ориентирован на интегративную роль, что определяется фундаментальностью феномена контекста в семантической деятельности психики человека, поскольку, как известно, значение и смысл любого психического содержания формируются исключительно в контексте других психических содержаний – репрезентаций реальности. Именно поэтому его концептуальный аппарат оказался максимально приспособлен для выполнения интегративной функции и в области образования и разработки алгоритма развития познавательной самостоятельности студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки. Это касается всех достижений в этой области, но особенно – инноваций, которые должны естественным образом встраиваться в существующий

комплекс теоретических и практических наработок. Таким образом, в области образования контекстный подход по своей методологической сути является не столько еще одним подходом в ряду многочисленных других, но именно и прежде всего – интегратором психолого-педагогических достижений, обеспечивающим органическое, непротиворечивое сочетание классики и инноваций.

Данный подход наиболее подходит нам, потому, что он опирается на деятельностную теорию усвоения социального опыта, с позиции, которой анализируется и обобщается многообразный эмпирический опыт инновационного (активного) обучения в сочетании с традиционным, учитывается так же смыслообразующее влияние предметного и социального контекстов культуры, социальной жизни и будущей профессиональной деятельности на процесс и результат обучения.

В своем исследовании мы будем придерживаться следующих принципов контекстного подхода:

- 1) психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- 2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

6) педагогически обоснованного содержания новых и традиционных педагогических технологий;

7) принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

8) единства обучения и воспитания личности.

Контекстный подход достаточно широко используется в разных учебных заведениях профессионального образования для реализации весьма разнопланового содержания. По мнению А.А. Вербицкого контекстный подход, позволяет смоделировать учебный процесс таким образом, чтобы студент оказался в ситуации самостоятельного целеполагания и целеосуществления.

Преподавание общеобразовательных дисциплин предлагается трактовать в контексте профессиональной деятельности, отходя в этом от академичного изложения научного знания. В качестве средств реализации теоретических подходов в контекстном обучении предлагается в полном объеме использовать методы активного обучения (в трактовке А.А. Вербицкого - методы контекстного обучения). Вместе с тем отмечается, что необходимо комплексно подходить к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными методами [37].

В нашем исследовании контекстное обучение использовано с целью развития познавательной самостоятельности будущих педагогов.

Система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор компетенций, которыми должен обладать

современный специалист, может выработать система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы в их взаимном дополнении.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности вносит в образовательный процесс целый ряд новых моментов:

1) пространственно-временной контекст «прошлое (образцы теории и практики) – настоящее (выполняемая учебная деятельность) – будущее (моделируемая профессиональная деятельность)»;

2) системность и межпредметность знания;

3) возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике;

4) сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;

5) знакомство с должностными функциями, обязанностями и ответственностью специалиста;

6) ролевую «инструментовку» профессиональных действий и поступков;

7) понимание должностных и личностных интересов будущих специалистов [12; 47].

Основной целью контекстного обучения является обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности студентов их целостной профессиональной деятельности как будущих специалистов (бакалавров, магистров) и членов общества. В этом процессе реализуются следующие цели:

1) развитие личности профессионала, его интеллектуальной, предметной, социальной, гражданской и духовной компетентности;

2) развитие способности к непрерывному образованию, самообразованию.

Конкретные цели в контекстном обучении определяются в зависимости от того, на каком этапе, в рамках каких учебных дисциплин и для формирования и развития каких социально и профессионально важных качеств организуется образовательный процесс.

Содержанием традиционного обучения является, главным образом, дидактически преобразованное содержание наук. В контекстном обучении к этому добавляется и другой источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста – описаний системы его основных профессиональных функций, проблем и задач, компетенций.

А.А. Вербицкий представляет следующий вариант модели контекстного обучения, включающей используемые педагогические технологии [37] представленные в виде таблицы, иллюстрирующей динамику деятельности студента, овладение им целостной профессиональной деятельностью, социальное и профессиональное становление личности специалиста (Приложение П).

Исходя из этого, основными приоритетами использования контекстного обучения в образовательном процессе, ориентированном на развитие самостоятельности бакалавров и магистров в нашем исследовании будут являться приоритеты при которых:

1) студент с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены не как совокупность сведений, научной информации, а в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев их развертывания;

2) включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;

3) знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;

4) используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов при ведущей роли коллективных; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и социально-нравственных качеств личности; в одном потоке активности достигаются цели и обучения, и воспитания;

5) студент накапливает опыт использования учебной информации для осуществления своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т.е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности;

6) логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования;

7) в контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;

8) из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности;

9) в контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании для достижения конкретных образовательных целей могут найти своё органичное место любые педагогические технологии из любых теорий и подходов – традиционные и новые.

1.4. Моделирование процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки

Новая образовательная парадигма способствовала пересмотру сущности и содержания современного образования, что привело к изменению понимания функций выпускника в условиях двухуровневой подготовки.

Ряд нормативно-директивных документов нашей страны: «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» [86], «Национальная доктрина образования РФ на период до 2025 года» [130], Федеральный закон РФ «Об образовании» [211] ставит перед школой и педагогической наукой достаточно приоритетную задачу: подготовить выпускника, имеющего арсенал знаний, ориентированных на их практическое применение, обладающего творческими способностями, позволяющими ему реализовывать свои возможности, находить неожиданные решения в затруднительных ситуациях и легко ориентироваться в условиях рыночных отношений.

Современная модель образования, в отличие от традиционной, в которой преобладал знаниевый (традиционалистско-консервативный) подход,

предлагает сегодня больше внимания уделять творческому развитию личности, которое способствует выявлению и реализации внутреннего потенциала обучающихся.

В свете обозначенных тенденций можно утверждать, целью профессиональной подготовки будущего педагога является необходимость выработать у него умение управлять процессом обучения, воспитания, развития и формирования личности обучающегося посредством её приобщения к различным видам деятельности. При этом в процессе обучения педагог помогает ученикам осваивать различные способы деятельности, приобретать системные знания об объекте изучения, развивать свой творческий потенциал и обеспечивать их саморазвитие.

Таким образом, новая образовательная парадигма перенесла акцент внимания деятельности современного педагога со знаний, приобретаемых в ходе педагогического процесса, на развитие личности обучающегося.

Многие исследователи в области педагогики обращают внимание на необходимость целостного развития личности растущего человека. Такое развитие может быть обеспечено целым комплексом признаков и свойств, имеющих отношение к антропологической сущности человека. Движущей силой этого процесса будет являться разность между требованиями, предъявляемыми к данной личности обществом и степенью её соответствия этим требованиям. Эти требования могут носить трудовой, практический, познавательный, общественно-полезный характер и т. п. В случае, когда предъявляемые требования находятся в области ближайшего развития обучающегося, они становятся эффективным стимулом, однако, в том случае, когда они слишком трудные или, наоборот, легкие для выполнения, такие требования не представляют интереса для достижения образовательного результата.

В то же время необходимо обратить внимание, что личность способна

реализовать себя, эффективно работать, если ей предоставляется возможность творческого развития, в процессе которого строится программа, осуществляется осмысление технологий, выбор новых целей и задач личностного и профессионального роста. Качество профессиональной деятельности, полагает В.А. Сластенин, обеспечивается в той мере, в какой осуществляется взаимосвязь между содержанием, способами, смыслами и целями личности [186, с. 43]. Поэтому при организации обучения студентов в условиях двухуровневой подготовки мы опирались на установленные В.В. Краевским, В.П. Ледневым, И.Я. Лернером [92; 104; 107] особенности процесса передачи и усвоения умений и навыков как специфической части социального опыта. Для того чтобы какие-то умения были усвоены личностью, необходимо выполнение ряда педагогических условий: включение самой личности в практическую деятельность; осуществление постоянной коррекции неправильных действий со стороны наставника, инструктора, педагога; программно-методическое подкрепление образовательно-воспитательного процесса и др.

Изучив и проанализировав философские, психологические и педагогические исследования, связанные с рассмотрением феномена «познавательная самостоятельность» мы можем дать определение этому понятию.

Познавательную самостоятельность студента в условиях двухуровневой подготовки можно рассматривать, как высший уровень учебно-познавательной деятельности, ведущей к раскрытию интеллектуального и личностного потенциала обучающегося, результатом которой выступает субъективно новый продукт.

Обозначив характерные черты, свойственные познавательной самостоятельности, мы можем увидеть условия ее развития в образовательном процессе: организация и обучение студентов на основе

репродуктивной деятельности методам исследовательской, проектной деятельности; выработка положительной мотивации к творческому процессу, организация совместной групповой творческой деятельности.

Систематизировав данные, имеющиеся в научной литературе по вопросам прикладной подготовки бакалавра, мы можем предположить, что используя закономерности практико-ориентированного, компетентностного и контекстного подходов, возможно, усовершенствовать уровень профессиональной компетентности и сформировать познавательную самостоятельность.

На наш взгляд, эта логика, имеет существенное значение для понимания механизмов формирования и развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Также для нашего исследования представляет существенный интерес эффективность процесса организации подготовки бакалавра к профессиональной деятельности в условиях современного вуза, который определяется рядом принципов: принцип целенаправленности, принцип освоения профессионального образования в деятельности, принцип динамичности, компетентности, опоры на положительное, принцип контроля и самоконтроля, диалогичности, деятельностной самоактуализации (Э.Ф. Зеер, А.П. Панфилова, Д.В. Чернилевский) [66;147; 223].

Важно подчеркнуть, что развитие обучающихся напрямую зависит от их вовлеченности в процесс непосредственного приобретения знаний с учетом индивидуальных возможностей, интересов и наклонностей.

Названные принципы отражают общие и специфические закономерности компетентностного, практико-ориентированного и контекстного подходов, которые стали основой процесса проектирования концептуальной модели развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки.

Рассматривая процесс развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки, как часть отдельного объекта системы подготовки, следует учесть, что этот процесс не может существовать самостоятельно.

Следует отметить, что готовность студента к будущей профессиональной деятельности и процесс развития его познавательной самостоятельности – это взаимосвязанные элементы одной системы. Именно поэтому, названный процесс обеспечивается учетом социокультурных и профессиональных особенностей специалиста и реализуется через выбор наиболее продуктивных образовательных технологий.

Создание такого подхода к эффективному решению данной проблемы возможно только в процессе использования принципов компетентностного, практико-ориентированного и контекстного подходов, которые более подробно были описаны в параграфе 1.3. нашего исследования.

Исследование по проблемам развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки определяют круг требований к личности обучающегося. Среди основных личностных и профессиональных характеристик бакалавра, имеющего высокий уровень развития познавательной самостоятельности, следует выделить:

- 1) высокий уровень специальной теоретической подготовки, тесно связанной с опытом работы;
- 2) умение быстро, гибко перестраивать намеченный план работы в зависимости от ситуации;
- 3) энтузиазм;
- 4) уверенность в себе, обладание гибким профессиональным мышлением;
- 5) умение прогнозировать успех;

б) умение адаптироваться к различным новшествам.

Это, в свою очередь, обеспечивает совершенствование творческого, интеллектуального, эмоционально-ценностного развития личности, включение её в осознанное творчество, выбор ею стратегий поведения и деятельности, основанных на релевантных потребностях и интересах.

Исследование содержания требований к личности с высоким уровнем развития познавательной самостоятельности, определение сущности понятия «познавательная самостоятельность», её праксиологических характеристик, позволили нам разработать целостную модель развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки и соответствующую технологию.

Необходимо отметить, что при использовании моделей можно вычленить отдельные компоненты, установить взаимосвязи, пространственные отношения между структурными компонентами, выявить условия реализации.

Модель является своеобразным образцом, ориентиром для построения образовательного процесса в логике предпринятого исследования. Поэтому в контексте своего исследования мы использовали метод моделирования.

В литературе он рассматривается как:

1) метод, позволяющий проводить исследование объекта при помощи его модели, которая представляет собой аналог выделенного фрагмента естественной или социальной реальности;

2) создание и исследование моделей, существующих в объективной реальности предметов, явлений и выстраиваемых объектов;

3) теоретический метод изучения процессов и форм при использовании их реальных или абстрактных, в первую очередь математических, моделей;

4) метод перенесения функций реального объекта на его модель,

способную в определенной степени замещать его, что позволяет получить дополнительную информацию о самом реально существующем объекте;

5) получение информации о различных характеристиках поведения, закономерностях и свойствах физической или идеальной системы при помощи изучения другой системы;

б) создание экономических объектов и процессов в небольших, количественно ограниченных, экспериментальных формах.

Применение данного метода основывается на теории подобия, которая позволяет создавать приближенные аналоги реально существующего явления. Точно так же, как и реальный объект, модель обладает количественными и качественными характеристиками, при этом количественные показатели модели, по мнению Ю.Г. Гранина, основываются на качественных. В соответствии с этим, научное моделирование включает в себя два этапа – сущностно-содержательный и формально-количественный [51, с. 12]. Первый этап разработки модели производится при помощи теоретического анализа известных научных представлений об исследуемом объекте моделирования и в структурированном виде отражает закономерности и гипотетически допускаемые состояния изучаемых явлений и процессов.

Модель – это система символов, служащая отражением какого-либо объекта. Прибегая к моделированию, можно представить изучаемый объект в виде целостной структуры, сохраняющей свое функционирование на всех этапах исследования. Научно доказано, что правильно составленная модель обладает исключительно важным свойством: благодаря ее изучению становится возможным получение новых знаний об изучаемом объекте – оригинале. Это имеет ценное практическое применение при изучении моделей. В данном контексте, как отмечает В.И. Горюва [50, с. 44], модель открывает возможности для того, чтобы:

1) изучить устройство и структуру конкретного объекта, определить его основные свойства, выявить законы развития и условия взаимодействия с окружающей средой;

2) получить возможность управлять объектом или процессом, научиться определять действенные пути управления объектом в имеющихся условиях, при заданных целях и критериях;

3) прогнозировать возможные прямые и косвенные последствия осуществления заданных параметров воздействия на изучаемый объект.

Существует два типа моделей: теоретические и нормативные. Первые отражают реально существующую ситуацию, в которой отображаются существенные черты объекта. Вторые обозначают возможности ее реализации, ведущие к приближению существующей реальности, к идеальному представлению о ней, отраженному в теоретической модели. Помимо этого, в научной литературе предложены описательные, оценочные, проектные и графические виды моделей.

В.Э. Штейнберг акцентирует внимание на логико-смысловых моделях, связанных с пониманием явной (предсистема) и неявной (скрытые факторы) педагогической реальности. По В.Э. Штейнбергу, логико-смысловые модели (ЛСМ) «предназначены для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и учебной деятельности» [237]. Анализируя аспект многомерности, В.Э. Штейнберг выделяет наиболее распространённые в природе, математике и информатике её структуры. Таковыми, по его мнению, являются «солярные» (многолучевые) и «сеточные» (матричные) структуры.

В.А. Беликов предлагает понятие концептуальной модели, которая способна представить объект в системе факторов, которые выражаются соответствующими показателями. Такая модель содержит свойства изучаемого объекта и описывает условия его функционирования, отражает

теоретическое представление о целостном объекте[25].

Вслед за В.А. Шаповаловым, в нашем исследовании под моделью мы подразумеваем «теоретически представленную или материально воплощённую систему, которая, отражая или воспроизводя изучаемый объект, способна замещать его настолько, чтобы ее исследование могло предоставлять новые данные об объекте» [230, с. 21].

Учитывая содержательно-процессуальные аспекты исследуемого нами феномена «познавательная самостоятельность», мы будем применять понятие «структурно-функциональная модель». В нашем понимании такая модель – суть теоретическое представление об организации взаимодействий преподавателя и студента по освоению обновленного содержания.

В понятие «обновленное содержание» мы вкладываем содержание, включающее социальный опыт студентов, их интеллектуальные возможности, возрастные особенности мышления и восприятия. Основная структурная единица такого содержания – логико-смысловая связь, возникновение которой продиктовано пониманием особенностей представленности личностного опыта и изучаемого предмета. Так как личностный опыт всегда обширнее любого предметного содержания и обобщен в образе, а предметное содержание структурировано системой логически связанных понятий, то их взаимодействие приводит к появлению новой структурной единицы, в роли которой выступает образно-логическая связь. Она становится «звеном» нового, обновленного содержания. При таком подходе содержание распадается на систему взаимных связей, имеющих логическое опосредствование, и возникает реальная возможность реализации оптимального, информационно емкого способа их развертывания. Это способ параллельный, взаимный. Система обозначенных связей в форме содержательных линий одновременно функционирует в учебном процессе, она может трансформироваться, изменяться, если между

линиями обнаруживается связь. Можно, следовательно, говорить об уплотнении информации, создании новых смысловых частей.

Наибольшим достижением совместной деятельности является образно-логический язык, позволяющий переводить содержание любого объема в определенную знаковую конструкцию. Следует указать, что образно-логическая связь имеет визуализацию в форме графического образа. Перевод содержания в систему графических образов позволяет отрабатывать переходы от конкретного к абстрактному и моделировать ситуации по предложенному графическому образу.

В модели, разработанной на основе взаимных логико-смысловых связей, выделен дидактический инвариант как последовательность этапов в организации взаимодействия субъектов педагогического действия.

Сопоставительное исследование различных подходов к феномену «познавательная самостоятельность» позволяет нам рассмотреть её как сложный многомерный феномен, включающий четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный; рефлексивный; мотивационный; конативный.

На основе анализа и обобщения различных подходов к изучению феномена «познавательная самостоятельность», мы будем определять её как личностное образование, обеспечивающее успешное функционирование системы профессиональной подготовки студентов.

На рисунке 1 представлена структурно-функциональная модель развития познавательной самостоятельности студентов вуза к осуществлению профессиональной деятельности на основе идей компетентностного, практико-ориентированного и контекстного подходов.

Она представляет собой композицию следующих составляющих: целевого, содержательного, технологического, контрольно-оценочного блоков, которые объединяют компоненты познавательной самостоятельности

студента, критерии и уровни её сформированности, педагогические условия, влияющие на результативность этого процесса.

Целевой блок служит системообразующим элементом, задающим профиль и направление другим компонентам через цели и методологию, включающую теоретико-методологические подходы (компетентностный, контекстный, практико-ориентированный) и опирающийся на принципы (контекстуального познания; сетевого взаимодействия; иерархической упорядоченности; самоорганизации; диалогизма; сотрудничества; деятельностной самоактуализации; освоение профессионального образования в деятельности; профкомпетентности).

В содержательном блоке раскрывается сущность компонентов познавательной самостоятельности студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки: когнитивный (владение информацией о профессиональной деятельности и ее компонентах, способах ее осуществления, а также о том, каким образом можно оптимизировать свою познавательную активность за счет неиспользованных ранее резервов креативного потенциала); мотивационный (наличие у субъекта готовности к профессиональной деятельности; желание и готовность действовать в ситуациях неопределённости); рефлексивный (оценка качества выполняемой учебно-познавательной деятельности посредством анализа и самоанализа); конативный (наличие поисковой активности, целью которой является проявление самостоятельности в профессиональной деятельности, способность к переносу личностного опыта в новые ситуации, высокий уровень самоактуализации, позволяющий творчески подходить к решению профессиональных проблем).

Технологический блок включает практико-ориентированный спецкурс «Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки»; тренинги: «Командообразования»,

«Эффективной коммуникации и продуктивного взаимодействия». В блоке задействованы методы: объяснительно-иллюстративные: мини-лекции с использованием полилога, демонстрация, опыт нахождения в среде; поисковые: моделирование и проектирование действий в ситуациях неопределённости; проблемные и интерактивные: кейс-стади, сюжетно-ролевое проектирование. Блок реализуется в следующих этапах: подготовительном, практическом и рефлексивном.

Технологический блок, имеющий единую структуру со всей структурно-функциональной моделью развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки и опирающийся на психолого-педагогические условия (формирование исследовательских установок и поисковой активности у обучающихся в течение всего периода профессиональной подготовки; фасилитационную организацию пространства обучения, основанную на субъект-субъектном взаимодействии в системе «студент-преподаватель»; постоянное совершенствование профессионального мастерства на уровне содержательно-процессуальных характеристик образовательно-воспитательной) представляет собой основу реализации программы формирования развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, описание которой будет представлено в п.2.3. диссертационного исследования.

Контрольно-оценочный блок нацелен на анализ, оценивание результата и сопоставление его с ожидаемыми параметрами. В блоке представлены показатели, характеризующие уровень развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки (организация и обучение студентов на основе репродуктивной деятельности методами исследовательской, проектной деятельности; выработка положительной мотивации к творческому процессу, организация совместной

групповой творческой деятельности; развитие таких качеств, как любознательность, стремление к достижению цели, открытость и позитивное расположение к миру, способствующих творчеству). В блок включен диагностический компонент (диагностика уровня развития познавательной самостоятельности студентов). Для осуществления анализа и оценки в блоке представлены уровни познавательной самостоятельности студентов.

Овладение студентами компонентами модели развития познавательной самостоятельности в условиях двухуровневой подготовки, представлено в трёхуровневой структуре оценки её показателей.

Представленные блоки как соответствующие структурные компоненты модели процесса реализации процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки функционально взаимосвязаны. Линейная (вертикальная) взаимосвязь устанавливается между компонентами целевого блока, содержательного блока (цель определяет содержание процесса и корректируется по мере актуализации содержания), технологического блока (целенаправленно е содержание процесса обуславливает процедуру и виды деятельности, освоенный уровень компетенции которых задаёт возможности развития познавательной самостоятельности студентов), контрольно-оценочный блок позволяет осуществлять рефлексивную деятельность и разворачивать логику процесса с учётом изменяющихся обстоятельств в целостном и непрерывном формате. Коррекция процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки связана с непрерывным анализом всех компонентов модели в соответствии с выделенными психолого-педагогическими условиями, чем задаётся горизонтальная составляющая взаимосвязей и в целом объёмность взаимосвязей модели. Так, целевой блок может реализоваться не со всеми компонентами содержательного или технологического блока сразу, а, например, через

конативный компонент познавательной самостоятельности и соответствующие организационные формы, затрагивая только подготовительный этап. Это позволяет на вводном этапе провести пилотное исследование, затрагивающее небольшое количество студентов, что значимо для рефлексии участников процесса развития познавательной самостоятельности.

Для реализации процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки необходимо обоснование принципов, позволяющих определить базовые положения развития познавательной самостоятельности студентов и психолого-педагогические условия ее реализации. Регулятором принципов выступают теории и концепции, формирующие различные виды деятельности, имеющие познавательный аспект. Этим объясняется необходимость рассмотрения базовых парадигм реализации деятельности и на основе этого анализа обосновать принципы развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки.

Наш опыт показал, что наиболее эффективными в развитии познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки можно считать следующие принципы:

1. *Принцип контекстуального познания* выражается в формировании контекстуальных условий, при выполнении которых выявляются закономерности, скрытые, внутренние связи и отношения, содействующие развитию и саморазвитию личности, способной создавать свое персональное пространство, благоприятную среду обитания.

2. *Принцип сетевого взаимодействия* предполагает возникновение новой культуры совместной деятельности, обеспечивающей формирование готовности к партнерству участников образовательного процесса при сохранении своей уникальности. Сетевое взаимодействие представляет

собой совместную деятельность участников образовательного процесса, которая обеспечивает возможность обучающемуся получать знания по индивидуальной траектории в предметном содержании с использованием ресурсов открытой информационно-образовательной среды. Для сетевого взаимодействия как вида совместной деятельности характерны признаки высокого уровня культуры отношений, выражающихся в доверии между партнерами, наличии общих целей и ценностей, а также признании взаимной ответственности субъектов взаимодействия за результат их совместной деятельности. В сетевом взаимодействии субъекты могут преследовать разные интересы, однако каждый из них заинтересован в партнерских отношениях (синергетический эффект).

3. Принцип иерархической упорядоченности предполагает необходимость учета не только внешней стороны иерархии, но и учета функциональных отношений между уровнями иерархии. В этой связи, образовательное пространство рассматривается как множество образовательных систем. Причем каждой из них отводится определенное место, где система не изолирована от других, а связана множеством коммуникаций со средой, при этом обеспечивается динамическое единство субъектов образовательного процесса и их отношений. В зависимости от условий, в которых находятся субъекты образовательного процесса, деятельность протекает на различных уровнях ее иерархии: операционном (человек-исполнитель), тактическом (человек-деятель), стратегическом (человек-творец).

4. Принцип самоорганизации, в соответствии с которым в центре образовательного процесса находится самоопределяющаяся личность, обучающийся, как субъект обучения, воспитания и развития, который занимает активно-творческую позицию; проявляет свободу самовыражения и самореализацию собственного «Я», осуществляет поиск индивидуальной

стратегии в обучении и дальнейшем жизненном и профессиональном самоопределении; в рамках этого принципа обеспечивается ориентация на механизмы управления, поддерживающие активность, оптимизм, самостоятельность, способность к самодостраиванию и формированию гуманистических идеалов в экзистенциально-духовной сфере, где существенную роль играет согласованность действий, кооперация усилий, необходимых для решения поставленных целей.

5. *Принцип диалогизма* предполагает, что преподаватель выступает посредником между многомерным миром научного знания и развивающейся личностью студента. Процесс преподавания – развивающий диалог знаний и «незнаний», постоянный обмен мнениями. Диалогичность общения отвечает высоким гуманистическим критериям демократизации образования, которая предусматривает признание права обучающегося на возражение и полемику с преподавателем. За диалогичностью общения стоит восприятие обучающегося полноправным участником образовательного процесса, субъектом образовательного взаимодействия, а не объектом воздействия на него. Эффективность диалоговой системы обучения заключается в ее направленности на общее развитие личности обучаемого. Если обычно структурным центром учебной деятельности группы является преподаватель, то при диалогическом общении на первый план выдвигается сложная система межличностных отношений. В диалоге человек не становится чьим-либо учеником. В диалоге человек придерживается своей собственной позиции, своего собственного «я», удерживая на дистанции позицию и «я» другого. В диалоге человек – сам инициатор своего образовательного движения.

6. *Принцип сотрудничества* – это, прежде всего, интеграция индивидуальных усилий равнодействующих субъектов на построение и организацию совместной деятельности, направленной на достижение общей

цели. А.К. Осницкий рассматривает опыт сотрудничества как компонент регуляторного опыта, влияющего на успешность деятельности в целом. Принцип сотрудничества в обучении предполагает взаимодействие всех участников педагогического процесса в режиме «обучающий – обучающийся» и «обучающийся– обучающийся» на паритетных началах.

7. *Принцип деятельностной самоактуализации* учитывает не только воздействия, оказываемые на человека окружающей средой, но и его собственные стремления и способность согласовывать внешние требования с имеющимся у него потенциалом для достижения поставленной цели; учитывает значение активности самого человека, а также связь процессов социализации с процессами индивидуализации; направлен на развитие способности человека выбирать и делать выбор, чувствовать себя, а не подкрепления, стимулы или какие-то иные силы, которые могут выступать в качестве детерминант его поведения.

8. *Принцип освоения профессионального образования в деятельности.* Связь с реальной действительностью и использование жизненного (витагенного) опыта обучающихся выступают в рамках этого принципа как источник новых знаний и как сфера приложения усваиваемых способов решения конкретных ситуаций в практической жизнедеятельности. Применение этого принципа способствует формированию ключевых компетенций, умению находить рациональные решения проблем, возникающих в реальной жизни, соотносить изучаемые теоретические знания с практикой. Этот принцип основан на субъектно-рефлексивной позиции обучающихся, на системе группового оценивания познавательной и коммуникативной деятельности каждого, группы и коллектива в целом.

9. *Принцип профессиональной компетентности.* Профессиональная компетентность рассматривается как синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному

типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности. Она определяется профессиональными базовыми знаниями и умениями, ценностными ориентациями, мотивами деятельности психолога, пониманием себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала. Данный принцип указывает на то, что реализация должностных функций основывается на знании сущности социально-психологического явления (процесса) и особенностей его проявления в конкретных условиях и ситуациях. Не менее важно иметь ясное представление о своих правах и обязанностях, возможностях и ограничениях. Профессиональная компетентность в конечном итоге предполагает совершенное владение инструментарием, приемами и продуктивными технологиями реализации функциональных обязанностей. Профессиональную компетентность студентов в условиях двухуровневой подготовки целесообразно соотносить с деятельностью, которая побуждает к личностному развитию и самосовершенствованию.

Моделирование процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки происходило с опорой на её базовые компоненты, уровень сформированности которых может свидетельствовать об эффективности разработанной нами структурно-функциональной модели.

Ниже представлена характеристика основных компонентов познавательной самостоятельности студентов:

- когнитивный (владение информацией о профессиональной деятельности и ее компонентах, способах ее осуществления, а также о том, каким образом можно оптимизировать свою познавательную активность за счет неиспользованных ранее резервов креативного потенциала);
- мотивационный (наличие у субъекта готовности к профессиональной

деятельности; желание и готовность действовать в ситуациях неопределённости);

– рефлексивный (оценка качества выполняемой учебно-познавательной деятельности посредством анализа и самоанализа);

– конативный (наличие поисковой активности, целью которой является проявление самостоятельности в профессиональной деятельности, способность к переносу личного опыта в новые ситуации, высокий уровень самоактуализации, позволяющий творчески подходить к решению профессиональных проблем).

Исходя из этого, познавательную самостоятельность студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки мы будем рассматривать как профессионально-личностное образование, выражающееся в единстве когнитивного, рефлексивного, мотивационного и конативного компонентов, актуализации которых обеспечивает оптимальные условия для развития творческой личности, владеющей способами и приёмами конструктивного взаимодействия. Таким образом, в контексте концептуальных идей компетентностного, практико-ориентированного и контекстного подходов, возможно, сформировать, более развёрнутое представление о феномене «познавательная самостоятельность» и объяснить сущность механизмов, лежащих в основе её развития у студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки

Выводы по первой главе

Изменения современного мира выдвигают на первый план задачу переноса акцента в процессе обучения с преподавания на учение, с организации самого преподавания не как трансляции информации, а как активизации процессов осмысленного учения. В данном случае развитие самостоятельности студентов в процессе образования в вузе становится особо актуальной проблемой, требующей глобальной перестройки мышления человека с одной стороны и условий внешней среды (в данном случае – образовательной), с другой.

Теоретический анализ проблемы познавательной самостоятельности в философии и психологии позволяет сделать вывод о том, что одной из основных проблем системы образования, ориентированной на подготовку самостоятельного активно действующего специалиста, является переоценка роли преподавания и преподавателя и в то же время недооценка роли осмысленного самостоятельного учения.

Познавательная самостоятельность есть личное образование, которое проявляется в регуляции личности своей познавательной деятельности, в интеграции познавательной мотивации, интереса, личностного смысла и волевых усилий, активности личности, в устойчивом отношении обучаемых к познанию. Изучив рассмотренные нами определения, познавательную самостоятельность, мы рассматриваем как стремление и умение самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи-проблемы, желание самому не только понять усваиваемую информацию, но и способы добывания знаний, критический подход к суждению других, независимость собственных суждений. Именно этот аспект познавательной самостоятельности представляет существенный интерес для нашего исследования.

Поскольку процесс развития познавательной самостоятельности происходит постепенно, учеными выделяются также уровни сформированности её компонентов применительно к конкретным формам, методам и приемам обучения.

Опираясь на проанализированные нами источники, считаем, что наиболее полно отражает становление познавательной самостоятельности студентов следующая классификация уровней, предложенная А.Е. Богоявленской: 1) отражательно-репродуктивный уровень, для которого характерно воспроизведение студентом знаний и умений в том объеме и содержании, в котором они были им получены в процессе обучения; 2) продуктивный уровень, предполагающий уже некоторую самостоятельность относительно выбора методов и приемов изучения материала, умственную переработку усвоенных знаний, а также обобщение знаний, полученных из разных источников, включая собственные размышления. Данный уровень достигается, когда студенты уже усвоили образец действий и готовы к принятию новых методов и способов учебной работы; 3) творческий уровень, характеризующийся более глубоким умственным анализом усвоенных знаний, применением уже усвоенных методов и приемов работы к новым задачам, применением исследовательской работы, умением самостоятельно планировать и корректировать учебную деятельность.

Резюмируя сказанное можно констатировать, что познавательная самостоятельность как дидактическая категория имеет довольно сложную структуру, которой соответствует определенное количество уровней сформированности данной структуры.

В этой связи, возникает необходимость рассмотрения общих закономерностей её развития у обучающихся в условиях двухуровневой подготовки.

Изучив основные требования к компетенции бакалавров и магистров, мы пришли к выводу о необходимости использования в дальнейшем исследовании познавательной самостоятельности студентов вуза ряда основополагающих методологических подходов: практико-ориентированного, компетентностного и контекстного подходов.

Познавательную самостоятельность студента в условиях двухуровневой подготовки можно рассматривать, как высший уровень учебно-познавательной деятельности, ведущей к раскрытию интеллектуального и личностного потенциала обучающегося, результатом которой выступает субъективно новый продукт.

Обозначив характерные черты, свойственные познавательной самостоятельности, мы можем увидеть условия её развития в образовательном процессе: организация и обучение студентов на основе репродуктивной деятельности методами исследовательской, проектной деятельности; выработка положительной мотивации к творческому процессу, организация совместной групповой творческой деятельности; развитие таких качеств, способствующих творчеству, как любознательность, стремление к достижению цели, открытость и позитивное расположение к миру и т. д. Систематизировав данные, имеющиеся в научной литературе по вопросам прикладной подготовки бакалавра, мы можем предположить, что используя закономерности практико-ориентированного, компетентностного и контекстного подходов, возможно, совершенствовать уровень их профессиональной компетентности и сформировать познавательную самостоятельность.

В разработанной структурно-функциональной модели развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки определены основные блоки: целевой, содержательный, технологический, контрольно-оценочный. Целевой блок определяется

теоретико-методологическими подходами (компетентностный, контекстный, практико-ориентированный) и базируется на ряде принципов (контекстуального познания; сетевого взаимодействия; иерархической упорядоченности; самоорганизации; диалогизма; сотрудничества; деятельностной самоактуализации; освоение профессионального образования в деятельности; профкомпетентности). Содержательный блок раскрывает компоненты структуры развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки (когнитивный, мотивационный, рефлексивный, конативный) и с учетом психолого-педагогических условий (формирование исследовательских установок и поисковой активности у обучающихся в течение всего периода профессиональной подготовки; фасилитационную организацию пространства обучения, основанную на субъект-субъектном взаимодействии в системе «студент-преподаватель»; постоянное совершенствование профессионального мастерства на уровне содержательно-процессуальных характеристик образовательно-воспитательной) позволяет решить поставленные задачи и получить конкретный результат в технологическом блоке.

В технологическом блоке поэтапно устанавливаются определенные требования к организационным формам и методам образовательного процесса студентов, обеспечивающих реализацию программы развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Контрольно-оценочный блок с учётом показателей развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки отражает уровни развития познавательной самостоятельности студентов (низкий, средний, высокий).

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по развитию познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки

2.1. Выявление стартовых показателей уровня развития познавательной самостоятельности студентов разных уровней образования в процессе учебно-профессиональной деятельности

Целью проведенного нами экспериментального исследования является выявление особенностей формирования познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки (бакалавров и магистров).

Экспериментальная работа включила пилотажное и основное экспериментальное исследование.

На этапе предварительного исследования происходила разработка и апробация экспериментальных методик, установление адекватности специально-подобранных методик цели и задачам нашей работы. На основе предположения о том, что индивидуальные особенности студентов-бакалавров, студентов-магистров, а также характер их учебно-профессиональной деятельности могут обуславливать процесс формирования познавательной самостоятельности, нами были поставлены следующие задачи:

1. Определить уровень сформированности познавательной самостоятельности студентов-бакалавров, студентов-магистров.

2. Выявить особенности когнитивных, рефлексивных, мотивационных и конативных характеристик познавательной самостоятельности студентов-бакалавров, студентов-магистров.

3. Установить иерархию компонентов самостоятельности в структуре сознания-самосознания студентов-бакалавров, студентов-магистров.

4. Обнаружить корреляционные связи между типом самостоятельности студентов и ее критериями.

5. Выявить связь между стилями педагогического взаимодействия и особенностями развития познавательной самостоятельности студентов.

Подбор психодиагностических средств осуществлялся нами на основе теоретического анализа понятия познавательной самостоятельности, что позволяет зафиксировать когнитивные, рефлексивные, мотивационные и конативные характеристики, составляющие данную психологическую категорию.

Базой для проведения исследования послужил Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет».

Нами использовались метод эксперимента, опросные методы (анкетирование, беседа), тестирование, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок, статистические методы обработки результатов.

Для выявления особенностей развития познавательной самостоятельности в исследовании использовались следующие конкретные методики:

1. Методика «Локатор большой пятерки» (ЛБП) пятифакторная модель личностных черт (Дж. Ховард, П. Медина и Ж. Ховард).

2. Тест на рациональность мышления (Х. Зиверт).

3. Методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

4. Методика «Полярные профили самооценки» (Х. Зиверт).

5. Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.В. Карпов, 2003).

6. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

7. Вопросник самоактуализации личности (Н.Ф. Калинина, А.В. Лазукин).

8. Методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер).

В исследовании использованы адаптированные нами методики «Рейтинг конативных признаков самостоятельности», Анкета «Стили педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие самостоятельности студентов».

Познавательная самостоятельность как сложное качество личности практически не поддается прямой диагностике. Вместе с тем, отдельные ее компоненты, а в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы.

При изучении познавательной самостоятельности в учебной деятельности студентов вуза мы использовали три типа данных:

– «внутренние», интроспективные, характеризующие самоотношение и самооценку;

– «внешние», объективные, получаемые в результате применения тестов, дающие возможность соотнести индивидуальное с социальным;

– «экспертные», связанные с необходимостью интерпретации как «внешних», так и «внутренних» данных.

В изучении познавательной самостоятельности студентов вуза мы исходили из рассмотрения предмета исследования как сложного многоаспектного и многоуровневого личностного образования, что позволяет определить перспективу исследования этого сложного феномена в единстве существенных его проявлений.

Подбор психодиагностических средств осуществляется на основе теоретического анализа категории «познавательная самостоятельность», что позволяет зафиксировать когнитивные, рефлексивные, мотивационные и

конативные характеристики, составляющие данную психологическую категорию.

Для исследования мотивационного компонента познавательной самостоятельности студентов вуза нами использовались следующие методики:

1. «Уровень субъективного контроля» (УСК).

1) шкала общей интернальности (И)

2) шкала интернальности в области достижений (И)

3) шкала интернальности в области неудач (И)

4) шкала интернальности в области производственных отношений (И)

УСК выявляет экстернальный и интернальный тип поведения. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т.д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Если человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у него внутреннего (интернального) локуса контроля (от лат. место, местоположение). Если же он имеет склонность приписывать ответственность за все внешним фактором, находя причины в других людях, в окружающей среде, в судьбе или случае, то это свидетельствует о наличии у него внешнего (экстернального) контроля. По мнению Дж. Роттера, предложившего эти термины, интернальность и экстернальность локуса контроля являются устойчивыми свойствами личности, сформированными в процессе ее социализации. По мнению Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда «уровень интернальности» соответствует степени независимости и самостоятельности человека в достижении своих целей.

Вопросник самоактуализации личности (САМОАЛ).

Адаптация теста ROI в 1993-1994 годах (Н.Ф. Калинина, А.В. Лазукин). Тест состоит из 100 пунктов и измеряет уровень самоактуализации по 2 базовым (шкала компетентности во времени и шкала автономии) и 9-ти дополнительным шкалам.

Исследование когнитивного компонента познавательной самостоятельности студентов вуза:

Методика «Локатор большой пятерки (ЛБП) пятифакторная модель личностных черт». Созданная Дж. Ховардом, П. Медина и Ж. Ховард компактная шкала «Локатор большой пятерки» (ЛБП), предназначена для экспресс-диагностики пяти больших факторов личности. В советской психологии некоторые из факторов, подобные входящим в большую пятерку, были выделены В.М. Мельниковым и Л.Т. Ямпольским при факторизации шкал и заданий MMPI и 16 FF. Кратко остановимся на модели, описывающей личность с помощью пяти больших факторов: экстраверсии, нейротизма, склонности к согласию, добросовестности и открытости опыту. При описании факторов мы будем придерживаться той их трактовки, которая предложена авторами шкалы.

1. Негативная эмоциональность, нейротизм проявляется в чувствительности индивида к стрессовым ситуациям. На одном полюсе этого фактора находится «реактивные» личности, отличающиеся легкостью возникновения отрицательных эмоций. На другом полюсе находятся индивиды, имеющие тенденцию относиться к жизни более рационально и спокойно, чем большинство людей. Между названными полюсами находится обширный средний диапазон степени выраженности данного фактора.

2. Экстраверсия – фактор, проявляющийся в направлении на внешний или внутренний мир. Экстраверты склонны к лидерству, более физически и вербально активны, дружелюбны, веселы, оптимистичны. Другой полюс фактора представлен интровертом, для которого характерна

тенденция к независимости, самостоятельности, индивидуализм. Между двумя описанными полюсами находится амбиверт, человек, способный как к жизни в состоянии изоляции, так и активной деятельности в социуме.

3. Открытость опыту. Этот фактор проявляется в открытости, восприимчивости к любому виду знаний. Здесь присутствует интерес, как к внутреннему миру личности, так и к тому, что происходит в мире внешнем. Открытие опыту люди имеют широкие интересы, развитую фантазию, гибкий ум, оригинальность и эстетическую чувствительность, их привлекает новое, необычное. В самом широком смысле их можно назвать исследователями. Они открыты для новых подходов, путей решения проблем, отличаются склонностью к самоанализу и рефлексии. Противоположность этим людям составляют закрытые опыту индивиды. Их отличают ограниченные интересы, такие личности воспринимаются как заурядные, «удобные», консервативные. В середине континуума располагаются люди, которые могут с интересом относиться к чему – либо, но полагающие постоянное исследование себя и окружающей реальности утомительным.

4. Склонность к согласию – мера социоцентризма (часто говорят - альтруизма) как противоположности эгоцентризма. На одном полюсе располагается «конформист», склонный подчинять личные потребности группы, скорее принимающий нормы группы, чем настаивающий на собственных принципах. Другой полюс континуума представляет человек, «бросающий вызов». Он более занят своими персональными принципами и потребностями, чем нормами и интересами группы. В середине континуума располагается «лицо, ведущее переговоры»: такой человек способен переходить от управления ситуацией к покорности ее требованиям.

5. Собранность – несобранность. Этот фактор, выражающий степень сознательного контроля со стороны субъекта за своим поведением и

деятельностью. Один его полюс представлен такими качествами, как высокое самообладание, упорство, организованность, дисциплинированность, ответственность, тщательность, точность в работе, ориентация на задачу. Другой полюс представлен «изменчивым» человеком, легко отвлекающимся, неорганизованным, спонтанным, любящим экспериментировать, мало сосредоточенным на цели, часто гедонистом и в целом отличающимся низким уровнем целенаправленного поведения. В середине данного континуума – «сбалансированный» индивид, сочетающий тенденции постоянства и изменчивости.

3. Тест на рациональность мышления (Х. Зиверт)

Этот тест предназначен для измерения способности к рациональному мышлению с учетом пяти основных факторов:

Фактор ЭС (эмоциональная сверхреактивность или уравновешенность)

Фактор ВО (чувство вины и обвинения в адрес окружающих)

Фактор СС (стремление к совершенству)

Фактор ВП (взаимопомощь)

Исследование рефлексивного компонента самостоятельности студентов вуза:

Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.В. Карпов, 2003).

Диагностика свойства рефлексивности учитывает дифференциацию ее проявлений по такому важному критерию, основанию – по ее направленности. Выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как «интра – и интерпсихическая рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу; вторая со способностью к пониманию психики других людей. Следовательно, общее

свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.

Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

Методика, разработанная М. Грантом, позволяет оценить уровень выраженности и направленность рефлексии субъекта. Опросник состоит из двух шкал – саморефлексии и социорефлексии. Наиболее «адаптированным» считается средний уровень саморефлексии и высокий или выше среднего уровень социорефлексии.

Методика «Полярные профили самооценки» (В.Е. Каган, И.К. Шац, 1991).

Цель данной методики – определение характера самооценки, ее устойчивости и самокритичности личности. Являясь регулятором поведения, самооценка находит свое выражение в определенных типах реагирования. Методика полярных профилей позволяет диагностировать как общий показатель самооценки (самооценки или оценки), так и дифференцированные характеристики – коммуникативность (К), сотрудничество (С), контроль поведения (КП), эмоциональность (Э) и стиль деятельности (СД).

Методика «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова).

Опросник ССПМ был создан в 1988 году в Психологическом институте РАО (лаборатория психологии саморегуляции). Многошкальная опросная методика позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики индивидуальной саморегуляции. Компоненты системы саморегуляции – это частные регуляторные процессы, к которым относятся: планирование целей; моделирование значимых для достижения цели условий; программирование действий; оценивание; коррекция результатов.

Эти процессы взаимосвязаны между собой, имеют сложную архитектуру и могут осуществляться как последовательно, так и параллельно.

Степень сформированности саморегуляции является значимым показателем продуктивности выполнения учебной деятельности в высших учебных заведениях.

Конативный компонент познавательной самостоятельности отражает поведенческие и деятельностные характеристики самостоятельности. Для исследования особенностей данного компонента мы использовали разработанные нами методики: «Рейтинг конативных признаков самостоятельности» и «Стили педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие самостоятельности студентов».

В рейтинге конативных признаков познавательной самостоятельности рассматривались следующие виды самостоятельной деятельности:

1. Учебная деятельность (критерии успеваемости)
2. Научно-исследовательская деятельности (участие в конференциях, публикации статей)
3. Проектная деятельность (инициативные исследования, сотрудничество со школами)
4. Творческая деятельность (самостоятельное творчество, публикации в средствах массовой информации вуза, области).

Конативные признаки стимулирования самостоятельной деятельности студентов в деятельности преподавателей вуза исследовались при помощи, Анкеты «Стили педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие самостоятельности студентов».

Анкета состоит из двух вариантов:

Вариант А – «Стили педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие самостоятельности студентов».

Вариант Б – «Оценочная шкала профессиональной компетентности преподавателя».

Данная анкета разработана нами с целью изучения и анализа отношения студентов университета к деятельности преподавателей и его влияния на развитие самостоятельности студентов в учебном процессе. В варианте А студентам предлагалось оценить направленность деятельности преподавателя на активизацию самостоятельной работы студентов; в варианте Б – уровень социально-психологических компетенций преподавателя.

Процедура анкетирования заключается в следующем: студентам раздаются два варианта бланков (А, Б), требуется оценить деятельность преподавателя по 5-ти балльной шкале. Далее «сырые баллы» переводятся в проценты.

Для измерения когнитивных параметров познавательной самостоятельности мы использовали:

– пятифакторная модель личностных черт (методика «Локатор Большой пятерки» ЛБП), используя факторы: «Интроверсия», «Сознательность», «Открытость опыту», как наиболее отражающие, на наш взгляд, критерии самостоятельности;

– параметры рациональности мышления (тест на рациональность мышления Х. Зиверт)

Результаты полученных данных (рисунок 2) свидетельствуют о наличии отличительных особенностей студентов-бакалавров, студентов-магистров.

Во-первых, в обеих группах доминируют студенты с более высоким уровнем экстраверсии (53,8 %; 58,8 %).

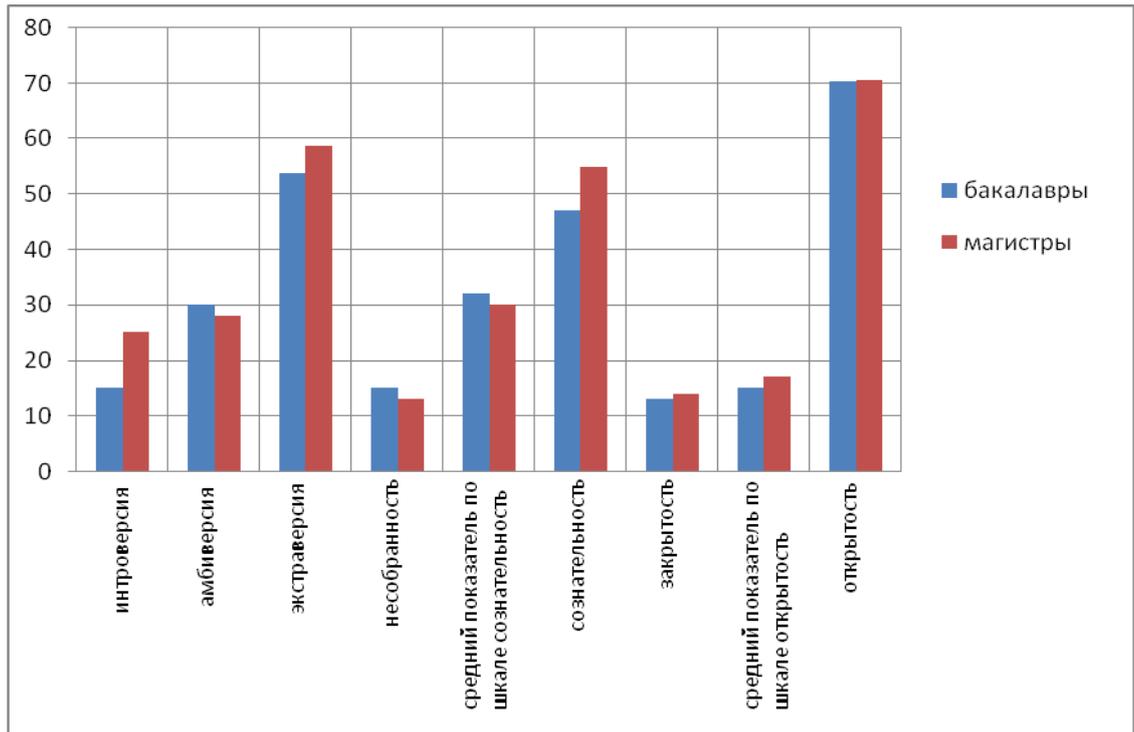


Рис. 2. Результаты исследования познавательной самостоятельности по методике «Локатор большой пятерки»

Однако, при наблюдаемой общей тенденции в экстраверсии во всей выборке, в группах студентов-магистров доминируют интроверты (25 %), в то время как студенты-бакалавры в большинстве представляют экстравертов, которые отличаются общительностью, активностью, импульсивностью, поиском новой мощной, внешней стимуляции. Экстраверты склонны к лидерству, более физически и вербально активны, дружелюбны, веселы, оптимистичны.

Мы предполагаем, что полученные данные могут свидетельствовать об особенностях развития познавательной самостоятельности студентов-бакалавров, студентов-магистров, а в связи с различными типами направленности учебной деятельности.

Во-вторых, студенты-магистры демонстрируют высокую степень сознательности (66,7 %; бакалавры – 58,8 %), что свидетельствует об организованности, ответственности и усердии. Фактор «сознательность» выражает степень сознательного контроля со стороны субъекта за своим поведением и деятельностью и представлен такими качествами, как высокое самонаблюдение, упорство, организованность, дисциплинированность, ответственность, тщательность, точность в работе, ориентация на задачу. Все эти черты благоприятствуют сосредоточению индивида на личностных и профессиональных целях.

Студенты-бакалавры (58,8 %) менее практичны, собраны, организованы и ответственны.

В-третьих, обе группы испытуемых обладают высоким уровнем по шкале «Открытость опыту» (70,5%). Открытые опыту студенты имеют широкие интересы, развитую фантазию, гибкий ум, оригинальность и эстетическую чувствительность, их привлекает все новое, необычное. В самом широком смысле их можно назвать исследователями. Они открыты для новых подходов, путей решения проблем, отличаются склонностью к самоанализу и рефлексии.

Характеристики параметров рационального мышления также свидетельствуют о некоторых различиях групп испытуемых.

Нами было выявлено, что показатели эмоциональной активности у студентов-магистров значительно выше (59 %), чем у студентов-бакалавров (47 %). На наш взгляд, эмоциональная реактивность, свойственная бакалаврам, является личностной особенностью, что определило выбор будущей профессии и характер поведения в процессе обучения. Высокая эмоциональная реактивность может отражаться на характере самостоятельности. Людям, которым свойственна данная особенность, трудно держать свои эмоции под контролем. Если же это удастся, то

перенапряжение эмоциональной сферы может отрицательно отражаться на физической, умственной деятельности, а также воздействовать на личность разрушающе. Такие студенты испытывают большое количество негативных переживаний, тревожны, раздражительны, подвержены плохому настроению, склонны многое видеть в черном цвете. Негативная эмоциональность может противодействовать высоким интеллектуальным и академическим достижениям.

Студенты-бакалавры более склонны к обвинениям в адрес других (55%), испытывая чувство вины перед окружающими за собственную несамостоятельность и нерешительность, а также эмоциональную несдержанность. Студенты-магистры более склонны к самостоятельным, независимым поступкам (50 %).

Таким образом, показатели рациональности мышления студентов-магистров (50,4 %) доминируют над рациональностью студентов-бакалавров (45,7%). Результаты представлены на рисунке 3.

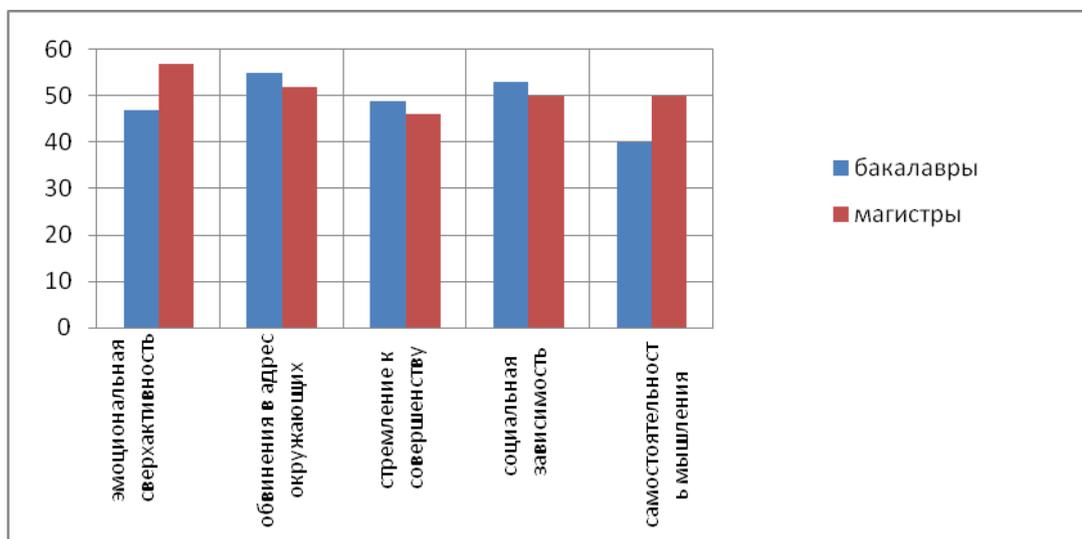


Рис. 3. Результаты исследования критериев рациональности мышления

Для исследования рефлексивного компонента познавательной самостоятельности мы использовали следующие диагностические методики:

- Методика «Полярные профили самооценки»;

- методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А. В. Карпов, 2003);
- методика уровня выраженности направленности рефлексии М. Гранта.

Анализ результатов исследования рефлексивного компонента познавательной самостоятельности показал следующее:

- По критерию самооценки студентов-бакалавров, студентов-магистров, существенных различий не выявлено;
- испытуемые в обеих группах в большей степени обладают адекватной самооценкой (58 %);
- однако существуют различия в том, что выборка студентов-магистров обладает адекватной самооценкой с ярко выраженной тенденцией к занижению, студентов-бакалавров – к завышению.

Результаты исследования самооценки студентов ВУЗа представлены на рисунке 4.

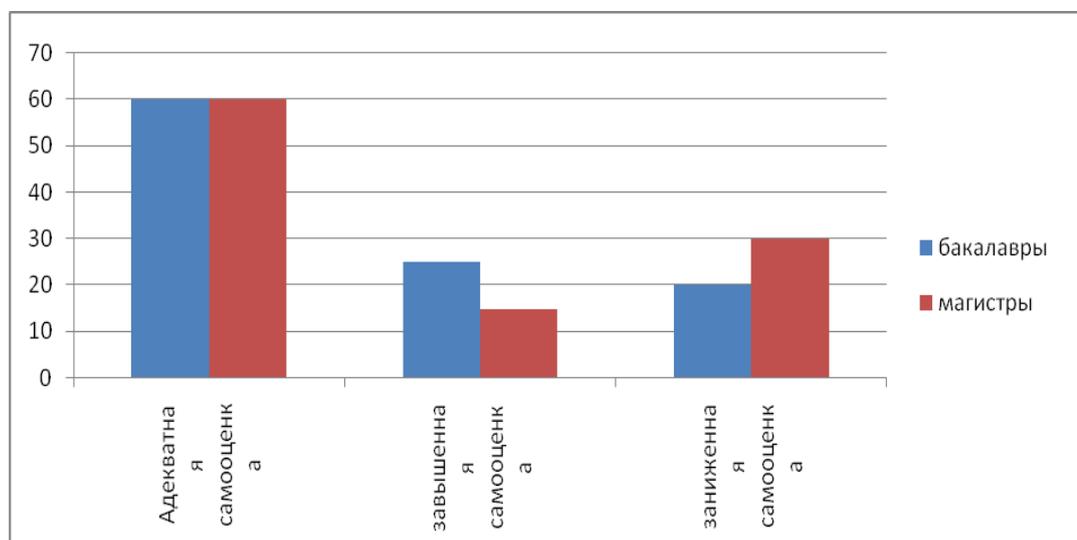


Рис. 4. Результаты исследования самооценки студентов

По нашему мнению, такие свойства самооценки как устойчивость и адекватность определяют степень самостоятельности и независимости студентов в разных видах деятельности.

Как уже отмечалось раньше, важную роль играет саморегуляция личности, рассматриваемая в современной психологии как система параметров планирования, моделирования, программирования и др. (рисунок 5).

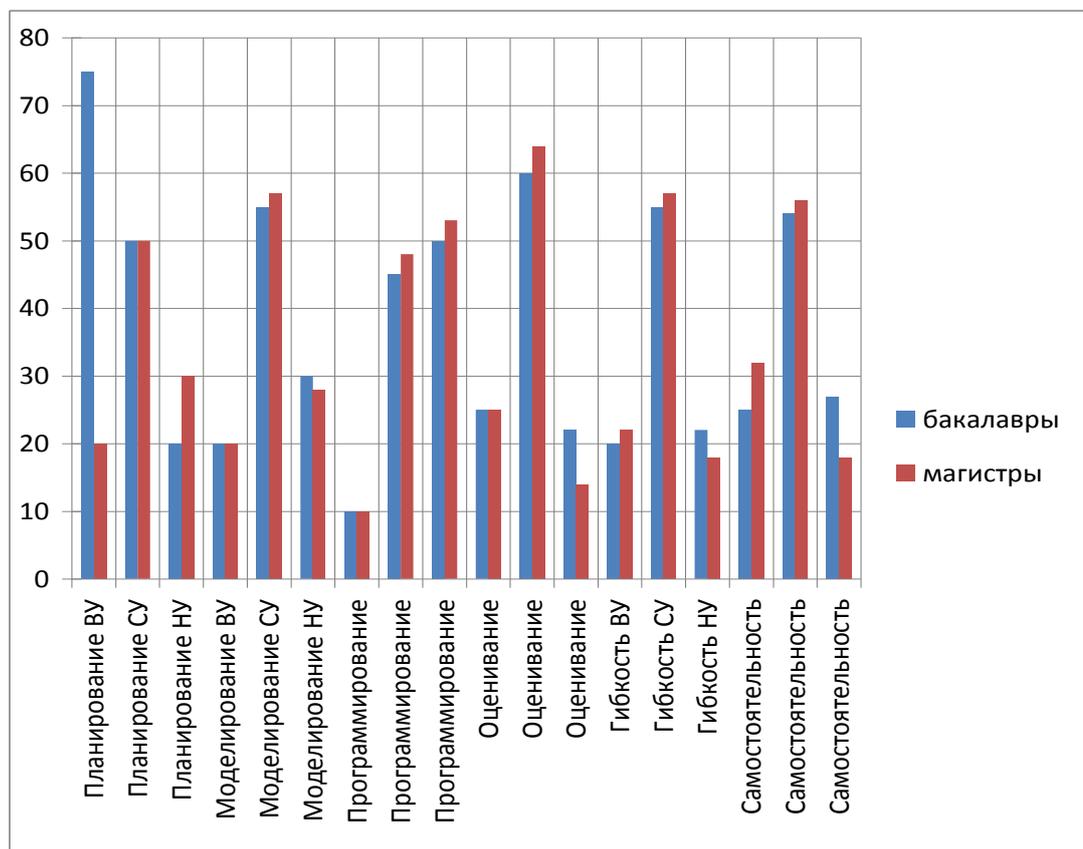


Рис.5. Результаты исследования особенностей саморегуляции студентов

На диаграмме представлены результаты исследования саморегуляции с разными уровнями развития ее компонентов: высокий уровень (ВУ), средний уровень (СУ), низкий уровень (НУ).

Общий уровень саморегуляции в группах испытуемых свидетельствует о не значительных различиях и соответствует среднему уровню. Рассматривая саморегуляцию по уровням развития ее компонентов, следует заметить, что в группах студентов-магистров наиболее часто встречаются именно высокий уровень. Однако, анализируя отдельные результаты

параметров саморегуляции, мы пришли к выводу о компенсаторном характере наблюдаемого равновесия.

Студенты-бакалавры продемонстрировали более высокие показатели по шкале «Планирование», что указывает на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, выдвижении и удержании целей. Планы в этом случае реалистичны, проработаны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Студенты-магистры занимают ведущую позицию по шкале «Самостоятельность» (С), что свидетельствует об автономности в организации активности, умении организовать работу по достижению выдвинутой цели и способности анализировать и оценивать результаты деятельности.

Далее мы исследовали рефлексивный потенциал студентов по трем параметрам: параметр общей рефлексии по методике А. В. Карпова, а также уровни выраженности и направленности рефлексии: саморефлексии и социорефлексии по методике М. Гранта (рисунок 6). Аналогично предыдущим результатам общий уровень рефлексии у студентов-бакалавров, студентов-магистров не имеет существенных различий. Компенсаторный характер выявленной рефлексии обнаружен в следующем.

Студенты-бакалавры продемонстрировали более высокий уровень социорефлексии (55,8 %; студенты-магистры – 42 %), в то время как студенты-магистры – саморефлексии (60,1 %; бакалавры – 44,2 %). Саморефлексия и социорефлексия выступают разнонаправленными процессами и могут быть в различной степени выражены в структуре личности. Социорефлексия имеет отрицательные корреляции с показателями стресса, тревоги, депрессии (исследования М. Гранта, 2002) по А.В. Карпову [71, с. 25] и положительно соотноситься с такими качествами как когнитивная гибкость и самоконтроль. Высокие значения уровня

саморефлексии личности нередко сопряжены с наличием дезадаптивных проявлений, что обусловлено феноменом «внутриличностного заикливания» человека на собственных мыслях и состояниях. Социально направленная рефлексия, в свою очередь, дает субъекту дополнительные адаптационные возможности. Поэтому А.В. Карпов указывает на то, что в эмпирических исследованиях саморефлексии и социорефлексии должны дифференцироваться [там же, с. 252].

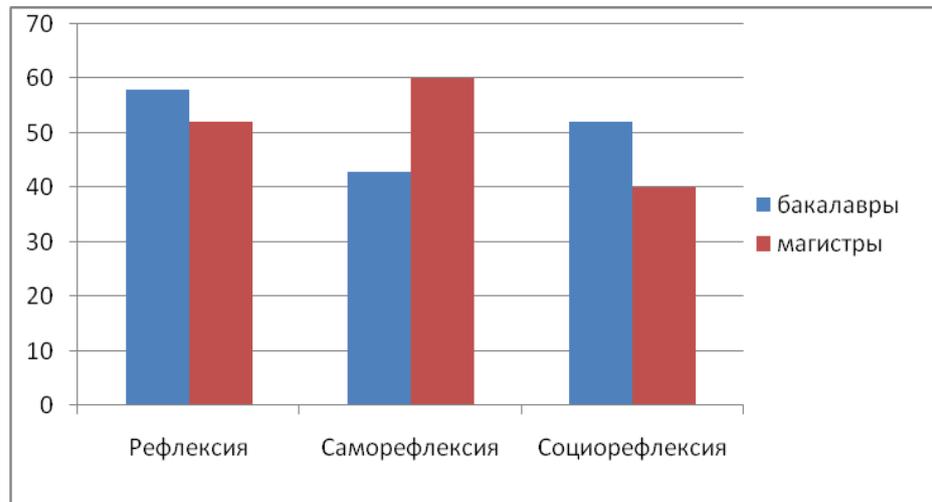


Рис. 6. Результаты исследования общей рефлексии и её направленности саморефлексии и социорефлексии

Этот факт указывает на то, что характер самостоятельности у студентов-бакалавров, студентов-магистров при одинаковом уровне развития имеет отличительные особенности, что необходимо учитывать при организации учебного процесса в вузе. Результаты представлены на рисунке 6.

Для исследования параметров мотивационного компонента познавательной самостоятельности мы использовали методики САМОАЛ (А. Маслоу) и УСК (Дж. Роттера). Данные методики позволяют увидеть то, как в настоящем времени представлено будущее субъекта (ценностные ориентации, идеалы, стремления и др.)

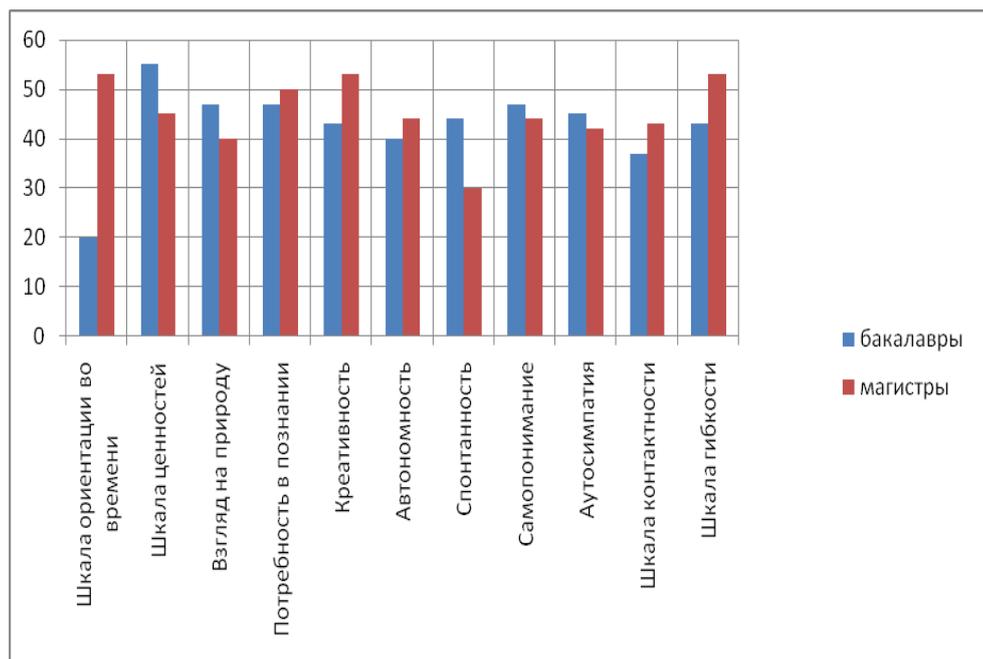


Рис. 7. Результаты исследования самоактуализации студентов

В результате исследования уровней субъективного контроля было выявлено следующее:

1) Показатели общей интернальности выше среднего уровня выявлены у студентов-магистров (53,7 %), что соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями и сознание собственной ответственности в происходящем. У студентов-бакалавров показатели общей интернальности отражают уровень ниже среднего (45,7 %), т.о. студенты не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, не считают себя способными контролировать их развитие.

2) Студенты-магистры обладают высоким уровнем интернальности в области достижений (64 %), т.е. они считают, что эмоционально положительные события и ситуации – результат их собственных усилий, студенты уверены, что способны с успехом достигать своих целей и в

будущем. У студентов-бакалавров данная шкала находится на среднем уровне (56,8 %).

3) Относительно интернальности в области неудач ситуация обратная; студенты-магистры обладают средним уровнем развития субъективного контроля (52,3 %), (в некоторых случаях склонны приписывать ответственность за промахи и неудачи в учебе внешним факторам или невезению); а студенты-бакалавры – высоким (64,4 %), что говорит о развитом чувстве субъективного контроля и склонности обвинить самих себя в ситуациях неуспеха и неудачи. Данные по критерию интервальности отражены на рисунке 8.

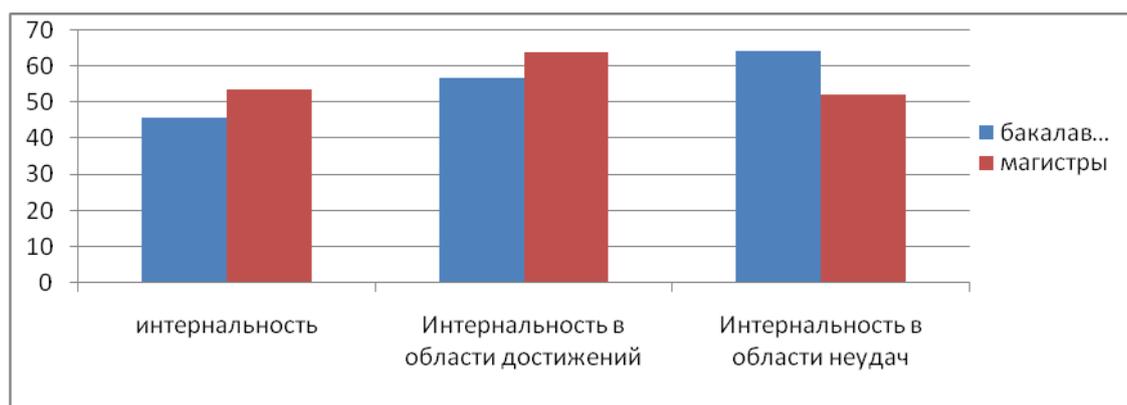


Рис. 8. Результаты исследования уровня интернальности студентов

Наибольшие различия в группах испытуемых были выявлены по таким критериям познавательной самостоятельности как направленность рефлексии, интроверсия и интернальность. Данные критерии, по нашему мнению, оставляют ядро самостоятельности.

При исследовании познавательной самостоятельности нами была осуществлена иерархизация ее компонентов. В обеих группах испытуемых на констатирующем этапе значимых различий в степени выраженности компонентов самостоятельности не выявлено. Однако, следует обратить

внимание на тот факт, что наряду с одинаково развитыми рефлексивным и мотивационным компонентами, соответствующими среднему уровню, когнитивный компонент представлен как наименее сформированный.

Таким образом, критериев и компонентов познавательной самостоятельности студентов, обучающихся на разных образовательных ступенях могут быть представлены следующим образом (рисунок 9).

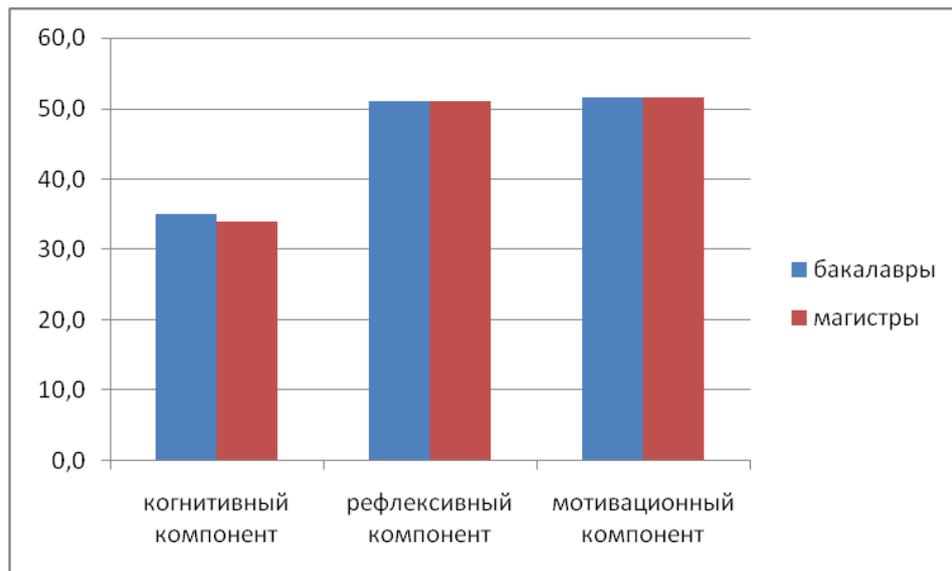


Рис.9. Диаграмма выраженности компонентов познавательной самостоятельности студентов-бакалавров и студентов-магистров (в баллах)

Как уже отмечалось ранее, на констатирующем этапе нашего эксперимента в исследовании принимали участие студенты-бакалавры второго курса и студенты-магистры 1-го курса. Исходя из того, что главной целью нашего констатирующего этапа являлось выявление стартовых (базовых) способностей студентов к самостоятельной деятельности, мы предполагали выявить наличие особенностей внутреннего опыта студентов, необходимого для самостоятельной деятельности в процессе профессиональной подготовки. На данном этапе нас интересовала также динамика внутреннего опыта. В связи с этим мы провели повторную диагностику в конце 4-го курса бакалавров и выпускников магистерского

уровня подготовки. Нами было выявлено, что в течение двухгодичной подготовки студентов-бакалавров значительных изменений в структуре базовых способностей не произошло. Статистически значимые различия в структуре познавательной самостоятельности были выявлены в группе испытуемых магистрантов (таблица 3).

Таблица 3

Статистические значения динамики критериев развития познавательной самостоятельности студентов бакалавров и магистров

| Показатели | Бакалавры | Магистры |
|--|-----------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Когнитивный компонент (КК) | | |
| Интроверсия | 3,07 | 0,052 |
| Сознательность | 0,164 | 0,012 |
| Открытость опыту | 0,02 | 3,8 78(p≥0,05) |
| Рациональность мышления | 0,46 | 0,01 |
| Общие показатели по КК | 0,32 | 0,005 |
| Рефлексивный компонент (РК) | | |
| Рефлексия (общая) | 0,1 | 0,58 |
| Саморефлексия | 0,001 | 0,06 |
| Социорефлексия | 1,37 | 0,85 |
| Саморегуляция | 0,032 | 4,842 (p≥0,05) |
| Общие показатели по РК | 0,05 | 0,25 |
| Мотивационный компонент (МК) | | |
| Самоактуализация | 0,09 | 1,87 |
| Интернальность в области достижений | 0,2 | 5,964 (p≥0,05) |
| Интернальность в области неудач | 0,8 | 2,72 |
| Общие показатели по МК | 0,002 | 1,32 |
| Выраженность уровней самостоятельности по всем компонентам | 0,001 | 0,002 |

Различия посчитаны по статистическому критерию χ^2 (хи-квадрат) при помощи компьютерного статистического пакета «Статистика – 6»

Критические значения:

при 5% уровне значимости – 3,841,

при 1% уровне значимости – 6,635.

Различие значимо, если эмпирические значения будут превышать критические на соответствующем уровне значимости.

Статистически значимые различия были выявлены по критериям: в когнитивном компоненте – открытости опыту ($\chi^2 = 3,878$) при уровне значимости $p \geq 0,05$; в рефлексивном компоненте – саморегуляции ($\chi^2 = 4,842$) ($p \geq 0,05$); в мотивационном – интернальности в области достижений $\chi^2 = 5,964$ ($p \geq 0,05$).

Для дальнейшего исследования, исходя из гипотезы относительно того, что уровень познавательной самостоятельности определяет характер самостоятельности, мы распределили результаты исследования по уровням критериев познавательной самостоятельности. Результаты представлены в таблице 3 и рисунке 10

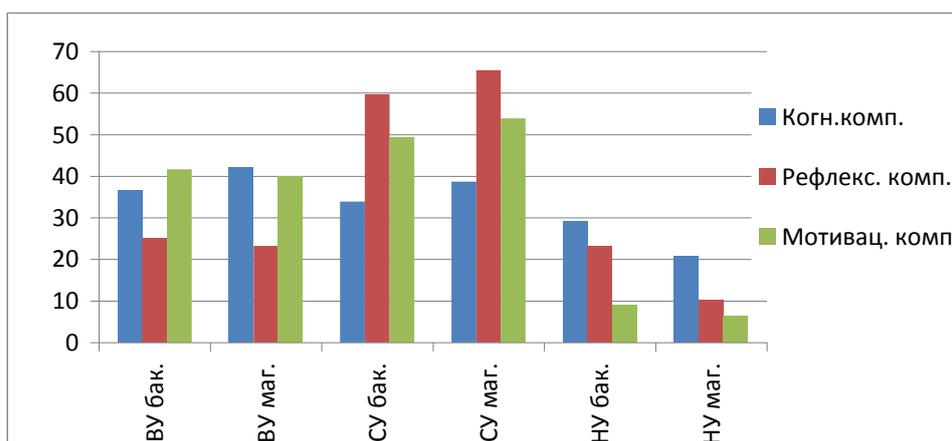


Рис. 10. Различия уровней выраженности компонентов познавательной самостоятельности студентов магистерской и бакалаврской ступени образования

Распределение студентов по уровням развития компонентов и критериев познавательной самостоятельности (в%)

| Уровни критерии | Бакалавры | | | Магистры | | |
|-------------------------------------|-----------|---------|--------|----------|---------|--------|
| | Высокий | Средний | Низкий | Высокий | Средний | Низкий |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Когнитивный компонент | | | | | | |
| Интроверсия | 11,8 | 29,4 | 58,8 | 23,3 | 23,3 | 53,4 |
| Сознательность | 58,8 | 29,4 | 11,8 | 66,7 | 25,3 | 8,0 |
| Открытость опыту | 70,5 | 17,7 | 11,8 | 70,5 | 20,5 | 9,0 |
| Рациональность мышления | 5,7 | 59,2 | 35,2 | 8,9 | 70,7 | 27,5 |
| Общие показатели по КК | 36,5 | 33,9 | 29,2 | 42,1 | 38,7 | 20,7 |
| Рефлексивный компонент | | | | | | |
| Рефлексия(общая) | 27,7 | 62,3 | 15,0 | 20,1 | 65,3 | 14,5 |
| Саморефлексия | 20,5 | 67,2 | 13,3 | 22,4 | 62,2 | 16,4 |
| Социорефлексия | 33,7 | 57,2 | 9,8 | 30,3 | 55,2 | 11,7 |
| Саморегуляция | 18,6 | 51,5 | 28,0 | 20,1 | 55,3 | 22,1 |
| Общие показатели по РК | 25,1 | 59,7 | 16,5 | 23,2 | 65,5 | 10,2 |
| Мотивационный компонент | | | | | | |
| Самоактуализация | 9,0 | 78,5 | 12,5 | 10,3 | 81,2 | 9,5 |
| Интернальность (общая) | 20,0 | 67,5 | 12,5 | 16,7 | 64,7 | 14,6 |
| Интернальность в области достижений | 85,5 | 14,5 | 0 | 90,0 | 10,0 | 0 |
| Интернальность в области неудач | 45,5 | 39,3 | 15,2 | 50,0 | 42,0 | 8,0 |
| Общие показатели по МК | 41,7 | 49,4 | 9,0 | 40 | 53,9 | 6,5 |

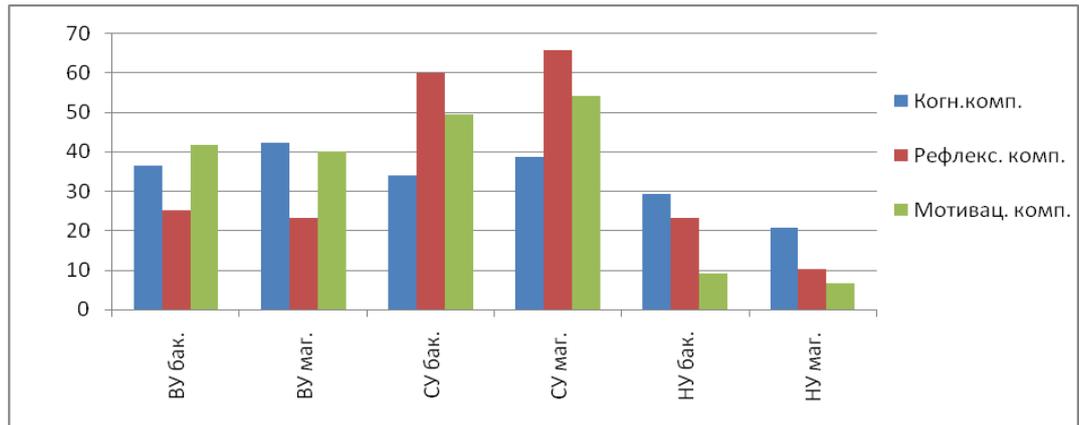


Рис. 11. Различия уровней выраженности компонентов познавательной самостоятельности студентов магистерской и бакалаврской степени образования

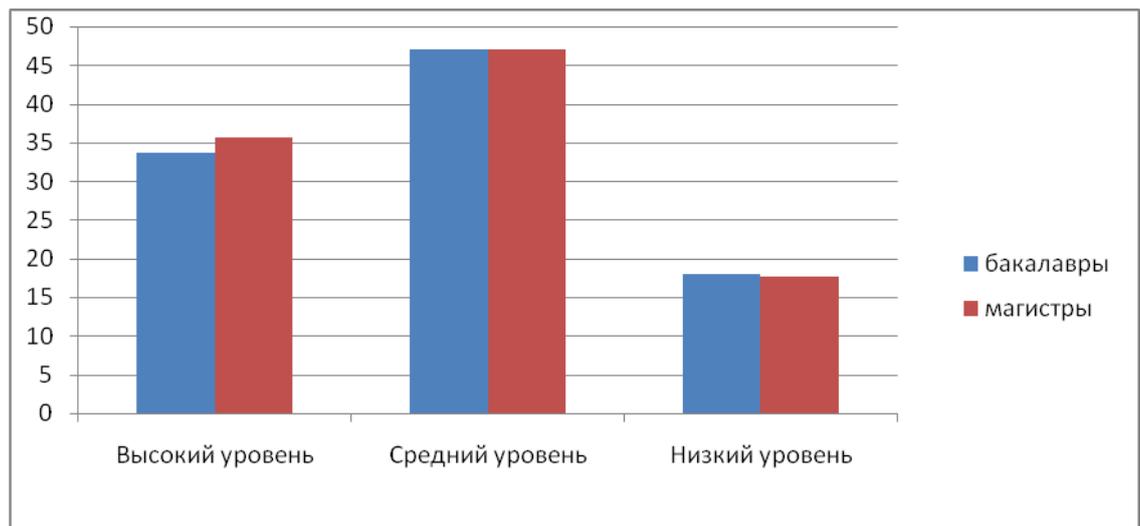


Рис. 12. Общие показатели уровней познавательной самостоятельности студентов

Выявленные нами особенности познавательной самостоятельности студентов свидетельствуют о высокой подвижности ее критериев и уровней, которая обусловлена как внешними, так и внутренними условиями самоорганизации.

На основании полученных количественных и качественных показателей, а также, исходя из теоретического анализа познавательной самостоятельности, можно сделать вывод о существовании трех типов направленности самостоятельности: репродуктивная, соответствующая низкому и среднему уровню развития, продуктивная – высокому и среднему уровням развития по всем показателям и компенсаторная. Некоторые уровни, которые носят акцентуированный характер и соответствуют высокому уровню, другие, наоборот, мало выражены (низкий уровень развития). Низкие уровни компенсаторного типа самостоятельности компенсируют высокие показатели по другим параметрам, что позволяет сохранить общий показатель самостоятельности на среднем, а иногда и выше среднего уровня развития.

На основании выявленных уровней познавательной самостоятельности мы распределили группы испытуемых на четыре типа самостоятельности: зависимый (адаптивный), заинтересованный (репродуктивный), активный (компенсаторный) и самостоятельный (продуктивный).

На основании диагностических характеристик уровней исследуемых нами свойств познавательной самостоятельности и полученных экспериментальных данных нами были разработаны следующие характеристики типов самостоятельности студентов вуза (таблица 5).

Дальнейшее исследование мы будем осуществлять в группах бакалавров и магистров, распределенных по описанным выше типам познавательной самостоятельности.

Разрабатывая программу экспериментального исследования мы предполагали, что динамика познавательной самостоятельности от зависимого типа до самостоятельного во многом обусловлена стилем преподавания и формами обучения студентов. Студенты с зависимым характером познавательной самостоятельности нуждаются в авторитарном

стиле преподавания. Преподаватель для таких студентов выступает в роли строгого наставника, инструктора. Предпочитаемой формой обучения является обучение с немедленной обратной связью, многократное повторение действий, информационная лекция, преодоление сопротивления. Студенты с заинтересованным характером познавательной самостоятельности нуждаются в преподавателе-мотиваторе, гиде.

Наиболее эффективными формами обучения являются - управляемая дискуссия, постановка целей и помощь в выборе способов обучения. Активный тип познавательной самостоятельности нуждается в преподавателе-помощнике, с формами обучения, такими как групповые проекты, семинары, дискуссии на равных и т.п.

Таблица 5

Типологические характеристики познавательной самостоятельности студентов вуза

| Тип самостоятельности | Характеристики типов |
|-----------------------|--|
| 1 | 2 |
| Самостоятельный | Высший (продуктивный) уровень сформированности самостоятельности. Творческое применение приемов и методов педагогической деятельности во всех ситуациях: критическое мышление, инициативность, умение видеть проблему, умение задавать вопросы, умение перерабатывать информацию, поиск и предложение нестандартных решений. Здоровое соперничество. Взаимодействие. |
| Активный | Основной (реконструктивный) уровень сформированности самостоятельности. Достижение основ профессиональной самостоятельности. Инициативность, умение видеть проблему, умение задавать вопросы, умение перерабатывать информацию, активное участие в предлагаемых преподавателем инновациях. |

Продолжение таблицы 5

| 1 | 2 |
|------------------|--|
| Заинтересованный | Уровень готовности к самостоятельной деятельности. Зарождение элементов профессиональной самостоятельности. Желание задавать вопросы, интерес к образовательному процессу, положительная реакция на новое. Готовность к сотрудничеству. Выборочное применение основных приемов и методов студентами для принятия самостоятельных решений в отдаленно типичных ситуациях. |
| Зависимый | Низкий (репродуктивный) уровень сформированности самостоятельности. Адаптивное поведение. Безынициативность, тревожность, нежелание и неумение задавать вопросы, стандартное мышление, потребность в контроле со стороны преподавателя. |

Студенты с самостоятельным типом хорошо справляются с учебной деятельностью при ее сопровождении преподавателем-консультантом. Основные формы обучения – практика, исследовательские проекты, индивидуальное обучение, диссертации.

На основании вышеизложенного мы предположили наличие взаимосвязи между уровнем познавательной самостоятельности студентов и стилем преподавания, а также формой обучения. Для выявления данных взаимосвязей нами были использованы, разработанные нами: методика «Карта экспертных оценок стиля деятельности преподавателя» (Приложение А) и Анкета «Оценка направленности преподавателя на развитие самостоятельности студентов» (Приложение Б). В исследовании особенностей преподавания принимали участие преподаватели педагогических специальностей в количестве 68 человек. Результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6

Стили и уровни направленности педагогической деятельности на развитие познавательной самостоятельности студентов

| Стили преподавания | Уровни | | |
|--------------------|--------|----|----|
| 1 | 2 | | |
| | В | С | Н |
| Наставничество | 28 | 21 | 19 |
| Мотивация | 20 | 15 | 32 |
| Помощь | 17 | 18 | 28 |
| Консультирование | 3 | 14 | 51 |

Таблица 7

Формы обучения и уровни их использования в учебно-профессиональной деятельности

| Формы обучения | Уровни | | |
|-----------------------------|--------|----|----|
| 1 | В | С | Н |
| | 2 | 3 | 4 |
| Лекции | 30 | 22 | 16 |
| Управляемые дискуссии | 18 | 26 | 24 |
| Групповые проекты | 16 | 18 | 34 |
| Индивидуальные исследования | 4 | 2 | 62 |

При анализе различий в распределении степеней выраженности компонентов познавательной самостоятельности студентов и направленности преподавателей на развитие самостоятельности (НПРС), а также стиля деятельности преподавателя (СДП) нами были выявлены результаты,

представленные в таблице (статистический анализ распределения численностей осуществлялся при помощи метода определения меры различия между наблюдаемыми и предполагаемыми численностями – χ^2 (хи-квадрат). Результаты отображены в таблице 8.

Таблица 8

Влияние особенностей преподавания на формирование компонентов познавательной самостоятельности студентов

| | Ког.К | ПК | МК | КК |
|------|----------------|---------------|----------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| НПРС | 13,06 (p<0,01) | - | 9,79 (p<0,05) | - |
| СДП | 32,9 (p<0,001) | 13,3 (p<0,01) | 19,9 (p<0,001) | 15,7 (p<0,01) |

Из результатов, представленных в таблице 8, следует, что распределение степеней выраженности когнитивного (Ког.К) не согласуется ни со стилями (помощник-консультант), ни с направленностью на развитие познавательной самостоятельности преподавателей вуза.

Обнаружена взаимосвязь когнитивного, мотивационного компонентов познавательной самостоятельности студентов с направленностью на развитие самостоятельности преподавателей университета. Нами выявлена, также, взаимосвязь когнитивного компонента и стиля «помощник-консультант» преподавателей ($\chi^2_3=6,76$). При сравнении распределений степеней выраженности НПРС и СДП было выявлено отсутствие различий в распределении $\chi^2_3 = 6,05$ при $\chi^2_{кр} = 7,81$ и $p < 0,05$, а, следовательно, можно сказать, что существует связь между НПРС и СДП преподавателей университета.

2.2. Диагностика развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки

Исследование деятельностных и поведенческих аспектов познавательной самостоятельности мы вынесли в отдельный параграф не случайно. Прежде всего, мы исходили из системных характеристик самостоятельности. Главной такой характеристикой явилась степень устойчивости ее критериев и компонентов. Исследуемые нами в предыдущем параграфе качества мы относим к устойчивым признакам самостоятельности, сформировавшимся в структуре личности студента на протяжении длительного периода образования и развития. В силу того, что данные свойства обладают высокой степенью устойчивости, воздействие на них с целью изменения требует более длительного периода, чем период образования в вузе. В связи с этим, на формирующем этапе нашего эксперимента мы обратили внимание на конативные признаки самостоятельности, как результат объективации ее когнитивных, рефлексивных и мотивационных критериев. Основной целью данного этапа исследования явилось: распределение студентов по типам самостоятельности, а также выявление динамики конативных признаков самостоятельности от бакалавриата к магистратуре, с одной стороны. С другой стороны, мы исследовали особенности взаимосвязи объективных и субъективных признаков самостоятельности студентов бакалавров и магистров.

Вначале мы распределили студентов в соответствии с уровнями их познавательной самостоятельности на четыре типа: зависимый, заинтересованный, активный, самостоятельный. Названное распределение показано в таблице 9.

Количественное распределение студентов по типам познавательной самостоятельности (в%)

| Тип самостоятельности | Бакалавры | Магистры |
|-----------------------------------|-----------|----------|
| 1 | 2 | 3 |
| Самостоятельный (продуктивный) | 10 | 20 |
| Активный (компенсаторный) | 50 | 60 |
| Заинтересованный (репродуктивный) | 33,3 | 20 |
| Зависимый (адаптивный) | 6,7 | 0 |

Сопоставив теоретические характеристики данных типов с характеристиками уровней развития познавательной самостоятельности, выявленной нами на констатирующем этапе эксперимента, мы предположили, что студенты, обладающие более семи (7-11) высокими уровнями развития самостоятельности могут быть отнесены к самостоятельному типу. Студенты, обладающие 4-6 высокими критериями самостоятельности – к активному типу, студенты с 1-3 высокими результатами мы отнесли к заинтересованному типу. При этом ни в одну группу студентов не входили студенты с одним и более низким показателем самостоятельности. В группу зависимых были отнесены студенты с 1 и более низкими критериями самостоятельности, не обладающими высоким уровнем развития ни по одному критерию самостоятельности. Распределение студентов по типам самостоятельности представлены в таблице 2.7.

Для дальнейшего участия в эксперименте участвовали 4 группы студентов в количестве 40 человек, по 10 человек в каждой группе. Распределив студентов в соответствии с типами дальнейшей целью нашего исследования было определение рейтинга эффективности самостоятельной деятельности студентов в группах с разными типами самостоятельности. Для

этого использовалась рейтинговая таблица, применяемая администрацией СФ БашГУ и адаптирована нами с целью выявления конативных признаков познавательной самостоятельности в учебной и вне учебной деятельности в группах студентов. Рейтинговые показатели самостоятельной деятельности данных групп представлены в таблицах 10 и 11.

Виды самостоятельной деятельности были разделены нами на четыре группы:

1. Учебная деятельность (УД) - $P_{отл} + P_{хор}$

2. Научно-исследовательская деятельности (НИД)- $P_{конф} + P_{стат}$

3. Проектная деятельность (ПД) - $P_{сотр} + P_{иниц}$

4. Творческая деятельность (ТД) - $P_{культ} + P_{публ}$

Рейтинг эффективности деятельности студентов мы вычисляли по формуле, соответственно количеству студентов в группах с разными уровнями познавательной самостоятельности: Рейтинг типа самостоятельности = $(P_{отл} + P_{хор} + P_{стат} + P_{конф} + P_{сотр} + P_{культ} + P_{публ} + P_{иниц}) : X$ (количество студентов в группе).

Таблица 10

Результаты расчета рейтинга студентов-бакалавров с разными типами познавательной самостоятельности

| № | Показатель оценки рейтинга | Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности | | | |
|----|---|--|----------|------------------|-----------|
| | | Самостоятельный | Активный | Заинтересованный | Зависимый |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Общее количество студентов. $P_{общ}$ | 3 | 5 | 10 | 2 |
| 2. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” ($P_{отл}$) | 2 | 3 | 0 | 0 |
| 3. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” и “хорошо” или “хорошо” ($P_{хор}$) | 1 | 0 | 4 | 0 |
| 4. | Количество научных статей, тезисов, авторами и соавторами которых являются студенты группы ($P_{стат}$) | 1 | 2 | 0 | 0 |

Продолжение таблицы 10

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|-------|-----|-------|-----|
| 5. | Количество студентов в группе, принявших участие во всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях (П _{конф}) | 1 | 3 | 0 | 0 |
| 6. | Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами (П _{сотр}) | 1 | 6 | 2 | 0 |
| 7. | Количество студентов в группе, принявших участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях факультета и университета (П _{культ}) | 3 | 5 | 8 | 2 |
| 8. | Количество публикаций о группе или о ее студентах в газете выпускаемой университетом («Вестник СФ БашГУ») или отобранных редакцией газеты для публикации (П _{публ}) | 2 | 2 | 1 | 0 |
| 9. | Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза (П _{иниц.}) | 3 | 4 | 1 | 0 |
| 10. | Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов-бакалавров (среднее арифметическое в баллах) | (2,3) | (3) | (1,6) | (1) |

Таблица 11

Результаты расчета рейтинга студентов-магистров с разными типами познавательной самостоятельности

| № | Показатель оценки рейтинга | Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности | | | |
|----|--|--|---------------|-----------------------|---------------|
| | | Самостояте- льный | Актив- ный | Заинтере- сованный | Зави симый |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Общее количество студентов в группе. П _{общ} | 6 | 18 | 6 | 0 |
| 2. | Количество (и список) студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” (П _{отл}) | 5 | 2 | 0 | 0 |
| 3. | Количество (и список) студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку | 1 | 16 | 3 | 0 |

Продолжение таблицы 11

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|-------|-------|-------|---|
| | “отлично” и “хорошо” или “хорошо” (П _{хор}) | | | | |
| 4. | Количество научных статей, тезисов, авторами и соавторами которых являются студенты группы (П _{стат}) | 6 | 2 | 1 | 0 |
| 5. | Количество студентов в группе, принявших участие во всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях (П _{конф}) | 6 | 3 | 0 | 0 |
| 6. | Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами (П _{сотр}) | 6 | 3 | 1 | 0 |
| 7. | Количество студентов в группе, принявших участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях факультета и университета (П _{культ}) | 2 | 2 | 3 | 0 |
| 8. | Количество публикаций о группе или о ее студентах в газете выпускаемой университетом («Вестник СФ БашГУ») или отобранных редакцией газеты для публикации (П _{публ}) | 2 | 1 | 1 | 0 |
| 9. | Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза (П _{иниц.}) | 4 | 4 | 1 | 0 |
| 10. | Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов- магистров (среднее арифметическое в баллах) | (4,5) | (2,4) | (1,7) | 0 |

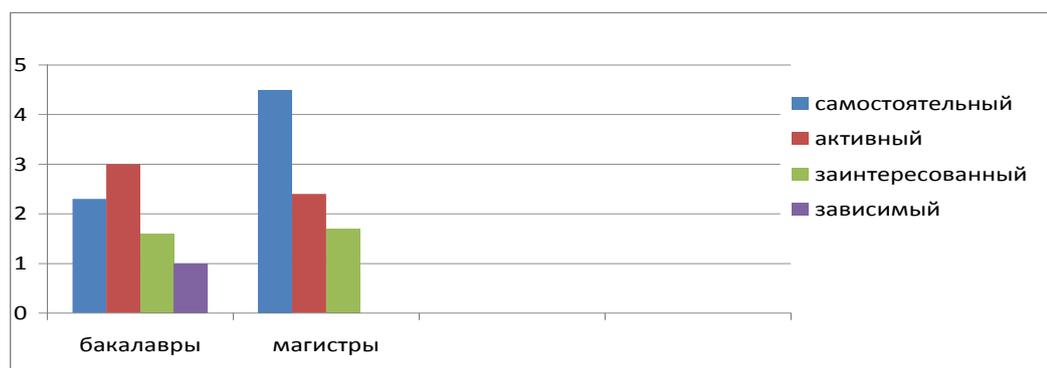


Рис.12. Рейтинг конативных признаков познавательной самостоятельности группы студентов - магистров и бакалавров (среднее арифметическое в баллах)

Из представленных результатов свидетельствует, что рейтинг эффективности деятельности студентов вуза зависит от типа самостоятельности, т.е. от особенностей внутреннего опыта студентов, который может рассматриваться как один из важных аспектов профессиональной компетенции студентов. Наиболее высокий рейтинг конативных признаков самостоятельности обнаружен: в группе бакалавров среди студентов, относящихся к активному типу. В группе студентов-магистров первую позицию в рейтинге занимают студенты, обладающие с самостоятельным типом. Важным является для нас и тот факт, что среди студентов-магистрантов отсутствуют представители зависимого типа самостоятельности, в то время как в среде студентов-бакалавров они были обнаружены.

Наиболее высокий рейтинг критерия творческой самостоятельности обнаружен в группе студентов-бакалавров. Практически равные показатели в обеих группах обнаружены по критерию проектная деятельность. В группе студентов-магистрантов более высокие показатели по критериям учебной и научно-исследовательской деятельности.

Таблица 12

Ранжирование групп студентов по видам самостоятельной
деятельности

| Вид самостоятельной деятельности (средний балл) | Бакалавры | | Магистры | |
|---|-----------|------|----------|------|
| | балл | ранг | балл | ранг |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Учебная деятельность ($P_{отл} + P_{хор}$) | 0,7 | 1 | 0,9 | 1 |
| Научно-исследовательская деятельности ($P_{конф} P_{стат}$) | 0,2 | 3 | 0,6 | 3 |
| Проектная деятельность ($P_{сопр} P_{иниц}$) | 0,7 | 1 | 0,6 | 3 |
| Творческая деятельность ($P_{культ} + P_{публ}$) | 1,1 | 2 | 0,8 | 2 |

Далее мы исследовали субъективные критерии конативных признаков познавательной самостоятельности студентов бакалавров и магистров. Эмпирическое исследование состояло из трёх диагностических серий.

Цель первой диагностической серии состояла в изучении субъективных критериев эффективности экзаменационной деятельности студентов. Это достигалось с помощью модифицированного нами опросника А.И. Липкиной и Л. А. Рыбака [63] (Приложение К).

Цель второй диагностической серии - выяснить критерии самооценки эффективности научно-исследовательской деятельности студентов. Для этого мы использовали опросник, разработанный А.С. Герасимовой, С.А. Кулько.

Третья диагностическая серия была направлена на изучение субъективных критериев успешности студентов на защите дипломного проекта. Эта цель достигалась посредством адаптированного нами опросника А.С. Герасимовой, С.А. Кулько (Приложение Л).

Остановимся подробнее на описании методик, которые использовались нами в эксперименте.

Особенности критериев самооценки экзаменационной деятельности студентов изучались при помощи модифицированного нами опросника А.И. Липкиной и Л.А. Рыбака (Приложение К). Студентам предлагалось продолжить два утверждения: «Полученная на экзамене оценка меня огорчает, если...» и «Полученная на экзамене оценка меня радует, если...».

Полученные нами в ходе диагностики данные мы обрабатывали следующим образом. Первоначально мы классифицировали каждый ответ испытуемого либо как критерий, связанный с мотивационной направленностью только на результат (желаемую оценку, а также материальное и социальное благополучие, которое к ней «прилагается»), либо как критерий, связанный с широкой мотивационной направленностью и на результат, и на саморазвитие (внутреннее психологическое благополучие

личности). Если испытуемый называл только результативные критерии при ответе на оба утверждения, то мы относили его в группу студентов, которые оценивают себя только с точки зрения достижения результата (желаемой оценки). Если испытуемый называл оба вида критериев, то мы соотносили их количество и выявляли преобладающий их тип. В случае, когда испытуемый называл равное количество критериев обоих видов, мы отдавали предпочтение тому виду, который был назван в первую очередь.

Содержание субъективных критериев оценки эффективности научно-исследовательской деятельности мы выясняли при помощи опросника, разработанного А.С. Герасимовой, С.А. Кулько (Приложение Л).

Опросник представляет собой перечень из 10 ситуаций, 5 из которых характеризуют «узкую» мотивационную направленность студента только на результат (желаемую оценку) (№ 1, 3, 4, 6, 9 по счету) и 4 ситуации под № 2, 5, 7, 8, 10 – «широкую» мотивационную направленность не только на результат, но и на саморазвитие. Испытуемому предлагается выбрать из перечисленных ситуаций те, которые, по его мнению, являются показателями успешности его научно-исследовательской деятельности или написать свой вариант ответа. Затем необходимо проранжировать выбранные варианты в порядке значимости для самого испытуемого.

В ходе обработки результатов мы определяли средний ранг вариантов, связанных с направленностью на оценку и вариантов, связанных с направленностью на саморазвитие. Наименьший ранг является показателем более значимого для испытуемого критерия самооценки успешности. В случае, когда средние ранги обеих групп вариантов (критериев) равны, то мы относили испытуемых к студентам с широкой мотивационной направленностью, и в зависимости от того, какой вид критерия был поставлен на первое место, мы судили о преобладающей ориентации студента (либо на результат, либо на саморазвитие.)

Третья диагностическая серия была направлена на изучение субъективных критериев эффективности деятельности бакалавров и магистров на защите дипломного проекта. Для этого мы использовали специально адаптированный нами, использованный выше опросник (Приложение А).

Испытуемые должны были ответить на вопрос: «В каком случае вы считаете, что защита вашей ВКР проходит успешно?». Ниже был приведен перечень из восьми критериев, четыре из которых, свидетельствовали об узкой мотивационной направленности студента только на результат (получение желаемой оценки), другие четыре критерия свидетельствовали о широкой мотивационной ориентации студента не только на результат, но и на саморазвитие. Испытуемые должны были проранжировать, выбранные ими утверждения в порядке соответствия их точке зрения от наиболее совпадающих до совпадающих в меньшей степени.

Обработка результатов проводилась по тому же принципу, что и в предыдущем случае. В зависимости от содержания критериев самооценки успешности учебной деятельности при защите дипломного проекта мы относили испытуемых либо к группе с узкой мотивационной направленностью только на внешние проявления успеха, либо к группе с широким спектром критериев самооценки, для которых важное значение имеет не только оценка, но и возможность развиваться, проявлять творческие способности, отстаивать собственную точку зрения.

Таким образом, в ходе исследования нам удалось выявить три группы испытуемых:

1. Студенты с критериями самооценки успешности, реализующими только узкую мотивационную направленность на результат (желаемую оценку).
2. Студенты с критериями самооценки успешности, реализующими

широкую мотивационную направленность и на результат, и на саморазвитие. При этом данную группу мы подразделяли еще на две: а) студентов, у которых доминируют критерии, связанные с получением результата, оценки и б) тех, у которых преобладают критерии самореализации и саморазвития.

Для того чтобы изучить динамику содержания субъективных критериев оценки успешности учебной деятельности студентов в зависимости от форм её организации, мы сопоставляли данные по всем трём диагностическим сериям.

Первая диагностическая серия нашего исследования была направлена на изучение содержания субъективных критериев самооценки успешности бакалавров и магистров в условиях сдачи экзамена (рисунок 13).

I группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с узкой мотивационной направленностью только на результат (желаемую оценку). II группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности связанные с широкой мотивационной направленностью: а – с преобладанием ориентации на результат (получение желаемой оценки); б – с преобладанием ориентации на саморазвитие.

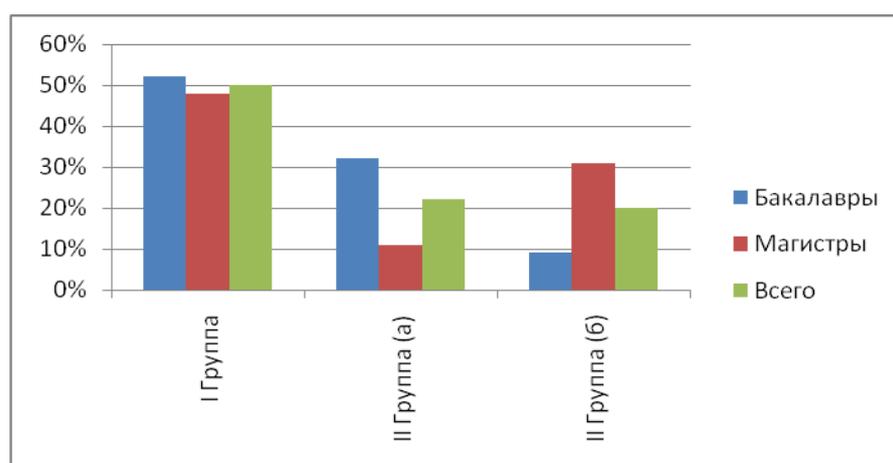


Рис. 13. Критерии самооценки эффективности экзаменационной деятельности студентов бакалавров и магистров (в %)

Как свидетельствуют результаты, для всей совокупности студентов вне зависимости от степени обучения характерно доминирование критериев самооценки эффективности экзаменационной деятельности, связанных с узкой мотивационной ориентацией только на результат (77,2%). Только у 22,5% испытуемых мы наблюдали широкую мотивационную направленность и на результат, и на саморазвитие с преобладанием ориентации на саморазвитие. Из таблицы видно, что большая половина (55%) опрошенных нами бакалавров при сдаче экзамена руководствуются только внешними по отношению к содержанию деятельности критериями успешности, и лишь 10% из них в своей экзаменационной деятельности интересуются не только результативной стороной, но рассматривают ситуацию экзамена как возможность проявить свои способности, продемонстрировать знания, умение размышлять. Среди магистров количество студентов, проявивших критерии самооценки успешности, связанные с широкой мотивационной направленностью и преобладанием ориентации на саморазвитие составляет уже 35%. Однако и в этой группе испытуемых подавляющее большинство студентов (65%) демонстрируют критерии самооценки успешности экзаменационной деятельности, реализующие либо узкую мотивационную направленность на результат, либо широкую мотивационную направленность, где эта ориентация доминирует.

Следует отметить, что группе магистров по сравнению с бакалаврами отмечается более благоприятная ситуация (в 3 раза больше студентов с желательными критериями), в то время как именно эти критерии являются целью учебно-воспитательной работы в вузе.

В рамках первой диагностической серии были получены дополнительные данные:

1. Большинство студентов считают, что они учатся ниже своих возможностей. Основную причину неудовлетворительных оценок они видят

в собственной неорганизованности, лени, которые противопоставляются таким качествам как прилежание и трудолюбие, а также, в качестве причины неудач называется предвзятое отношение преподавателей к ответу.

2. Проведенное исследование показало, что хотя студенты и отмечают расхождение между оценкой преподавателями и их самооценкой, подавляющая часть отдает себе полный отчет в социальной значимости оценок, их влиянии на социальный статус и материальное благополучие.

3. Студенты активно оценивают собственные результаты экзаменационной деятельности, что является важной вехой в развитии адекватной самооценки и признаком формирования стремления и способности соотносить и проверять собственные оценки учебной деятельности с оценкой, которую эта деятельность получает у других.

4. Оказалось, что большое влияние на самооценку оказывают внешние критерии, не связанные с саморазвитием, такие как: 1) количество затраченных усилий и времени; 2) уровень оценок одногруппников.

Результаты второй диагностической серии, посвященной изучению субъективных критериев оценки эффективности научно-исследовательской деятельности, представлены на рисунке 14.

Содержание критериев самооценки успешности своей научно-исследовательской деятельности коренным образом отличается от содержания критериев самооценки эффективности экзаменационной деятельности. Действительно, теперь уже большая половина бакалавров (55%) и подавляющее большинство магистров (70%) демонстрируют критерии самооценки успешности, связанные с широкой мотивационной направленностью не только на результат, но и на саморазвитие, с преобладанием ориентации на саморазвитие.

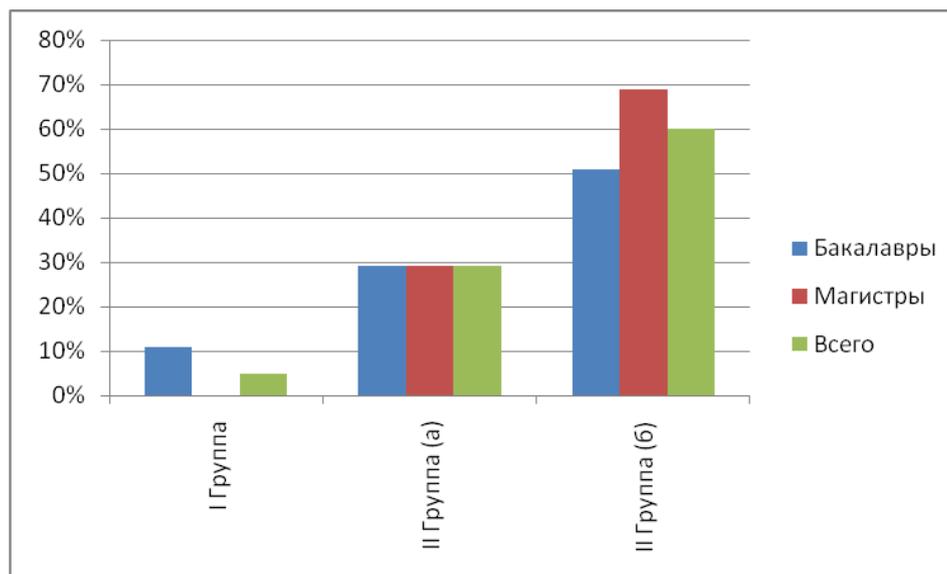


Рис. 14. Критерии самооценки эффективности научно-исследовательской деятельности (в %)

При этом количество студентов-магистров с желаемой ориентацией на саморазвитие превосходит число таких студентов-бакалавров на 15%. Как и следовало ожидать, магистров, руководствующихся критериями, реализующими узкую мотивационную направленность только на результат при научно-исследовательской деятельности выявлено не было, среди бакалавров 15% испытуемых характеризуются узким спектром мотивационной направленности и целью научно-исследовательской работы считают получение желаемой оценки.

Подавляющая часть (92,5%) студентов относится к учащимся с широким спектром субъективных критериев успешности научно-исследовательской деятельности, причем большинство из них (62,5%) ориентируются, прежде всего, на самовыражение, развитие исследовательских навыков, саморазвитие, самосовершенствование.

Полученные данные гораздо более наглядно отражают основные различия в содержании субъективных критериев эффективности учебной деятельности бакалавров и магистров. Поступление в магистратуру

подразумевает активную научно-исследовательскую работу на профессиональном уровне, творческую реализацию, самовыражение, тогда как создание степени бакалавра направлено на выделение студентов, неспособных или способных в меньшей степени к научному поиску, саморазвитию и самообразованию.

Результаты данной части исследования можно свести к следующим положениям:

1. Основными критериями, по которым студенты оценивают эффективность своей научно-исследовательской деятельности являются степень самостоятельности, креативности, получение новых, значимых для науки результатов, использование научно-обоснованных способов деятельности.

2. Среди студентов, осваивающих различные академические ступени, наиболее развитой, по сравнению с бакалаврами, системой саморегулирования и самоконтроля обладают учащиеся магистратуры. Они с большей ответственностью подходят к написанию научно-исследовательской работы, используют научно-обоснованные приемы и способы в своей деятельности, стремятся к саморазвитию, самосовершенствованию, творческому самовыражению, в оценке собственной деятельности руководствуются устойчивой системой субъективных критериев, способствующих их дальнейшему становлению, как профессионалов в своей области научных знаний. В качестве главного показателя успешности испытуемые бакалавры называли «не хуже, чем у других» или считали работу успешной, если для её написания использовались чужие диссертации и работы, уже зарекомендовавшие себя, как успешные. Другими словами, некоторые студенты все же ориентируются на внешние признаки успешности, и если их работа не соответствует общепринятым нормам и стандартам, они не считают себя способными сделать что-то лучше и

качественнее, чем другие.

С помощью специально разработанного нами опросника (Приложение А) в ходе исследования мы выяснили, каково содержание критериев самооценки успешности выступления на защите дипломного проекта студентов, осваивающих различные академические ступени.

В целом, значительная часть испытуемых имеют широкую мотивационную направленность с преобладанием ориентации на саморазвитие (45%), однако 55% из них на защите дипломных и курсовых работ руководствуются критериями самооценки успешности своего выступления, реализующими узкую направленность на получение желаемой оценки.

Соотношение выделенных нами групп существенно отличается от зависимости от академической ступени. Большая часть (55%) учащихся магистратуры характеризуется широким спектром мотивационной направленности с желаемой преобладающей ориентацией на саморазвитие. Данные таблицы говорят о том, в 65% случаев в содержании субъективных критериев самооценки успешности бакалавров при защите дипломной работы доминирует мотивационная ориентация на результат (получение оценки).

Наглядно результаты второй диагностической серии экспериментального исследования представлены на рисунке 15.

I группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с узкой мотивационной направленностью только на результат (желаемую самооценку);

II группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности связанная с широкой мотивационной направленностью:

а – с преобладанием ориентации на результат (получение желаемой оценки);

б – с преобладанием ориентации на саморазвитие.

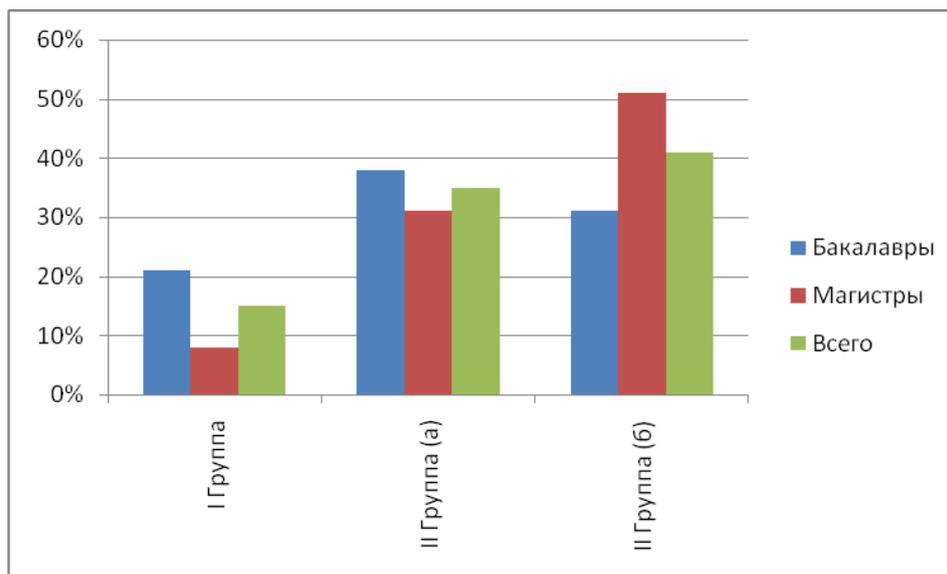


Рис. 15. Критерии самооценки эффективности деятельности на защите ВКР (в %)

Третья диагностическая серия способствовала выделению субъективных критериев эффективности деятельности студентов при защите дипломного проекта. Среди них, самым популярным ответом был вариант «говорю уверенно, не сбиваясь», то есть самым важным для студентов при защите своей научно-исследовательской работы является эффективное выступление. Также, практически все испытуемые солидарны во мнении, что их выступление прошло успешно в случае, если им удалось отстоять собственную точку зрения в ответ на критическое замечание в их адрес. Большинству учащихся кажется, что большое количество вопросов по их исследованию свидетельствует о наличии недостатков в их работе, и лишь малая доля опрошенных, считают замечания и вопросы по содержанию научного исследования признаком заинтересованности аудитории, а, следовательно, успешности учебной научно-исследовательской деятельности.

По результатам всех трех опросников мы можем сделать вывод об изменении содержания субъективных критериев эффективности учебной

деятельности в зависимости от учебной ситуации. Так, попадая в ситуацию контроля и проверки знаний и умений, когда результатом деятельности становится оценка, влияющая на социальный статус студента и его материальное благополучие (экзамен, защита ВКР), мотивационная направленность большинства студентов смещается в сторону ориентации на результат. В процессе научно-исследовательской работы большинство студентов стремятся к самовыражению и самоутверждению, мотивационная направленность большинства студентов характеризуется ориентацией на саморазвитие. Наглядно распределение студентов в зависимости от содержания субъективных критериев эффективности учебной деятельности в различных учебных ситуациях представлено на рисунке 16.

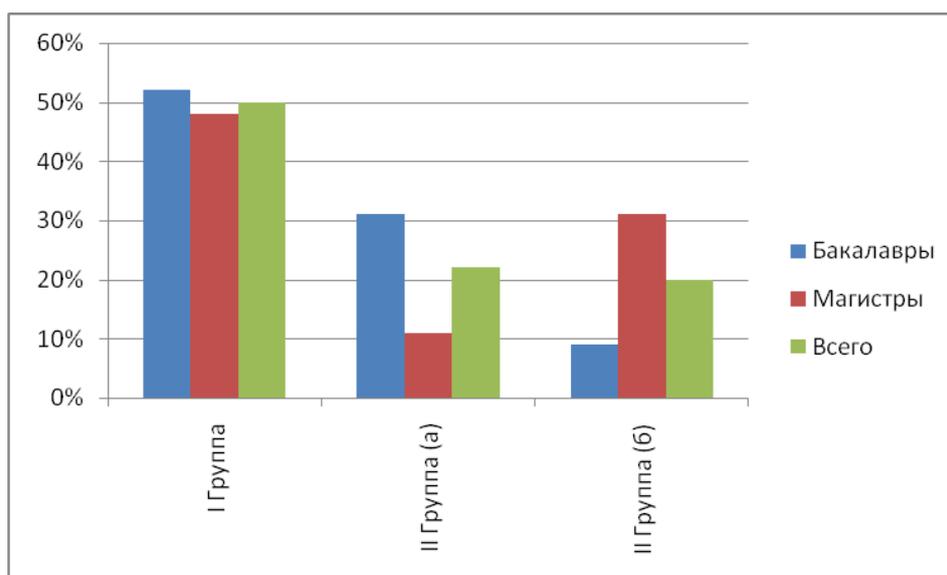


Рис. 16. Распределение студентов в зависимости от содержания критериев эффективности учебной деятельности в различных учебных ситуациях (в %)

I группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с узкой мотивационной направленностью только на результат (желаемую оценку);

II группа - критерии самооценки эффективности учебной деятельности,

связанные с широкой мотивационной направленностью:

а – с преобладанием ориентации на результат (получение желаемой оценки); б – с преобладанием ориентации на саморазвитие.

В итоге исследования нами было выявлено, что различия в содержании субъективных критериев эффективности учебной деятельности бакалавров и магистров существуют. Магистры по сравнению с бакалаврами в процессе учебной деятельности независимо от учебной ситуации в большей степени ориентированы на саморазвитие и самосовершенствование.

Кроме того, предположение о том, что субъективные критерии эффективности учебной деятельности студентов в большинстве случаев расходятся с объективными показателями успешности, т.е. реализуют преимущественно мотивационную направленность на результат (желаемую оценку) частично подтвердилось в отношении бакалавров. Что касается студентов-магистров, то в этом случае результаты оказались противоречивыми, содержание субъективных критериев оценки успешности учебной деятельности магистров существенно изменяются в зависимости от форм её организации.

Нами было также выявлено, что характер субъективных критериев эффективности учебной деятельности действительно изменяется в условиях различных форм её организации (сдача экзамена, выполнение НИР, защита ВКР). При переходе к контрольным формам обучения усиливается доминирующее значение ориентации на результат (желаемую оценку) и ослабевает мотивационная направленность на саморазвитие. Критериями, свидетельствующими о мотивационной направленности студента на саморазвитие, студенты обеих групп предпочитают руководствоваться лишь при выполнении научно-исследовательской деятельности.

Далее мы произвели сравнение рангов групп студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по объективным и

субъективным критериям конативных признаков самостоятельности. Ранжирование субъективных критериев производилось в группах с широкой мотивационной направленностью. Результаты представлены в таблице 13.

Как следует из таблицы, первый ранг двух критериев в группе бакалавров занимают: учебная и проектная деятельность, а также эффективность УД в ситуации сдачи экзамена. В группе магистров первый ранг среди объективных признаков отражает также учебная деятельность. Однако среди признаков субъективных к первому рангу относится эффективности УД в научно-исследовательской работе.

Таблица 13

Ранжирование групп студентов по объективным и субъективным критериям конативных признаков познавательной самостоятельности

| Вид самостоятельной деятельности (средний балл) | Бакалавры | | Магистры | |
|--|-----------|------|----------|------|
| | балл | ранг | балл | ранг |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Объективные критерии конативных признаков самостоятельности | | | | |
| Учебная деятельность | 0,7 | 1 | 0,9 | 1 |
| Научно-исследовательская деятельности | 0,2 | 3 | 0,6 | 3 |
| Проектная деятельность | 0,7 | 1 | 0,6 | 3 |
| Творческая деятельность | 1,1 | 2 | 0,8 | 2 |
| Субъективные критерии конативных признаков самостоятельности | | | | |
| Эффективность УД в ситуации сдачи экзамена | 45 | 1 | 10 | 3 |
| Эффективность УД в научно-исследовательской работе | 17 | 2 | 20 | 1 |
| Эффективность УД в подготовке и защите ВКР | 15 | 3 | 18 | 2 |

Ко второму рангу в группе студентов бакалавров отнесены такие объективные признаки как творческая деятельность, субъективные – НИР. В

группе магистров второй ранг отражает: по объективным признакам – творческая деятельность, по субъективным - эффективность УД в подготовке и защите ВКР. Третий ранг у бакалавров отражает: по объективным признакам – научно-исследовательская деятельность, по субъективным - эффективность УД в подготовке и защите ВКР. У студентов магистров: по объективным признакам – научно-исследовательская и проектная деятельность, по субъективным - эффективность УД в ситуации сдачи экзамена.

Таким образом, результаты нашего исследования по конативному компоненту познавательной самостоятельности студентов, подтвердили наши предположения о различии объективных и субъективных оценок самостоятельной деятельности студентов, обучающихся на разных ступенях образования. В данном случае мы можем предполагать, что полученные результаты отражают характер динамики конативных критериев самостоятельности в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Таким образом, результаты исследования психологических и деятельностных особенностей познавательной самостоятельности студентов вуза, позволили нам прийти к выводу о наличии различий степени чувствительности компонентов самостоятельности к средовым воздействиям в процессе образования в вузе.

Для уточнения иерархии компонентов познавательной самостоятельности, общих для обеих выборок, мы использовали применение статистического U– критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 14.

Статистические различия уровней компонентов познавательной самостоятельности студентов университета

| Ранги | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------|--------------|--------------|-------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | - | | | |
| 2 | P<0,00 ; U=0 | - | | |
| 3 | P<0,001; U=0 | P<0,001; U=0 | - | |
| 4 | P<0,05; U=2 | P<0,001; U=0 | P<0,05; U=3 | - |

Наиболее высокий показатель познавательной самостоятельности выявлен по мотивационному компоненту, вторую позицию занимают рефлексивный и конативный (деятельностный) компоненты. Наименьшей степенью выраженности обладает когнитивный компонент.

Полученные результаты положены нами в основу программы, направленной на развитие познавательной самостоятельности студентов вуза.

Мы полагаем, что содержание программы должно быть направлено как на поддержание внутренних психологических характеристик самостоятельности, так и на развитие у студентов ее конативных признаков. К такому решению мы пришли исходя из того, что внутренние психологические критерии самостоятельности являются менее чувствительными по сравнению с конативными, к воздействию извне.

2.3. Экспериментальная программа развития познавательной самостоятельности студентов разных уровней образования в процессе учебно-профессиональной деятельности

Следующим этапом нашего исследования стал формирующий эксперимент.

Целью данного этапа являлось разработка и реализация программы развития познавательной самостоятельности студентов бакалавриата и магистратуры.

В своем исследовании мы придерживаемся позиций авторов компетентностного подхода, согласно которым бакалавриат по отношению к магистратуре не является более низким уровнем образования в вузе [8; 17; 57; 163; 191; 203].

Отличия в подготовке студентов бакалавров и магистров заключаются в направленности учебно-профессиональной деятельности: на профессиональную— у бакалавров, и научно-исследовательскую—у магистров. Данная позиция компетентностного подхода была подтверждена нами в процессе экспериментального исследования особенностей познавательной самостоятельности студентов бакалавриата и магистратуры. Как свидетельствуют результаты исследования, особых различий в уровнях самостоятельности выявлено не было. Однако обнаружены особенности различия и взаимосвязи между отдельными элементами познавательной самостоятельности студентов бакалавриата и магистратуры. На данном этапе были поставлены следующие задачи исследования:

- 1) Организовать целенаправленную работу по созданию условий для формирования и развития самостоятельности в учебном процессе с помощью использования практико-ориентированных и активных методов обучения;

- 2) разработать комплекс мероприятий по психологическому просвещению преподавателей и кураторов по направлению «Самостоятельная работа в вузе»;
- 3) провести анализ эффективности проведенных мероприятий.

При построении программы формирования и развития познавательной самостоятельности мы учитывали выделяемые нами в ходе теоретического анализа аспекты исследования, касающиеся особенностей квалификационных требований к уровню подготовки специалиста.

На основании осуществленной нами работы мы пришли к выводу, что формирующие формы и методы более адекватны первой ступени образования. На второй ступени необходимо максимально использовать развивающие образовательные технологии. Сравнительные характеристики формирующей и развивающей стратегии отражены нами в таблице (таблица 15).

В своем исследовании мы будем придерживаться принципа единства-противоречия формирования и развития в процессе самостоятельной учебной деятельности бакалавров и магистров.

Становление познавательной самостоятельности студентов по нашей программе происходит в результате 2-х видов деятельности:

- 1) Внешне-организованная деятельность (организованная преподавателем);

Цель: формирование познавательной самостоятельности студентов, овладение профессиональными знаниями, умениями под руководством преподавателя.

- 2) субъектная деятельность (самообразование).

Цель: развитие познавательной самостоятельности через активизацию процесса самопознания, повышение собственной значимости и ценности,

развитие рефлексивного анализа, повышение самопонимания в целях укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов.

Таблица 15

Формирующая и развивающая образовательные стратегии

| Формирование | Развитие |
|-----------------------------------|--|
| 1 | 2 |
| Ограничено во времени | Протяженное во времени |
| Осуществляется под руководством | Осуществляется самостоятельно |
| Внешнее жесткое расписание | Внутреннее гибкое расписание |
| Основано на чужом опыте | Основано на осознании собственного опыта |
| Овладение знаниями, умениями | Овладение опытом решения проблем |
| Направлено на получение профессии | Направлено на личностное совершенствование |

Всякий вид деятельности студента требует определенной компетенции студента и, адекватной данной компетенции, формы организации самостоятельной работы, которая определяется в большинстве случаев компетентностью в данном направлении преподавателя вуза как транслятора образовательной стратегии вуза.

Наша программа направлена на реализацию следующего алгоритма: развитие познавательной самостоятельности как личностного свойства профессиональной компетентности студентов; развитие конативных признаков познавательной самостоятельности студентов с учетом специфики ступени их образования в вузе, определение вида СД; выбор метода обучения самостоятельной работе; определение формы организации СД студентов; разработка средств обучения.

В основу разработки программы была положена модель контекстного обучения, разработанная А.А. Вербицким и рассмотренная нами в предыдущей главе. Вариант конкретной модели динамики

самостоятельности студентов в условиях двухуровневой профессиональной подготовки предложен нами в таблице 16.

Таблица 16

Структура и содержание программы формирования и развития познавательной самостоятельности студентов

| Компоненты программы формирования и развития самостоятельности студентов | Динамические характеристики самостоятельности студентов | | | |
|--|--|---|---|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Формы самостоятельной деятельности студентов | Самостоятельная работа в условиях учебно-аудиторной деятельности | Самостоятельная работа в условиях квазипрофессиональной деятельности | Самостоятельная работа в условиях профессиональной деятельности | Самостоятельная работа в условиях учебно-аудиторной деятельности |
| Формы и виды активизации самостоятельной деятельности студентов | Информационная, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированным и ошибками, лекция-визуализация и др. | Практическое занятие, курсовая работа, УИРС, спецкурсы, спецсеминары. | Производственная практика, НИРС, подготовка дипломной работы, в том числе с внедрением результатов в практику | |
| Стиль преподавания | Наставник-инструктор | Гид-мотиватор | Консультант-фасилитатор | |
| Функции преподавателя | Обучение с обратной связью, | Включение студентов в решение задач и | Фасилитация практической | |

Продолжение таблицы 16

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------|--|---|---|
| | постановка целей и помощь в выборе способов обучения, управляемая дискуссия, управляемые исследования | разрешение учебных проблемных ситуаций. Групповые проекты, семинары-практикумы, дискуссии на равных. | деятельности, исследовательских индивидуальных проектов; индивидуальное обучение, дипломные проекты, магистерские диссертации. |
| Тип самостоятельности студента | Зависимый-заинтересованный (репродуктивный) | Активный (продуктивный) | Самостоятельный (креативно-преобразовательный) |
| Функции студента | Усвоение, восприятие, переработка и воспроизведение учебной информации: Индивидуальная и/или совместная работа с текстами (слушание, чтение, письмо, говорение), | Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач квазипрофессиональной деятельности: разработка, проведение и участие в квазипрофессиональных деловых играх, создание проблемных ситуаций, имитация | Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности в реальных условиях (самостоятельные |
| | включая конспектирование и реферирование | профессиональной деятельности в лабораторных условиях | или групповые гранты, хоздоговорные работы и т.п.) |

Продолжение таблицы 16

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|---|--|
| Средства контроля за процессом, развития самостоятельности студентов | Рейтинг текущих знаний: контрольные работы, вопросы к зачетам и экзаменам, интернет-тестирование | Рейтинг квазипрофессиональных умений: оценки качества разрешения учебных проблем и решения задач, контрольные вопросы, отзывы и экспертные заключения, аттестационные игры | Рейтинг профессиональных и научно-исследовательских навыков: отзывы и рецензии, экспертные заключения, справки о внедрении |
| Профессионально-личностные компетентности самостоятельности | Саморегулирование: социорефлексия, коммуникативные умения, рефлексия учебно-профессиональной направленности, приобретение личностных смыслов в профессии | Саморазвитие: саморефлексия, развитие социально-психологической и предметной компетентности, профессиональной мотивации специалиста, формирование позитивного отношения к профессии | Самосовершенствование: совершенствование и реализация социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации и личностных смыслов будущего специалиста |

На основании вышеизложенного нами была разработана программа развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, состоящая из нескольких модулей.

Модуль 1. Профессионально-личностный (развитие психологических компетенций личности, обуславливающих способность к самостоятельной деятельности студентов в соответствии с компетентностным подходом). Данный модуль направлен на развитие социально-психологических компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения и компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной среды. Авторы компетентностного подхода относят к таким компетенциям следующие: здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, социального взаимодействия и др.

Исходя из предмета нашего исследования, в первом модуле мы будем проводить работу по развитию таких компетенций как самоактуализация, рефлексия, социальное взаимодействие и общение, саморегуляция, открытость опыту, интернальность.

Форма реализации данного модуля – спецкурс «Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки».

Цель спецкурса – комплексная диагностика и развитие познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки. В процессе спецкурса нами были составлены и совместно проанализированы профили познавательной самостоятельности студентов педагогических специальностей. Данный спецкурс был апробирован на группах студентов 4-го курса бакалавриата одиннадцати педагогических специальностей университета. Тематический план по спецкурсу предложен в таблице 17.

Таблица 17

Тематический план спецкурса «Развитие познавательной
самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки»

| № | Тема занятия | Кол-во часов: | | |
|-----|---|---------------|------------|---------------|
| | | Л (28) | ПЗ (18) | Всего (46) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | Психоантропологический подход к проблеме самостоятельности. Природа и культура самостоятельности | 2 | | 2 |
| 2. | Человек как самоорганизующаяся система. Системно-синергетическая парадигма самостоятельности | 2 | | 2 |
| 3. | Психоаналитическая концепция самостоятельности | 2 | | 2 |
| 4. | Бихевиоральная концепция самостоятельности | 2 | | 2 |
| 5. | Гуманистическая концепция самостоятельности | 2 | | 2 |
| 6. | Диагностика и анализ типов поведения. Связь субъективного контроля с социальной зрелостью и самостоятельностью личности. | 2 | 2 | 4 |
| 7. | Я-концепция и её значение в развитии самостоятельности личности | 2 | 2 | 4 |
| 8. | Самость как стремление к саморазвитию. Сущность и структура самости | 2 | 2 | 4 |
| 9. | Учебная и познавательная самостоятельность. Особенности мотивации | 2 | 2 | 4 |
| 10. | Критерии самоактуализирующейся личности. Анализ результатов диагностики уровня самоактуализации | 2 | 2 | 4 |
| 11. | Исследование влияния самооценки на развитие самостоятельности личности. Связь самооценки с потребностью в самоутверждении | 2 | 2 | 4 |

Продолжение таблицы 17

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|---|---|---|
| 12. | Рефлексия как основа развития и изменения человека. Диагностика рефлексивности студентов: саморефлексия, социорефлексия | 2 | 2 | 4 |
| 13. | Диагностика и развитие саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность | 2 | 2 | 4 |
| 14. | Диагностика и рефлексия пяти больших факторов личности: интраверсия-экстраверсия; антагонизм-доброжелательность; несобранность-сознательность; эмоциональная стабильность-невротизм и закрытость-открытость новому опыту | 2 | 2 | 4 |

Модуль 2. Профессионально – деятельностный. Целью данного модуля явилось обучение преподавателей и студентов различным видам СД в соответствии с концепцией контекстного подхода. Данный модуль направлен на развитие компетентностей, относящихся к деятельности человека. Вслед за И.А. Зимней к таковым мы отнесли: компетентности самостоятельности в познавательной деятельности: умение самостоятельно ставить и решать познавательные задачи, принимать нестандартные решения, создавать и разрешать проблемные ситуации, инициировать научные исследования. Кроме того, в программу профессионально-деятельностного модуля включены компетентности самостоятельной деятельности такие как: умение самостоятельно планировать, проектировать и моделировать свою деятельность, прогнозировать ее результаты, вести исследовательскую работу, ориентироваться в разнообразных видах деятельности. Самостоятельность современного студента трудно представить без компетентности информационных технологий: овладения способами приема,

переработки и выдачи информации, ее преобразования (чтения, конспектирования), владения масс-медийными, мультимедийными технологиями, электронными, интернет-технологиями. В связи с этим, структуру второго модуля составляют следующие виды деятельности:

1.Познавательная деятельность – работа с источниками информации:

- а) работа с источниками, учебными и научными изданиями;
- б) работа со справочными изданиями;
- в) работа с Интернет - источниками

2.Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов:

- а) проведение исследовательской работы;
- б) оформление хода и результатов исследовательской работы;

3. Проектная деятельность – выполнение индивидуальных и групповых проектов.

4.Творческая деятельность – выполнение творческой работы.

5.Самообразовательная деятельность – проектирование индивидуального образовательного маршрута, выбор средств и способов его реализации.

Организация каждого вида деятельности студентов предполагает разнообразие заданий для самостоятельной работы, как по уровню сложности, так и по форме их организации. Уровень сложности мы устанавливали не по уровню ступени образования, а в соответствии с выявленными нами в ходе эксперимента типами самостоятельности, согласно которым заинтересованы тип самостоятельности соответствует уровню ниже среднего, активный - среднему уровню и самостоятельный – высокому уровню. Зависимый тип самостоятельности в программу развития не был включен по причине минимального количества студентов с данным типом самостоятельности. В приложении Н представлены образцы

деятельности, направленной на развитие компетентностей самостоятельной деятельности по нескольким направлениям.

Модуль 3. Профессионально-методический. Главной целью данного модуля является повышение квалификации преподавателей вуза по направлению «Организация самостоятельной работы в вузе». В нашем эксперименте мы использовали такие формы повышения квалификации в данном направлении как распространение расширенных глоссариев самостоятельности в коллективах преподавателей осуществляющих подготовку студентов бакалавров и магистров. Данный способ для нас являлся наиболее целесообразным в условиях максимальной загруженности преподавателей, с одной стороны, с другой, он предполагал развитие самостоятельности у самих преподавателей. Примерная модель расширенного глоссария самостоятельности, использованная нами в процессе формирующего эксперимента, приведена в приложении М.

Исходя из системы принципов, которые были описаны в п.1.4. в процессе нашего исследования были выявлены необходимые и достаточные психолого-педагогические условия, которые оказывают влияние на эффективность развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Условие первое: формирование исследовательских установок и поисковой активности у обучающихся в течение всего периода профессиональной подготовки.

Условие второе: фасилитационная организация пространства обучения, основанная на субъект-субъектном взаимодействии в системе «студент-преподаватель».

Условие третье: постоянное совершенствование профессионального мастерства на уровне содержательно-процессуальных характеристик образовательно-воспитательной деятельности.

Условие четвертое: создание креативной образовательной среды в современном вузе

Названные условия обеспечивают стимулирование студенческой активности к освоению педагогического профессионализма и призваны сопровождать процесс профессиональной подготовки студентов непрерывно в рамках функционирования соответствующей образовательно-воспитательной системы. Отсюда возникает необходимость постоянного поддержания субъектами педагогического действия оптимального влияния всех наличных условий на развитие познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

Эффективность реализации программы, описанной в данном параграфе, отражена в результатах исследования на контрольном этапе исследования.

2.4. Анализ результатов проведения опытно-экспериментальной работы по реализации структурно-функциональной модели развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки

Как уже отмечалось ранее, на констатирующем этапе нашего эксперимента в исследовании принимали участие студенты-бакалавры второго курса и студенты-магистры 1-го курса. Исходя из того, что главной целью нашего констатирующего этапа являлось выявление стартовых (базовых) способностей студентов к самостоятельной деятельности, мы предполагали выявить наличие особенностей внутреннего опыта студентов, необходимого для самостоятельной деятельности в процессе профессиональной подготовки. На данном этапе нас интересовала также динамика внутреннего опыта. В связи с этим мы провели повторную

диагностику в конце 4-го курса бакалавров и выпускников магистерского уровня подготовки. Нами было выявлено, что в течение двухгодичной подготовки студентов-бакалавров значительных изменений в структуре базовых способностей не произошло. Статистически значимые различия в структуре познавательной самостоятельности были выявлены в экспериментальной группе (таблица 18).

Таблица 18

Статистические значения динамики критериев познавательной самостоятельности студентов бакалавров и магистров

| Показатели | КГ | ЭГ |
|-------------------------------------|------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Когнитивный компонент (КК) | | |
| Интроверсия | 3,86 ($p \geq 0,05$) | 0,052 |
| Сознательность | 0,164 | 0,012 |
| Открытость опыту | 3,93 ($p \geq 0,05$) | 3,88 ($p \geq 0,05$) |
| Рациональность мышления | 7,11 ($p \geq 0,01$) | 9,92 ($p \geq 0,01$) |
| Рефлексивный компонент (РК) | | |
| Саморефлексия | 0,001 | 0,06 |
| Социорефлексия | 3,84 ($p \geq 0,05$) | 0,85 |
| Саморегуляция | 4,23 ($p \geq 0,05$) | 6,732 ($p \geq 0,01$) |
| Мотивационный компонент (МК) | | |
| Самоактуализация | 0,09 | 1,87 |
| Интернальность в области достижений | 3,81 ($p \geq 0,05$) | 6,65 ($p \geq 0,01$) |
| Интернальность в области неудач | 0,8 | 5,94 ($p \geq 0,05$) |

Различия посчитаны по статистическому критерию χ^2 (хи-квадрат) при помощи компьютерного статистического пакета «Статистика – 6»

Критические значения:

при 5% уровне значимости – 3,841,

при 1% уровне значимости – 6,635.

Различие значимо, если эмпирические значения будут превышать критические на соответствующем уровне значимости.

Проанализировав распределение студентов по типам познавательной самостоятельности по истечению формирующего эксперимента, мы получили результаты, которые представлены в таблице 19).

Таблица 19

Количественное распределение студентов по типам познавательной самостоятельности на контрольном этапе (в%)

| Тип самостоятельности | КГ | | ЭГ | |
|-----------------------------------|------|------|------|------|
| | балл | ранг | балл | ранг |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Самостоятельный (продуктивный) | 12,5 | 3 | 24,5 | 2 |
| Активный (компенсаторный) | 60,6 | 1 | 62 | 1 |
| Заинтересованный (репродуктивный) | 24,4 | 2 | 13,5 | 3 |
| Зависимый (адаптивный) | 2,5 | 4 | 0 | 4 |

Наибольшее количество студентов бакалавров обладают активным (компенсаторным) типом познавательной самостоятельности. Второй ранг занимают студенты с типом адаптивной познавательной самостоятельности. Наименьшее количество студентов обладают зависимым типом познавательной самостоятельности. В выборке магистров доминирующим является также компенсаторный тип познавательной самостоятельности. Однако в отличие от бакалавров, вторую позицию отражает самостоятельный тип. Кроме того, в данной выборке, по-прежнему, отсутствует зависимый тип познавательной самостоятельности. Динамика типов познавательной самостоятельности отражена на рисунке 17.

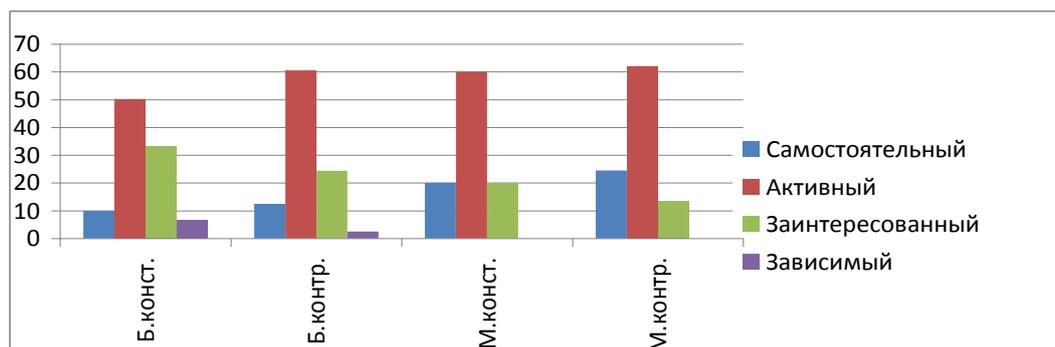


Рис. 17. Динамика типов познавательной самостоятельности студентов разных ступеней образования

Проанализировав конативные признаки познавательной самостоятельности мы обнаружили следующие изменения (таблица 20, 21).

Таблица 20

Результаты расчета рейтинга познавательной самостоятельной деятельности студентов-бакалавров с разными типами самостоятельности на формирующем этапе эксперимента

| № | Показатель оценки рейтинга | Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности | | | |
|----|--|--|----------|------------------|-----------|
| | | Самостоятельный | Активный | Заинтересованный | Зависимый |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Общее количество студентов. $P_{\text{общ}}$ | 3 | 15 | 10 | 2 |
| 2. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку «отлично» ($P_{\text{отл}}$) | 2 | 4 | 1 | 0 |
| 3. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку «отлично» и «хорошо» или «хорошо» ($P_{\text{хор}}$) | 1 | 11 | 5 | 0 |
| 4. | Количество научных статей, тезисов, авторами и | 3 | 6 | 1 | 0 |

Продолжение таблицы 20

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|-------|-----|-------|-----|
| | соавторами которых являются студенты группы (П _{стат}) | | | | |
| 5. | Количество студентов в группе, принявших участие в организации и проведении всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях (П _{конф}) | 3 | 5 | 3 | 0 |
| 6. | Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами (П _{сотр}) | 3 | 8 | 6 | 1 |
| 7. | Количество студентов в группе, принявших участие в организации культурно-массовых и спортивных мероприятий факультета и университета (П _{культ}) | 3 | 5 | 8 | 2 |
| 8. | Количество публикаций о группе или о ее студентах в газете выпускаемой университетом («Вестник БашГУ») или отобранных редакцией газеты для публикации (П _{публ}) | 2 | 4 | 3 | 1 |
| 9. | Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза (П _{иниц.}) | 3 | 7 | 4 | 2 |
| 10. | Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов-бакалавров (среднее арифметическое в баллах) | (6,7) | (4) | (3,1) | (3) |

Результаты расчета рейтинга самостоятельной деятельности студентов-магистров с разными типами познавательной самостоятельности на формирующем этапе эксперимента

| № | Вид деятельности | Показатель оценки рейтинга | Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности | | | |
|----|------------------|--|--|----------|------------------|-----------|
| | | | Самостоятельный | Активный | Заинтересованный | Зависимый |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. | УД | Количество (и список) студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку «отлично» и «хорошо» или «хорошо» ($P_{\text{хор}}$) | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 2. | | Общее количество студентов в группе. $P_{\text{общ}}$ | 6 | 18 | 6 | 0 |
| 3. | УД | Количество (и список) студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку «отлично» ($P_{\text{отл}}$) | 6 | 8 | 0 | 0 |
| 4. | НИД | Количество научных статей, тезисов, авторами и соавторами которых являются студенты группы ($P_{\text{стат}}$) | 6 | 18 | 6 | 0 |
| 5. | НИД | Количество студентов в группе, принявших участие в организации и проведении всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях ($P_{\text{конф}}$) | 6 | 13 | 6 | 0 |

Продолжение таблицы 21

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|-----|--|-------|-------|-------|---|
| 6. | НИД | Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза (P _{иниц.}) | 6 | 18 | 6 | 0 |
| 7. | ТД | Количество студентов в группе, принявших участие в организации культурно-массовых и спортивных мероприятий факультета и университета (P _{культ}) | 4 | 12 | 3 | 0 |
| 8. | ТД | Количество публикаций о группе или о ее студентах в газете выпускаемой университетом («Вестник БашГУ») или отобранных редакцией газеты для публикации (P _{публ}) | 5 | 6 | 3 | 0 |
| 9. | ПД | Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами (P _{сотр}) | 6 | 18 | 6 | 0 |
| 10. | | Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов-магистров (среднее арифметическое в баллах) | (6,5) | (5,7) | (5,5) | 0 |

Для выявления чувствительности компонентов познавательной самостоятельности студентов магистров и бакалавров мы использовали метод вычисления коэффициента ранговой корреляции по Спирмену.

Как видно в таблице 22, во всех группах испытуемых наиболее чувствительным является конативный компонент, наименьшей чувствительностью обладает рефлексивный компонент познавательной самостоятельности.

Степень связи групповых иерархий бакалавров и магистров является очень высокой (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s=0,7-0,9$).

Иерархия компонентов познавательной самостоятельности представлена в таблице 22.

Таблица 22

Ранги компонентов познавательной самостоятельности студентов-бакалавров и студентов-магистров

| Компоненты самостоятельности | Образовательные уровни | | X |
|------------------------------|------------------------|--------------|-----|
| | бакалавриат | магистратура | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| мотивационный | 3 | 2 | 2,5 |
| когнитивный | 4 | 4 | 4 |
| рефлексивный | 2 | 3 | 2,5 |
| конативный | 1 | 1 | 1 |

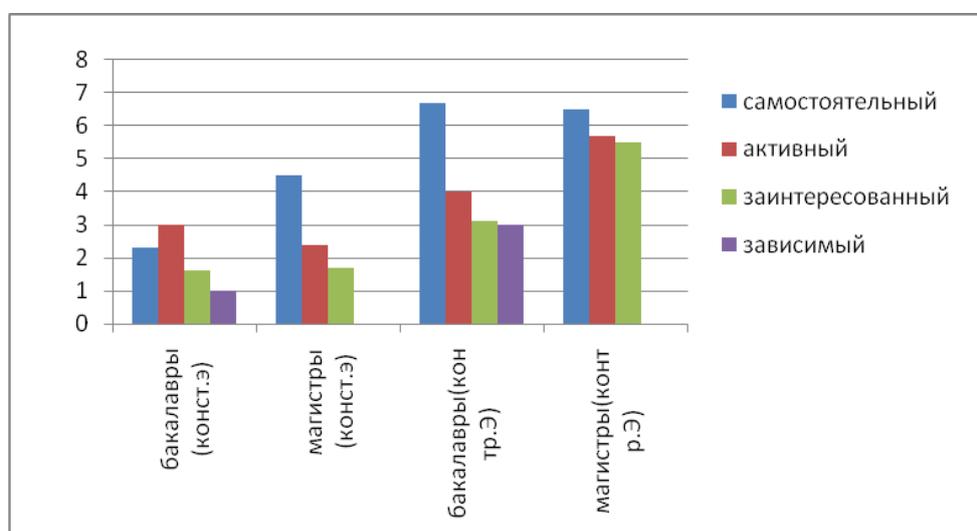


Рис.18. Динамика конативных показателей познавательной самостоятельной деятельности студентов

В итоге исследования нами было выявлено, что различия в содержании субъективных критериев эффективности учебной деятельности бакалавров и магистров существуют. Магистры по сравнению с бакалаврами в процессе учебной деятельности, независимо от учебной ситуации в большей степени ориентированы на саморазвитие и самосовершенствование.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа была направлена на апробацию структурно-функциональной модели развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки.

Логика реализации разработанной модели предполагала выявление стартовых показателей и диагностику уровней развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки, основанной на принципах компетентностного, практико-ориентированного и контекстного подходов.

В качестве педагогической технологии выбрана технология, отвечающая принципам компетентностного, практико-ориентированного и контекстного подходов, поскольку соответствует предложенной дидактике построения образовательного процесса и логике формирования компетенций.

Целью опытно-экспериментальной работы стала оценка эффективности предложенной модели развития познавательной самостоятельности студентов, к осуществлению профессиональной деятельности и оценка её эффективности. Апробация разработанной модели осуществлялась в естественных условиях образовательного процесса университета в процессе освоения общих и профессиональных дисциплин разных уровней образования.

На этапе предварительного исследования происходила разработка и апробация экспериментальных методик, установление адекватности специально-подобранных методик цели и задачам нашей работы.

Подбор психодиагностических средств осуществлялся нами на основе теоретического анализа понятия познавательной самостоятельности, что позволяет зафиксировать когнитивные, рефлексивные, мотивационные и конативные характеристики, составляющие данную категорию.

При исследовании познавательной самостоятельности студентов нами была осуществлена иерархизация ее компонентов. В обеих группах испытуемых на констатирующем этапе значимых различий в степени выраженности компонентов познавательной самостоятельности не выявлено. Однако следует обратить внимание на тот факт, что наряду с одинаково развитыми рефлексивным и мотивационным компонентами, познавательной самостоятельности соответствующими среднему уровню, когнитивный компонент представлен как наименее сформированный.

Для дальнейшего исследования, исходя из гипотезы относительно того, что уровень самостоятельности определяет характер познавательной самостоятельности, мы распределили результаты исследования по уровням критериев самостоятельности.

Выявленные нами особенности познавательной самостоятельности студентов свидетельствуют о высокой подвижности ее критериев и уровней, которая обусловлена как внешними, так и внутренними условиями самоорганизации.

На основании полученных количественных и качественных показателей, а также, исходя из теоретического анализа самостоятельности, можно сделать вывод о существовании трех типов направленности познавательной самостоятельности: репродуктивная, соответствующая низкому и среднему уровню развития, продуктивная – высокому и среднему

уровням развития по всем показателям и компенсаторная. На основании выявленных уровней познавательной самостоятельности и анализа теоретических источников исследования самостоятельности мы распределили группы испытуемых на четыре типа самостоятельности: зависимый (адаптивный), заинтересованный (репродуктивный), активный (компенсаторный) и самостоятельный (продуктивный).

На основании вышеизложенного мы предположили наличие взаимосвязи между уровнем познавательной самостоятельности студентов и стилем преподавания, а также формой обучения. Для выявления данных взаимосвязей нами были использованы, разработанные нами: методика «Карта экспертных оценок стиля деятельности преподавателя» и Анкета «Оценка направленности преподавателя на развитие самостоятельности студентов».

При анализе различий в распределении степеней выраженности компонентов познавательной самостоятельности студентов и направленности преподавателей на развитие познавательной самостоятельности, а также стиля деятельности преподавателя нами были получены следующие результаты. Распределение степеней выраженности когнитивного не согласуется ни со стилями, ни с направленностью на развитие познавательной самостоятельности преподавателей вуза.

Обнаружена взаимосвязь когнитивного, мотивационного компонентов познавательной самостоятельности студентов с направленностью на развитие познавательной самостоятельности преподавателей университета. Нами выявлена, также, взаимосвязь когнитивного компонента и стиля «помощник-консультант» преподавателей ($\chi^2_3=6,76$). При сравнении распределений степеней выраженности НПС и СДП было выявлено отсутствие различий в распределении $\chi^2_3 = 6,05$ при $\chi^2_{кр} = 7,81$ и $p < 0,05$, а, следовательно, можно

сказать, что существует связь между НПС и СДП преподавателей университета.

Распределив студентов в соответствии с типами дальнейшей целью нашего исследования было определение рейтинга эффективности самостоятельной деятельности студентов в группах с разными типами самостоятельности. Для этого использовалась рейтинговая таблица, применяемая администрацией СФ БашГУ и адаптирована нами с целью выявления конативных признаков самостоятельности в учебной и вне учебной деятельности в группах студентов.

Результаты свидетельствует о том, что рейтинг эффективности деятельности студентов вуза зависит от типа познавательной самостоятельности, т.е. от особенностей внутреннего опыта студентов, который может рассматриваться как один из важных аспектов профессиональной компетенции студентов. Наиболее высокий рейтинг конативных признаков познавательной самостоятельности обнаружен: в группе бакалавров среди студентов, относящихся к активному типу. В группе студентов-магистров первую позицию в рейтинге занимают студенты, с самостоятельным типом. Важным является для нас и тот факт, что среди студентов-магистрантов отсутствуют представители зависимого типа самостоятельности, в то время как в среде студентов-бакалавров они были обнаружены.

Наиболее высокий рейтинг критерия творческой самостоятельности обнаружен в группе студентов-бакалавров. Практически равные показатели в обеих группах обнаружены по критерию проектная деятельность. В группе студентов-магистрантов более высокие показатели по критериям учебной и научно-исследовательской деятельности.

Далее мы исследовали субъективные критерии конативных признаков познавательной самостоятельности студентов бакалавров и магистров. Эмпирическое исследование состояло из трёх диагностических серий.

Для уточнения иерархии компонентов познавательной самостоятельности, общих для обеих выборок, мы использовали применение статистического U–критерия Манна-Уитни.

Наиболее высокий показатель познавательной самостоятельности выявлен по мотивационному компоненту, вторую позицию занимают рефлексивный и конативный (деятельностный) компоненты. Наименьшей степенью выраженности обладает когнитивный компонент.

Полученные результаты положены нами в основу программы, направленной на развитие познавательной самостоятельности студентов вуза. Мы полагаем, что содержание программы по развитию познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки должно быть направлено как на поддержание внутренних психологических характеристик познавательной самостоятельности, так и на развитие у студентов её конативных признаков. К такому решению мы пришли исходя из того, что внутренние психологические критерии познавательной самостоятельности являются менее чувствительными по сравнению с конативными, к воздействию извне.

Заключение

Полученные теоретические и эмпирические результаты нашли свое отражение в следующих **выводах**:

1. На основе теоретического анализа литературных источников уточнено понятие «познавательная самостоятельность студентов». Познавательная самостоятельность студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки выступает как качество личности, которое заключается в умении студента без непосредственного участия преподавателя овладевать эффективными способами структурирования информации, применять имеющиеся знания на практике, в проявлении интереса к процессу и способам добывания знаний, методам теоретического и творческого мышления, в готовности к приложению волевых усилий и возникновению положительных эмоций при достижении поставленной цели. В структуру познавательной самостоятельности включены следующие базовые компоненты: когнитивный, мотивационный, рефлексивный и конативный.

2. Процесс развития познавательной самостоятельности студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки отображен в структурно-функциональной модели и представляет собой непрерывное, целенаправленное и управляемое взаимодействие преподавателя и студентов, предполагающее интеграцию когнитивного, мотивационного, рефлексивного и конативного компонентов, реализующихся в определенных психолого-педагогических условиях. Эта модель интегрирует в себе следующие блоки: целевой блок (цель, задачи), содержательный блок (принципы и содержание деятельности), технологический блок (педагогические условия, формы, методы, средства) и контрольно-оценочный блок (критерии, показатели, уровни).

3. Обоснованы психолого-педагогические условия развития познавательной самостоятельности студентов: формирование исследовательских установок и поисковой активности у обучающихся в течение всего периода профессиональной подготовки; фасилитационная организация пространства обучения, основанная на субъект-субъектном взаимодействии в системе «студент-преподаватель»; постоянное совершенствование профессионального мастерства на уровне содержательно-процессуальных характеристик образовательно-воспитательной деятельности; создание креативной образовательной среды в современном вузе.

4. Установлено, что научно-методическое обеспечение процесса развития познавательной самостоятельности студентов вуза в совокупности педагогических средств выступает программно-технологической базой комплексного проектирования и эффективного осуществления в рамках качественного социального, профессионального и личностного становления, обучающегося в условиях двухуровневой подготовки.

5. Обоснована система критериев (мотивационный, когнитивный, конативный и рефлексивный компоненты) и интегральный показатель, степень выраженности которых характеризуют уровень познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки. В качестве такого показателя выступает творческая самостоятельность студентов как способность саморазвивающейся индивидуальности к познанию, решению существующих и предстоящих задач, проблем; к исследованию причинно-следственных связей; использованию эвристических способов и приёмов для достижения эффективного результата в научном и художественном творчестве и формирования конструктивно-творческой доминанты, связанной с различными контекстами жизнедеятельности человека.

6. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, показывают наличие позитивной тенденции к повышению уровня познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки, результативность внедрения в образовательный процесс структурно-функциональной модели развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки.

7. Разработаны учебно-методические материалы, позволяющие оптимизировать процесс развития познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки.

8. Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассмотренной в нём сложной и многогранной проблемы. Перспективными направлениями изучения проблемы развития познавательной самостоятельности, бакалавров и магистров могут быть: теоретический и эмпирический анализ особенностей развития познавательной самостоятельности в вузах различного профиля; создание экспериментальных программ по развитию познавательной самостоятельности студентов в практико-ориентированной деятельности; исследование локальных технологий развития познавательной самостоятельности студентов в условиях двухуровневой подготовки.

Литература

1. Абатурова, В.С. Формирование познавательной самостоятельности учащихся старших классов средствами математического моделирования [Текст] / В. С. Абатурова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.108-116.
2. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] /О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Абрамова, Ю. Б. Психология среды: истоки и направления развития [Текст] / Ю.Б. Абрамова // Вопросы психологии. – 1995.– № 2.–С.130–136.
4. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности: изб.психол. тр. [Текст]/ К.А. Абульханова. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 224 с.
- 3.Алдошина М.И. Компетентность и профессиональная культура в университетском образовании// Педагогический журнал Башкортостана. –2016. –№4 (59) – С.20–25.
- 4.Амиров, А.Ф., Аввакумова, Н.П., Гаранина, Р.М., Гаранина, А.А. Организация самостоятельной работы студентов в медицинском вузе: учебно-методическое пособие для преподавателей [Текст] / сост. А.Ф. Амиров, Р.М. Гаранина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 44 с.
- 5.Амиров А.Ф., Трусков С.В., Хусаенова А.А. Организация самостоятельной работы обучающихся медицинских образовательных организаций высшего образования как критерий государственной аккредитации// Педагогический журнал Башкортостана. –2016. –№3 (64) – С.65–68.

6. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: изб. психол. тр. [Текст] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук, Моск. Психол-соц. Ин-т. – М.: Ин-т практ. Психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 383 с.

7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев; отв. Ред. А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова; РАН, Ин-т психологии. – М.: Наука, 2000. – 351 с.

8. Антюхов А.В., Николаева Т.А., Фомин Н.В. Двухуровневая система высшего профессионального образования: инновационные подходы, принципы, технологии: учебно-методическое пособие - Брянск: Курсив, 2009.

9. Антюхов А.В., Фомин Н.В. Теория и практика технологии перехода университета на двухуровневую систему образования: монография - Брянск: Курсив, 2011.

10. Анцыферова, Л. И. Психологическое учение о человеке. Теория Б. Г. Ананьева: зарубежные концепции: актуальные проблемы [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. - № 1.- С.3-15.

11. Аристова, Л.П. Активность учения школьника [Текст]. – М.: «Просвещение». – 1968. – 138 с.

12. Асадуллин, Р.М. Новые ориентиры развития профессионального образования: Монография [Текст] /Р.М. Асадуллин, Л.В. Васильев, В.Г. Иванов.– Уфа: Вагант, 2008. – 131 с.

13. Асадуллин Р.М. Реконструкция педагогического образования: соединение фундаментального и прикладного знания// Педагогический журнал Башкортостана.–2014. –№1 (50). – С.7–13.

14. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учебник для вузов [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл: Академия, 2002. – 416 с.

15. Асмус, В. Ф. Историко-философские этюды [Текст] / В. Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1984. – 318 с
16. Астапов, В.М. Диагностика развития понятийных форм мышления [Текст] / В. М. Астапов. – М.: АРКТИ, 2000. – 28 с. – (Б-ка психолога-практика).
17. Афанасьева, Г.А. Три плюс два, или Болонское соглашение [Текст] / Г.А. Афанасьева. – Казань, 2005. – Режим доступа: www.informnauka.ru/rus/2005/2005-02-25-5_59_r.htm
18. Байденко, В.И. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). – 2-е изд., стер. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. – 128 с.
19. Баландин, Р. К. Вернадский: жизнь, мысль, бессмертие [Текст] / Р. К. Баландин. – М.: Знание, 1979. – 174 с.
20. Бадарч, Д., Сазонов, Б.А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007. – 190 с.
21. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология: учебное пособие [Текст] / Н. В. Басова. Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 412 с.
22. Батай, Ж. Внутренний опыт [Текст] / Ж. Батай; пер. с фр. С. Л. Фокина. – СПб.: Аксиома: Мифрил, 1997. – 336 с. – (Критическая б-ка).
23. Братусь, Б.С. Деятельность и вершинные уровни опосредования [Текст] / Б. С. Братусь // Психологический журнал. – 1999.- Т. 20, № 4. – С. 102-105.
24. Брунер, Д. Культура образования [Текст] / Джером Брунер; [пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева]. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
25. Беликов, В.А. Теоретические основы решения педагогических проблем: пособие для аспирантов и соискателей [Текст] / В.А. Беликов. –

Магнитогорск: МГПИ, 1999. – С. 21.

26.Беляева, И.А. Развитие у будущих специалистов по связям с общественностью профессионально-познавательной самостоятельности: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.08. [Текст]. – Елец, 2009. – 25 с.

27 Бенин, В.Л. Педагогическая культурология [Текст] / В.Л. Бенин //Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО». – 2011. – №2(81). – С.73–84.

28.Бенин, В.Л., Плешакова, А.Ю. Опыт и уроки внедрения принципов Болонской декларации в Российское образование//Педагогический журнал Башкортостана.–2015. –№ 3(58). – С.21–28.

29.Бимендин, Б.Д. Внедрение новых педагогических технологий по формированию познавательной активности среди студентов [Текст]/ Б.Д. Бимендин, В.А. Лузанов// Образование и современность. – 2010. – № 1. – С. 75 – 77.

30.Богоявленская, А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки [Текст] // Вестник ТвГУ. – Сер.: Педагогика и психология. – 2008. – №2. – С. 76–87.

31.Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды [Текст] /Л.И. Божович /Под ред. Д.И. Фельдштейна.– Воронеж: АПСН, 1996. – 352 с.

32.Болотова, А.И. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников средствами математики [Текст] // Начальная школа. – М., 2009. – № 6. – С. 71–74.

33.Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб.пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК [Текст] /Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.

- 34.Бордовская, Н.В. Педагогическая системология: постановка проблемы [Текст] /Н.В. Бордовская // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 25–30.
- 35.Борытко, Н.М. Система профессионального воспитания в вузе:Учеб.-метод. пособие [Текст] /Н.М. Борытко / Под ред. Н.К. Сергеева. – М.:АПКиППРО, 2005. – 120 с.
- 36.Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский; РАН Ин-т психологии. – М.: Б.и., 1994. – 109 с.
- 37.Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий. – М.: Изд-во «Логос», 2012.– 245 с.
- 38.Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 39.Вербицкий, А.А.Категория «контекст» в психологии и педагогике. Монография / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
- 40.Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
- 41.Вербицкий, А.А. Контекст (в психологии) / А.А. Вербицкий // Общая психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 137-138.
- 42.Вербицкий, А.А. Контекст как психологическая категория / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников // Вопросы психологии. – 2011. – №6. – С. 3-15.
- 43.Вербицкий, А.А. Контексты содержания образования: Монография / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.
- 44.Вербицкий, А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 31-39.

45. Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке / В.Н. Волошинов. – Л.: Прибой, 1929. – 188 с.

46. Гераськин, А.С. Развитие познавательной самостоятельности учащихся посредством тестового комплекса: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.01.[Текст]. – Саратов, 2011. – 22 с.

47. Гладкая, И. В. Видология знаний в проектировании содержания профессиональной подготовки студентов бакалавриата педагогического вуза [Текст] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2011. №2. Р/д: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18230191> [Дата обращения: 04.06.2014].

48. Гордова, Т.В. О некоторых тенденциях в современном образовании: традиции и инновации [Текст] / Т.В. Гордова, Н.С. Глазунов, Е.В. Шестернева // Культура и образование. – Март 2014. - № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/03/1549> (дата обращения: 13.03.2014).

49. Гореликова, М.В. Творчество и решение задач духовного развития личности в образовании [Текст] / Инновации и образование: Сб. материалов конф. серия «Symposium», вып. 29. – СПб., 2003. – С. 46–53 [Электронный ресурс]. – URL: Санкт-Петербургское философское общество.

50. Горовая, В.И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: автореф.дис... д-ра пед. наук [Текст] / Горовая В.И. – СПб., 1995. – С.44.

51. Гранин, Ю.Г. Ценность и оценка в социальном познании: автореф.дисс... канд. фил.наук [Текст] / Ю.Г. Гранин. – М., 1980. – С. 12.

52. Гребнева, В. В. Человеко-центрированное взаимодействие в вузе: теория, практика: учеб.пособие [Текст] / В. В. Гребнева; БелГУ. – Белгород: Политерра, 2004. – 298 с.

53. Грот, Н.Я. Основания экспериментальной психологии. Теоретическая и экспериментальная психология [Текст]. – 2009.-том 2.- № 4.- С. 91-106.

54. Гурина, И. А. Идея развития познавательной самостоятельности в российском дореволюционном образовании [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 3. – С. 47–55.

55. Гурина, И.А. К вопросу о развитии познавательной самостоятельности студентов [Текст]/И.А. Гурина, О.А. Медведева, Г.Ю. Нагорная, О.В. Шпак // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22930> (дата обращения: 14.02.2016).

56. Данилов, М. А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся [Текст]/ М.А. Данилов // Ученые записки. Казань: Изд-во Каз. гос. пед. ин-та, 1972. – Вып. 102. Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников. – С. 3–23.

57. Двухуровневая система образования: за и против//Журнал «образование без границ»: тематическое приложение к газете «Экономика и жизнь» №12, 2007. <http://www.mesi.ru/press-centre/publications?nid=459>.

58. Декарт, Р. Сочинения: в 2 т.: пер. с лат.и франц. [Текст] / Р. Декарт; сост., ред. вступ. ст. В. В. Соколова. – М.: Мысль, 1989.

59. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров / А. Н. Джуринский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 676 с. – Серия : Бакалавр. Базовый курс.

60 Дружинин, В. Н. Психология общих способностей: учеб. пособие [Текст] / В. Н. Дружинин. – 6-е изд., расшир., доп. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с. – (Мастера психологии).

61. Дубовицкая, Т.Д., Нестерова, И.Н., Нухова, М.В. //Педагогический журнал Башкортостана.–2016. –№2 (63) – С.51–60.

62. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] /К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

63. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия [Текст] /М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.

64. Жукова Е. Д. Самостоятельная работа студентов: учебное пособие для преподавателей и студентов высшей педагогической школы. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 164 с.

65. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст] /В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.

66. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании [Текст]/Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос.гос. проф.-пед.ун-т», 2007. – 215 с.

67. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов вузов, обуч. по пед. и психол. направлениям и специальностям [Текст] / И. А. Зимняя. – 9-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2014. – 384 с. – (Учебник XXI века).

68. Ибрагимова, Г.Ф., Гуров, В.Н. Формирование учебно-познавательной компетенции младших школьников//Педагогический журнал Башкортостана.–2015. –№2 – С.34–40.

69. Ивошина, Т. Г. Психологические условия становления форм субъективности в учебной деятельности подростков: автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / Т. Г. Ивошина; Психол. ин-т РАО. – М., 2006. – 50 с.

70. Игры: обучение, тренинг, досуг [Текст] / сост. композиции игр Е. Г. Розанова; под. Ред. В. В. Петрусинского. – М.: Новая шк., 1994.- 363 с.

71.Изосимова, Л. М. Формирование профессионального мышления как задача магистерского образования [Текст] / Л. М. Изосимова // Alma mater. – 2013. – №11. – С.71–76.

72.Ильин, И. А. Путь к очевидности: сб. [Текст] / И. А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с. (Мыслители XX века).

73.Инновационная модель непрерывного профессионального образования: Монография / Под ред. И. А. Садчикова, В. Е. Сомова. СПб.: СПбГИЭУ, 2009.

74. Исследование процессов профессионального становления студентов магистратуры в современном вузе: Коллективная монография [Текст] / Под ред. Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицына. СПб.: Изд-во «Лема». 2013. 210 с.

75.История образования и педагогической мысли : учеб.пособие/ под ред. Г. Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2012. – 248 с. (Серия«Историко-педагогическое знание». Вып. 57).

76.Йон, Ф. Практика психологического давления [Текст] / Ф. Йон, Г. петерс-Кюлингер; пер. с нем. С. В. Базарновой. – М.: Омега-Л, 2006. – 144 с.

77.Капра, Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем: Пер. с англ. под ред. В. Г. Трилиса. – К.: «София»; М.: ИД «София», 2003. – 336 с.

78.Карсонов, В. А. Система мониторинга самостоятельной познавательной деятельности учащихся [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 5. – С. 14–16.

79.Кашкарев, Г.В. Пути совершенствования подготовки научно-педагогических кадров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belisa.org.by/ru/print/?brief=kadr> (дата обращения 28.12.2016).

80. Келли, Дж. Теория личности (теория личностных конструкторов) / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.

81. Кибернетическая педагогика: онтологический инжиниринг в обучении и образовании: монография [Текст] / К. А. Метешкин, О. И. Морозов, Л. А. Федорченко, Н. Ф. Хайрова. – Харьков: ХНАГХ, 2012. – 207 с.

82. Коджаспирова, Г.М. Педагогика [Текст]: учебник / Г. М. Коджаспирова. – М.: КноРус, 2010. – 740 с.

83. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.

84. Кокорина, И.Н. Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза как условие их подготовки к будущей профессиональной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. [Текст]. – Кемерово, 2005. – 236 с.

85. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании: монография / О.В. Гаврилюк, Р.Б. Галеева, М.В. Журавлева и др. – Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2013. – 284 с.

86. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 год. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения 10.02.2012)

87. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

88. Коновалец, Л. С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения [Текст] // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 46-50.

89. Конопкин, О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции [Текст] /О.А. Конопкин // Психология: журн. высш. школы экономики. – 2005. – Т.2, № 1. – С.27–42.

90. Коржуев, А. В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация [Текст]: учеб.пособие / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: Академический проект, 2009. – 185 с.

91. Корнилова, А.Г. Парадигмальные основы развития образования [Текст] /А.Г. Корнилова, Д.А. Данилов// Высшее образование сегодня. – 2011. – № 3. – С. 73–75.

92. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому [Текст] /В.В. Краевский. – М.: Пед. общество России, 2001. – 36 с.

93. Крайг, Г. Психология развития: учебник по психологии развития [Текст] / Г. Крайг; под общ.науч. ред. А. А. Алексеева; пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Туруниной . – 7-е междунар. Изд.-СПб., М.: Харьков; Минск: Питер, 2009. – 988 с.

94. Крайнова, Л. О. Педагогическое сопровождение становления познавательной самостоятельности учащегося. [Электронный ресурс]: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Оренбург, 2014. 238 с. URL: <http://www.ospu.ru/userfiles.dissertatsiya1.pdf> (дата обращения 27.09.2015).

95. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования [Текст] /Н.В. Кузьмина. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербур. ун-та, 1981. – 172 с.

96. Кулагина Г.Н. Формирование у студентов вечернего отделения познавательной самостоятельности и активности: автореф. дис.... канд. пед. наук [Текст] / Г.Н. Кулагина. – М., 1980.

97. Кулагина, И. В. Развитие познавательных способностей школьников как способ активизации их учения [Текст] / И. В. Кулагина // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 55–56.

98. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – СПб.: СПбГУПМ, 2001. – 84 с.

99. Куприянова, М. А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся как педагогическая проблема [Текст] / М. А. Куприянова // Наука и школа. – 2009. – № 5. – С. 35–36.

100. Л. фон Берталанфи. Общая теория систем: критический обзор. В сборнике переводов Исследования по общей теории систем. М.: – Прогресс, 1969. – 520 с.

101. Ладенко, И. С. Интеллектуальная культура специалистов и средства ее формирования [Текст] / И. С. Ладенко // Интеллектуальная культура специалиста: сб. науч. тр. / под ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1998. – 328 с.

102. Лебедева, Л. И. Магистерское образование как обучение взрослого человека [Текст] / Л. И. Лебедева // Человек и образование. – 2008. – № 3. – С. 36–39.

103. Леванова, Е. А. Технология конструктивного взаимодействия педагога с подростком [Текст] / Е. А. Леванова. – М.: МПГУ, 2002. – 224 с.

104. Леднев, В. П. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-ое изд., перераб. [Текст] / В. П. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

105. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

106.Лепещенко, А. Е. Формирование познавательной самостоятельности младшего школьника на уроке как условие повышения качества образования [Текст] / А.Е. Лепещенко, Е.В. Сычева, А.Д. Фирсакова //Проблемы современной науки и образования. –2015. –№ 10 (40). – С.34–39.

107.Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст]/ И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. –267 с.

108.Лесгафт, П. Ф. Избранные труды [Текст] / П. Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 359 с.

109.Лопатин, Л.М. Аксиомы философии/ Публикация И.В. Борисовой. – М., 1996. – 326 с.

110.Лукашенко, С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки специалистов: автореферат дис. ... к.п.н.: 13.00.01 [Текст]/С.Н. Лукашенко. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2012. –26 с.

111. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. Пособие для студентов вузов.обуч. по направлению и специальности «Психология» / В. Я. Ляудис ; УМО ун-тов России по журналистике. – 4-е изд. исп. и доп. [Текст]. – М.: Психология, 2003. – 187 с. (Б-ка студента-психолога).

112.Лях, Ю. А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01[Текст]/ Ю.А. Лях. – Кемерово, 2004. – 251с.

113. Мадди, С. Р. Теории личности: сравнительный анализ : пер. с англ. [Текст] / С. Р. Мадди. СПб.: Речь, 2002. – 539 с.

114.Малышева, О.С. Концептуальные подходы к развитию самостоятельности студентов вуза в условиях двухуровневой подготовки [Текст]/ О.С. Малышева// Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2015. – № 2. – С. 80–87.

115. Малышева, О.С. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе изучения экономики: учебно-методические материалы для преподавателей технических вузов [Текст]/Авт.-сост. О.С. Малышева, Р.Р. Гильванов. – Салават: типография «Фобос», 2013. – 91 с.

116. Мамардашвили, М. К. Необходимость себя: Введ. в философию: докл., ст., философ. заметки [Текст] / М. К. Мамардашвили; сост. И общ. Ред. Ю. П. Сенокосова. – М.: Лабиринт, 1996. – 430 с. – (Философия риторики и риторика философии).

117. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] /А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

118. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология» [Текст] / Т. Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2009. – 540 с. (Высшее образование).

119. Маслоу, А. Мотивация и личность: пер. с англ. [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

120. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие/А.М.Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. – М.:КДУ, 2009. –190 с.

121. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей [Текст]/ М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 340с.

122. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: Материалы для участников семинара (Пер. С.В. Шикалова) / Под ред. Н.М. Золотаревой и А.Ю. Умарова [Текст]. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2011. – 60 с.

123. Морозов, С.М. Смыслообразующая функция психологического контекста / С.М. Морозов // Познание и личность. Ч. 2. – М., 1984. – С. 56-64

124. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова ; Рос.акад. образования, Психол. ин-т. – М.: Наука, 2001. – 191 с.

125. Муздыбаев, К. Психология ответственности [Текст] / К. Муздыбаев; под ред. В. Е. Семенова. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1998. –240 с.

126. Мусина-Мазнова, Г.Х. Формирование карьерных ориентаций будущих социальных работников в процессе двухуровневой подготовки: монография / Г.Х. Мусина-Мазнова. – М.: КНОРУС ; Астрахань : АГУ, ИД «Астраханский университет», 2016. – 108 с.

127. Мухаметзянова, Г.В. Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения: Монография [Текст] /Г.В. Мухаметзянова. – Казань: Магариф, 2005. – 319 с.

128. Наркозиев А.К. Организация учебно-исследовательской работы студентов младших курсов при кредитной технологии обучения [Текст]/ А.К. Наркозиев // Alma Mater –Вестник высшей школы. – 2009. – № 2. – С. 40-43.

129. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального становления студентов магистратуры в условиях инновационного развития образования: Монография [Текст] / Под науч. редакцией д.п.н, проф. В. П. Соломина, д.п.н, проф. Е. В. Пискуновой. СПб. : Изд-во «Лема», 2013. – 174 с.

130. Национальная доктрина развития образования Российской Федерации на период до 2025 года [Текст]. – М.: МО РФ, 2000.– 16 с.

131. Никитина, Е.Ю., Прохорова, О.Л. Педагогическое управление самостоятельной работой студентов вуза: траектории развития / Е.Ю. Никитина, О.Л. Прохорова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2007. – № 6. – С. 57–66.

132. Никифоров, В. И. Понятийно-терминологический аппарат государственных образовательных стандартов системы непрерывного профессионального образования [Текст] / В. И. Никифоров, А. В. Речинский, Л. В. Черненко // *Alma mater*. – 2013. – № 11. – С. 43– 47.

133. Никулина, Е. Г. Исследование изменений в подготовке магистров образования в России с 1992 года по настоящее время / Е. Г. Никулина // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. №3 (22). [Электронный ресурс] - М.: Науковедение, 2014. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF>. [Дата обращения: 10.09.2014].

134. Новикова, И. Ю. Факторы эффективного развития познавательной самостоятельности [Текст] / И. Ю. Новикова // Концепт. – 2013. – Современные научные исследования. Выпуск 1. – ART 53461. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53461.htm>.

135. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход [Текст] / Под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1995. – 197 с.

136. Ням, Н. Т. Наглядное моделирование как средство развития познавательной самостоятельности студентов-гуманитариев при изучении математики [Текст] / Н. Т. Ням, Е. И. Смирнов // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – Т. II – № 3. – С. 90–97.

137. Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / Федеральн. центр образоват. законодательства. Центр публ.-правовых исслед.; Под. ред. проф. А. Н. Козырина [Текст]. – М.: Academia, 2007. – 432 с.

138. Овсяннико-Куликовский, Д. Н. Вопросы психологии творчества. СПб., 1902. Т. 1–2. – 44 с.

139. Общая психология: учебник для пед. ин-тов / под ред. В. В. Богословского, А. Г. Ковалева, А. А. Степанова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 381 с.

140. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1996. – С. 282.

141. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст] / В. Оконь. – М.: Высш. Шк., 1990. – 381 с. 9с.

142. Олпорт, Г. Становление личности: изб. тр. [Текст] / Г. Олпорт ; пер. с англ. Л. В. Трубициной и Д. А. Леонтьева; под. Общ. Ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 461 с. – (Живая классика).

143. Ольховая, Т. А. Теория и практика становления субъектности студента университета: Учебное пособие [Текст] / Т.А. Ольховая. – Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006. – 133 с.

144. Орлов А.Н. Активность и самостоятельность учащихся [Текст] / А.Н. Орлов. – М.: Логос, 2004. – 364 с.

145. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности: методы исслед. и диагностики [Текст] / А. К. Осницкий; психол. ин-т. РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казанок. – М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 124 с. – (Б-ка психол.-пед. лит; вып. 1).

146. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

147. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

148. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

- 149.Педагогика [Текст] : учебник / И. П. Подласый. –2-е изд., доп. –М. Юрайт, 2010. – 574 с.
- 150.Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания: практикум по гештальт-терапии [Текст]/ Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн. – М., 1993. – 240 с.
- 151.Первин, Л. А. Психология личности: теория исследования [Текст] / Л. А. Первин, О. П. Джон; пер. с англ. М. С. Жамкочьян; МО РФ. – М.: Аспект пресс, 2001. – 607 с.
- 152.Петунин, О. В. О структуре познавательной самостоятельности обучающихся [Текст] / О. В. Петунин// Среднее профессиональное образование. – 2008. – №5. – С. 61–63.
- 153.Петунин, О. В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи: практико-ориентированные аспекты [Текст] / О. В. Петунин. – Кемерово: КРИПКиПРО , 2010. –251 с.
154. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст]/ П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 326 с.
- 155.Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст]/ П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
- 156.Пидкасистый, П.И. Педагогика: Учеб.пособие [Текст] /П.И. Пидкасистый и др. /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.:Академия, 2010. – С. 113.
- 157.Пименова, Л.М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов [Текст]/ Л.М. Пименова. – Л., 1960.
- 158.Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников: монография / под ред.Г.С. Вяликовой; Московский

государственный областной социально-гуманитарный институт. – Коломна: МГОСГИ, 2015. – 205 с.

159. Поддубный, Н. В. Субъект образования как самоорганизующаяся система [Текст] / Н. В. Поддубный, В. В. Гребнева // Субъект образования ... сборник научных и научно-прикладных трудов. – Белгород, 2005. – с.14.

160. Подымова, Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: Монография [Текст] /Л.С. Подымова. – М.: МПГУ, 2012. – 207 с.

161. Подымова, Л.С. Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В.А. Сластенина [Текст] /Л.С. Подымова, Н.Е. Мажар // Известия Российской Академии образования. – 2000. – № 3. – С. 31–44.

162. Половникова, Н.А. О системе воспитания познавательной самостоятельности школьников [Текст] / Н.А. Половникова // Советская педагогика. – 1970. – №5. – С.76–83.

163. Проект Международного плана мероприятий в рамках Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций (официальный сайт ЮНЕСКО по состоянию на 20.10.2013) <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139023r.pdf>

164. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 134 с.

165. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] /Н.С. Пряжников. – М.: Ин-т практ. психол., Воронеж: МОДЕК, 1996. – 256 с.

166.Пустовойтов, В.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся старших классов на уроках математики и информатики: Монография [Текст]/ В.Н. Пустовойтов. – Брянск: Издательство БГУ, 2002. – 120 с.

167.Пустовойтов, В.Н. Интегративно-синергетический подход в исследовании развития познавательной самостоятельности старшеклассников: монография [Текст]/ В.Н. Пустовойтов. – Брянск: Группа компаний «Десяточка», 2009. – 355 с.

168.Пустовойтов, В.Н. Модель педагогического сопровождения формирования познавательной компетентности учащихся старших классов в процессе обучения учебным предметам/ В.Н. Пустовойтов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/117-13710> (дата обращения: 27.06.2014).

169.Пятьков, А. В. Развитие познавательной самостоятельности у будущих учителей информатики в условиях информационно-дидактической среды педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Текст]/ А.В. Пятьков. – Майкоп, 2007. –27 с.

170. Реан, А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенностиизбранной профессией [Текст] /А.А. Реан //Вопросы психологии. – 1988. –№1. – С.83–88.

171. Ришар, Ж. Ф. Ментальная активность: понимание, рассуждение, нахождение решений [Текст] / Ж. Ф. Риша; РАН, Ин-т психологии, дом наук о человеке (Франция). – М.: Ин-т психологии РАН, 1998. – 232 с.

172.Рихтер, Т.В. Приемы развития познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов при обучении информатике средствами дистанционных технологий [Текст]/ Т.В. Рихтер // Концепт. –2013. – № 6. – С. 46–50.

173.Роботова, А.С. О смысле магистратуры: размышления преподавателя [Текст]/ А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2013. – №5. – С. 45–50.

174. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика [Текст] /Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2009. – 456 с.

175. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: – Прогресс, 1994.

176.Ростовецкая, Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении: опыт теоретического и экспериментального исследования: пособие по спецкурсу [Текст]/ Л. А. Ростовецкая. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2012. – 276 с.

177. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. [Текст]/ С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 424с.

178.Савченко, А.Я. Формирование познавательной самостоятельности школьников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01[Текст]/ А.Я. Савченко. – Киев: НИИ Педагогики УССР, 1983. – 371 с.

179.Садова, В.А. Развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов университета: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук [Текст]/ В.А. Садова. – Оренбург, 2012. – 25 с.

180.Сайко, Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального [Текст] / Э. В. Сайко; Рос.акад. образования, Моск. психол-соц. ин-т; рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М.: Моск. психол-соц. ин-т Воронеж : МОДЭК, 2006. – 422 с.

182.Саранцев, Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя [Текст] / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 63–66.

183.Семенов, И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач [Текст] / И. Н. Семенов; ПАПН СССР, НИИ общ.и пед. Психологии. – М.: Изд-во НИИОПП, 1990. – 215 с.

184.Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] /В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

185. Серый, А.В. Осмысленное отношение к профессиональной деятельности как условие развития профессионально-значимых качеств психологов-практиков [Электронный ресурс] /А.В. Серый. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2471.htm>

186.Сластенин, В.А. Основные тенденции модернизации высшего образования [Текст] /В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. –2004. – № 1. – С.43.

187.Смирнов, С. А. Путь в структурах повседневности [Текст] / С. А. Смирнов // Человек. – 2004. – № 6. – С.23–34.

188.Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] /С. Д. Смирнов. – М.: Аспект-Пресс, 2009. – 270 с.

189.Смирнов, Е.И. Фундирование в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. Монография [Текст]/ Е.И. Смирнов. - Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2012. – 654 с.

190.Современное российское образование: проблемы и перспективы развития /Под ред. В.В. Фурсовой, О.В. Горбачевой. – Казань: Изд-во Казан.гос. ун-та, 2012. – 257 с.

191. Соловьёв, В.П. Двухуровневая подготовка инженеров в России [Электронный ресурс]: монография / В. П. Соловьёв, Н. М. Золотарева, Ю. А. Крупин. – М. : Изд-во МИСиС, 2010 . – 182 с.

192.Соловьёв, В. С. Философские начала цельного знания / В. С. Соловьёв [Текст] // Соловьёв В.С. Сочинения: в 2 т. – М., 1988. – Т.2 – С. 139-288.

193. Соловьева, Н.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях кредитной системы обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 [Текст] / Н.А. Соловьева (Место защиты: Моск. гос. агроинженер. ун-т им. В.П. Горячкина). – Троицк, 2008. – 180 с.: ил.

194. Солодова, Г. Г. Педагогика в эпоху социальных перемен (социокультурный подход в обосновании педагогической теории и практики) [Текст]: монография / Г. Г. Солодова. – Кемерово, 2009. – 180 с.

195. Спиркин, А. Г. Философия: учебник [Текст] / А. Г. Спиркин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. – 828 с. – Серия: Основы наук.

196. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / Под науч. ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.

197. Столяренко, Л. Д. Основы психологии: практикум : учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Л. Д. Столяренко. – 8-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 736 с.

198. Студентоцентрированность как новая характеристика образовательного процесса. Методическое пособие / авт.-сост. Н.А. Гришанова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 57 с.

199. Субанакоев А.К. Деятельностный подход к оценке сформированности познавательной самостоятельности / А.К. Субанакоев // Вестник Бурятского государственного университета. Вып. 1: Организация учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятский государственный университет, 2010. – С. 274-278.

200.Субанаков, А.К. Экспериментальная деятельность как средство развития познавательной самостоятельности старшеклассников: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.01.[Текст]. – Улан-Удэ, 2012. – 21 с.

201. Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография [Текст] /Э.Э. Сыманюк /Под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: Московск. психолого-соц. ин-т, 2005. – 252 с.

202. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] /Н.Ф. Талызина.– М.: Изд-во МГУ, 1975.– 343 с.

203.Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ в контексте Болонского процесса: итоговый аналитический доклад/ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 159 с.

204.Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2003. – 259 с.

205. Тряпицына, А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования [Текст] /А.П. Тряпицына //UNIVERSUM: Вестник Герценовского университета. – 2013. – №1. – С. 50–61.

206. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем [Текст] /А.И. Уемов. – М.: Наука, 1978. – 272 с.

207. Узнадзе [Текст]. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с. (Антология гуманной педагогики).

208.Уман, А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход: Учебное пособие [Текст] /А.И. Уман. – Орел: ОГПИ, 1993.– 128 с.

209. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11-ти т. [Текст] / К. Д. Ушинский; сост. В. Я. Струминский. – М.: Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – т.8, ч. 1. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – 776 с.

210. Фатыхова Р.М., Рахимов А.З. Профессиональная подготовка педагога в контексте модернизации отечественного образования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – №4 (59) – С.26–32.

211. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/>

212. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (с двумя профилями образования) (уровень бакалавриата) от 3 июня 2013г. №466 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/>

213. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990.

214. Фомин, Н.В. Методологические аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях двухуровневой системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 1(88). – С. 29–34.

215. Фомин, Н.В. Теоретико-методологические основания организации самостоятельной работы студентов в бакалавриате и магистратуре // Almatater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 6. – С. 50–55.

216. Френе, С. Избр. пед. соч.: Пер. с фр. – М., 1990.

217. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная; РАН, Ин-т психологии, Межвуз. центр по проблемам интеллект.развития личности. – М.: Томск: Барс : Изд-во Томск.ун-та, 2009. – 391 с.

218.Хрустов, Г. Я субъекта и векторы знаний [Текст] / Г. Хрустов // Развитие личности. – 2003. – № 3. – С. 96–111.

219.Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. – Теория и технология креативного обучения [Текст]/ А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2013. – 416 с.

220.Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов: пособие для учителей [Текст] / Г. А. Цукерман ; Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – 2-е изд. доп. – М. ; Рига : Эксперимент, 1995. – 239 с.

221. Цукерман, Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / Г. А. Цукерман. – М., 1992. – 44 с.

222.Чепиков, В.Т. Педагогика: краткий учебный курс [Текст]/ В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.

223.Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология: Учеб.пособие для ВУЗов [Текст] /Д.В. Чернилевский, А. В. Мороз.–М.: Изд-во Моск. гос. технологической академии, 2001.– 301 с.

224.Чернышев, И.А. Проблема развития познавательной активности подростков в учебном процессе [Электронный ресурс] / И.А. Чернышев, М.В. Цуканов // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 3 (19). Т. 1. – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/020-024.pdf>

225.Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И. И. Чеснокова; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1997. –144 с.

226. Шакирова, Д.У. Формирование информационной познавательной самостоятельности будущих бакалавров [Текст]/ Д.У. Шакирова// Инновации и современные технологии в системе образования: III Международная научно-практическая конференция. – 2013. – С.41–44.

227. Шакуров, Р. Х. Эмоции. Личность. Деятельность: механизмы психодинамики [Текст] / Р. Х. Шакуров. – Казань: Центр инновац. технологий, 2001. – 180 с. – (Теория психологии: новая парадигма).

228. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст]/ Т.И. Шамова – М.: Педагогика, 1982. – 208с.

229. Шамонин, Е.А. Характеристика понятия «познавательная самостоятельность студентов педвуза» [Текст]/ Е.А. Шамонин//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.–2010. –№ 125.– С. 45–53.

230. Шаповалов, В.А. Высшее образование: современные модели, перспективы развития: научное издание [Текст] /В.А. Шаповалов. – Ставрополь:СГУ, 1996. – С. 21–29.

231. Шацкий, С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование. Книга для учителя. [Текст] / Сост.: В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М., 1989.

232. Швайковский, А.С. Самостоятельная работа как способ актуализации ресурсного потенциала личности студентов гуманитарных специальностей в условиях кредитной системы обучения [Текст]/ А.С. Швайковский, А.Г. Маджуга // Білім. Образование. – 2006. – № 5. – С. 94–96.

233. Шепель, Э.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов-экономистов в структуре индивидуальной траектории профессионального обучения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук [Текст]. – М., 2013. – 25 с.

234. Шинтарь, З.Л. Введение в школьную жизнь: Учеб.-метод. пособие [Текст] / З.Л.Шинтарь. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 119 с.

235. Шиянов, Е. Н. Гуманистическая педагогика России: становление и развитие: учебное пособие для вузов [Текст] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева. –

М.: Ставрополь: Нар.образование: Илекса : Сервисшкола, 2003. – 336 с. – (Гуманистическая школа).

236. Шоу, М. Ответственность и поведение [Текст] / М. Шоу // Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб., 2003. – С. 519–520.

237. Штейнберг, В.Э. Дидактическая многомерная технология: (поисковые исследования): Монография [Текст] / В.Э. Штейнберг. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 136 с.

238. Якиманская, И. С. Принцип активности в педагогической психологии [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 5-13.

239. Якобсон, П. М. Психология чувств [Текст] / П. М. Якобсон; под ред. К. Н. Корнилова; АПН РСФСР, Ин-т психологии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 238 с.

240. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности [Текст] / Е. Л. Яковлева. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1997. – 224 с. (Биб-ка школьного психолога и педагога-практика).

241. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов : учеб. пособие [Текст] / В. А. Якунин ; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М.: СПб : Логос, 1994. – 156 с.

242. Ярошевский, М. Г. О внешней и внутренней мотивации научного творчества [Текст] / М. Г. Ярошевский // Проблема научного творчества в современной психологии. – М.: 1971. – С. 204-224.

243. Boles, S. A model of routine and creative problem solving [Text] / S. Boles // The Journal of Creative Behavior. – 1990. – Vol. 24, № 3. – P. 171-189.

244. Claudia Elena Ibarra Arana L'elaboration du projet de vie chez les jeunes adultes. Thèse de Doctorat présentée devant la Faculté des Lettres de

l'Université de Fribourg , en Suisse. / Claudia Elena Ibarra Arana –Fribourg, le 2 juin 2006. –P. 12-21.

245.Gardner H. Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences New York: Basic, 1983. – 35 p.; Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic, 1993. – 212 p.

246.Gergen K. J. Social construction and pedagogical practice.In K. J. Gergen, Social construction in context (pp. 115-136). London, Thousand Oaks: Sage, 2002.

247. Goleman, D. Emotional intelligence: why it can matter more than IQ [Text] / D. Goleman. – London : Bloomsbury Pub., 1996. – 352 p.

248.Graham L., Kantor J. A Comparison of Two Cultural Approachers to Mathematics: France and Russia, 1980-1930// Issis, N 97(1), 2006. – P. 56-74.

249.Gusiafsan, K.L. Instructional design models // The international encyclopedia of education / K.L. Gusiafsan (2nd ed.). – Oxford, etc., 1994. Vol. 5. P. 2856-2857.

250. Harrington, M. Immigration Tips for Foreign-Born Researchers [Электронный ресурс] / M. Harrington // SCIENCE Careers. –2013. –June 13. – Режимдоступа: http://sciencecareers.sciencemag.org/career_velopment.

251. Hyungshim, Jang, Johnmarshal, Reeve, Edward, L. Deci Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure [Text] // Journal of Educational Psychology. – 2012, Vol. 102, No. 3, pp. 588–600.

252. Johnson, D.W. Reaching Out: Interpersonal Effectiveness and Self-actualisation (6thed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1993.

253.International Comparison of Academic Salaries [Электронный ресурс]. – Режимдоступа : <http://www.acarem.hse.ru>.

254. International Observatory on Academic Ranking and Excellence [Электронныйресурс]. – Режим доступа: <http://www.ireg-observatory.org>

255. Kerr C. International Learning and National Purposes in Higher Education / C. Kerr // American Behavioral Scientist. – 1991. – September/October. – P. 17–41.

256. Laureys, G. Mobility Has Come to Stay: Management Strategies to Meet the Demands of Internationalisation in Higher Education / G. Laureys // Higher Education Management. – 1992. – Vol. 4, № 1. – P. 108–120.

257. Lee J. J. The False Halo of Internationalization / J. J. Lee // International Higher Education. – 2013. – № 72. – P. 6–7.

258. Madzhuga A.G. Management of health creating activity in educational institution: the synergetic approach / A.G. Madzhuga, E.N. Ilyasova // European Science and Technology: materials of the international research and practice conference, Vol II, Wiesbaden, January 31 st, 2012 /publishing office «Bildungszentrumrodnik e. V» – C.Wiesbaden, Germany, 2012. – P. 414–421.

259. María Eugenia Longo. Transitions des jeunes vers la vie adulte: processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle Perspectives pour les programmes d'action RAPPORT D'ETUDE / María Eugenia Longo. – Commanditaire: INJEP Septembre 2011. –80 p.

260. Maslow A. A Theory of Human Motivation: Self-Actualization Hierarch of Needs. Amazon.co.uk: kindle Store, 2011. – 106 p.

261. Ministere de la jeunesse, des sports et de la vie associative –Paris, le mars, 2006. –16 p.

262. Mischel, W. Introduction to personality [Text] / W. Mischel. – 3-d ed. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1981. – 623 p.

263. Neumann, E. Art and the creative unconscious : four essays [Text] / E. Neumann ; translated from the German by R. Manheim. – Princeton : Princeton University Press, 1971. – 232 p.

264. Soderqvist, M. Internationalisation and its management at Higher Education Institutions. Applying conceptual, content and discourse analysis / M. Soderqvist // Helsinki School of Economics: HSE Print, 2007. – 271 p.

265. Toynbee, A. Surviving the future [Text] / A. Toynbee. – London ; New York: Oxford University Press, 1971. – 164 p.

Приложение А

Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера
(мотивационный компонент)

В основу определения УСК личности положены 2 предпосылки:

1. Люди различаются между собой по тому, как и где они локализуют контроль над значительными для себя событиями. Возможны два полярных типа локализации: экстернальный и интернальный. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т.д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Любому человеку свойственна определенная позиция на континууме, простирающемся от экстернального к интернальному типу.

2. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности в случае неудач и в сфере достижений, причем это в равной степени касается различных областей социальной жизни.

Инструкция: Вам будет предложено 44 утверждения, касающихся различных сторон жизни и отношения к ним. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными утверждениями по 6-бальной шкале:

Полное несогласие -3 -2 -1 1 2 3 полное согласие

Другими словами, поставьте против каждого утверждения один из 6-ти предложенных баллов с соответствующим знаком «+» (согласие) или «-» (несогласие).

Будьте, пожалуйста, внимательны и искренни. Желаем успеха!

Тестовый материал:

- 1.Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
- 2.Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
- 3.Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
- 4.Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
- 5.Осуществление моих желаний часто зависит от везения
- 6.Бесполезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.
- 7.Внешние обстоятельства – родители и благосостояние – влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
- 8.Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
- 9.Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе часто зависели отслучайных обстоятельствах (например, от настроения учителя), чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.

13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они старались, наладить семейную жизнь они все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитали родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще всего чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит больше всего от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определить, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.

29. То, что со мной случается, это дело моих собственных рук.

30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают так, а не иначе.

31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточно усилий.

32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще были виноваты другие люди, чем я сам.

34. Ребенка можно уберечь от простуды.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.

36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.

43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало что зависело от везения или невезения.

Ключ обработки результатов теста включает три этапа.

1 этап. Подсчет «сырых» (предварительных) баллов по 7-ми шкалам с помощью ключа № 1.

1. И – шкала общей интернальности;
2. И – шкала интернальности в области достижений;
3. И – шкала интернальности в области неудач;
4. И – шкала интернальности в семейных отношениях;
5. И – шкала интернальности в производственных отношениях;
6. И – шкала интернальности в области межличностных отношениях;
7. И – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Таблица 1 для подсчета «сырых» баллов по 7 шкалам:

Подсчитайте сумму Ваших баллов по каждой из 7-ми шкал, при этом вопросы, указанные в столбце «+» берутся со знаком Вашего балла, а вопросы, указанные в столбце «-», изменяют знак Вашего балла на обратный.

Анализ результатов

Описание оценочных шкал:

1. И – шкала общей интернальности (И)

Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по шкале И соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей.

2. И – шкала интернальности в области достижений (И)

Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и, что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Низкие показатели по шкале И свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

3. И – шкала интернальности в области неудач (И)

Высокие показатели по этой шкале, говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Низкие показатели И свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за

подобные события другим людям или считать эти события результатом невезения.

4. И – шкала интернальности в семейных отношениях (И)

Высокие показатели и означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. Низкий И указывает на то, что субъект считает не себя, а партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.

5. И – шкала интернальности в производственных отношениях (И)

Высокий И свидетельствует о том, что человек считает свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т.д. Низкий И указывает на то, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению – невезению.

6. И – шкала интернальности в области межличностных отношениях (И)

Высокий показатель и свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Низкий И напротив, указывает на то, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

7. И – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (И)

Высокие показатели и свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его

действий. Человек с низким и считает здоровье и болезнь результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Исследование самооценок людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низким УСК характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых, враждебных, неуверенных неискренних, несамостоятельных, раздражительных.

Люди с высоким УСК считают себя добрыми, независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными, невозмутимыми.

Таким образом, УСК связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

Приложение Б

Методика «Локатор большой пятерки» (ЛБП) пятифакторная модель личностных черт (когнитивный компонент)

Созданная Дж. Ховардом, П. Медина и Ж.Ховард компактная шкала «Локатор большей пятерки» (ЛБП), предназначена для экспресс-диагностики пяти больших факторов личности. В советской психологии, некоторые из факторов, входящие в большую пятерку, были введены В.М. Мельниковым и Л.Т. Ямпольским при факторизации шкал и заданий ММРІ и 16 PF. Кратко остановимся на модели, описывающий личность с помощью пяти больших факторов: экстраверсии, нейротизма, склонности к согласию, добросовестности и открытости опыту. При описании факторов мы будем придерживаться той их трактовки, которая предложена авторами шкалы.

Шкала 1

Экстраверсия – фактор, проявляющийся в направленности на внешний или внутренний мир. Как хорошо известно, экстраверты отличаются общительностью, активностью, импульсивностью, поиском новой мощной, внешней стимуляции. Экстраверты склонны к лидерству, более физически и вербально активны, дружелюбны, веселы, оптимистичны. Другой полюс фактора представлен интровертом, для которого характерна тенденция к независимости, самостоятельности, индивидуализм. Между двумя описанными полюсами находится амбиверт, человек, способный как к жизни в состоянии изоляции, так и к активной деятельности в социуме.

Шкала 2

Доброжелательность, склонность к согласию – мера социоцентризма (часто говорят – альтруизма) как противоположности эгоцентризма. На одном полюсе располагается «конформист», склонный подчинить личные потребности потребностям группы, скорее принимающий нормы группы, чем настаивающий на собственных принципах. Гармоничные отношения с

другими более важны для «конформиста», чем отставание, например, личного мнения.

Эту черту также называют «приятным характером», проявляющимся в доверии к людям, доброжелательности, избегании конфликтов. Другой полюс континуума представляет человек, «бросающий вызов». Он более занят своими персональными принципами и потребностями, чем нормами и интересами группы. «Бросающий вызов» следует своему внутреннему голосу, а не идет за группой. Он отличается склонностью создавать проблемы для других, определенной агрессивностью, безразличием, жестокостью, враждебностью к другим. В середине континуума располагается «лицо, ведущее переговоры»: такой человек способен переходить от управления ситуацией к покорности ее требованиям. Эта личность как бы объединяет в себе две тенденции. Первая из этих тенденций в своих крайних проявлениях приводит к зависимости и утрате собственной индивидуальности. Вторая – к самовлюбленности, противопоставлению себя обществу, «параноидности».

Шкала 3

Сознательность – несобранность. Этот фактор, выражающий степень сознательного контроля со стороны субъекта за своим поведением и деятельностью. Один его полюс представлен такими качествами, как высокое самообладание, упорство, организованность, дисциплинированность, ответственность, тщательность, точность в работе, ориентация на задачу. Все эти черты благоприятствуют сосредоточению индивида на личностных и профессиональных целях. В результате возникает тип личности, которую можно назвать «сфокусированной», или однонаправленной. Обычно такой индивид много работает, направлен на карьеру, крайняя выраженность – трудоголик. Другой полюс представлен «изменчивым» человеком, легко отвлекающимся, неорганизованным, спонтанным, любящим

экспериментировать, мало сосредоточенным на цели, часто гедонистом и в целом отличающимся низким уровнем целенаправленного поведения. Гибкий, легко бросающий начатое дело, он так же легко увлекается другими идеями, делами или людьми. Он слабо контролирует собственные импульсы. «Изменчивые» не обязательно работают меньше, чем «сфокусированные» люди. Но их активность в меньшей мере связана с работой, направлена целью. Эта черта благоприятствует развитию творческого потенциала, поскольку индивид, обладающий ею, дольше остается открытым для различных возможностей мышления и действия, не выбирая раз и навсегда какой-то один путь. В середине данного континуума – «сбалансированный» индивид, сочетающий тенденции постоянства и изменчивости.

Шкала 4

Негативная эмоциональность, нейротизм проявляется в чувствительности индивида к стрессовым ситуациям. На одном полюсе этого фактора находятся «реактивные» личности, отличающиеся легкостью возникновения отрицательных эмоций. Они испытывают большое количество негативных переживаний, тревожны, раздражительны, подвержены плохому настроению, склонны все видеть в черном цвете, а также менее удовлетворены жизнью, чем остальные люди. Подобная реактивность, восприимчивость к отрицательным эмоциям создает «личностное основание» для таких ролей, как ученый в области социальных наук или управляемые заказчиком рабочие. Однако негативная эмоциональность может противодействовать высоким интеллектуальным и академическим достижениям. На другом полюсе, находятся индивиды, имеющие тенденцию относиться к жизни более рационально и спокойно, чем большинство людей. Между названными полюсами находится обширный средний диапазон степени выраженности данного фактора. Люди,

попадающие в середину, наделены как эмоциональной устойчивостью, так и реактивностью.

Шкала 5

Открытость опыту. Этот фактор проявляется в открытости, восприимчивости к любому виду знаний. Здесь присутствует интерес, как к внутреннему миру личности, так и к тому, что происходит в мире внешнем. Открытые опыту люди имеют широкие интересы, развитую фантазию, гибкий ум, оригинальность и эстетическую чувствительность, их привлекает все новое, необычное. В самом широком смысле их можно назвать исследователями. Они открыты для новых подходов, путей решения проблем, отличаются склонностью к самоанализу и рефлексии. Противоположность этим людям составляют закрытые опыту индивиды. Их отличают ограниченные интересы, такие личности воспринимаются как заурядные, «удобные», консервативные. В середине континуума располагаются люди, могущие с интересом относиться к чему-либо, но полагающие постоянное исследование себя и окружающей реальности утомительным. Они способны, подобно «консерваторам», длительное время уделять знакомой работе. Однако, в конечном счете, у них, как и у «исследователей», возникает потребность в новом. Описанные полюса фактора – не показатель интеллекта, поскольку «исследователь» и «консерватор» получают одинаково хорошие результаты по традиционным тестам интеллекта. В то же время открытость новому опыту может рассматриваться как важный компонент творческого потенциала.

Бланк ответов

| Интраверсия - Экстраверсия | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Молчаливый | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Разговорчивый |
| Ненапористый | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Напористый |
| Не любящий приключения | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Любящий приключения |
| Неэнергичный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Энергичный |
| Робкий | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Дерзкий |
| Антогонизм - Доброжелательность | | | | | | | | | | |
| Недобрый | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Добрый |
| Не склонный к сотрудничеству | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Склонный к сотрудничеству |
| Эгоистичный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Неэгоистичный |
| Недоверчивый | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Доверчивый |
| Несобранность - Сознательность | | | | | | | | | | |
| Жадный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Щедрый |
| Неорганизованный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Организованный |
| Безответственный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Ответственный |
| Непрактичный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Практичный |
| Небрежный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Тщательный |
| Ленивый | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Усердный |
| Эмоциональная стабильность - невротизм | | | | | | | | | | |
| Расслабленный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Напряженный |
| Принимающий все легко | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Нервозный |
| Стабильный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Нестабильный |
| Довольный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Недовольный |
| Неэмоциональный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Эмоциональный |
| Закрытость – открытость новому опыту | | | | | | | | | | |
| Не склонный к воображению | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | С богатым воображением |
| Нетворческий | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Творческий |
| Нелюбопытный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Любопытный |
| Не склонный к размышлению | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Склонный к размышлению |
| Неискушенный | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Искушенный |

Приложение В

Тест на рациональность мышления (Хорст Зиверт) (когнитивный компонент)

Приняв участие в этом тестировании, вы больше узнаете о самом себе, самостоятельны ли вы или зависимы.

Внимательно прочитайте каждый вопрос теста и затем пометьте «крестиком», в бланке ответов, соответствующий вашему мнению вариант. Промежуточные ответы давать нельзя. Необходимо высказываться однозначно. Каждому ответу будет соответствовать определенный балл. Вам будут предложены 40 вопросов. Время не ограничено. По окончании необходимо выстроить профиль рациональности своей личности.

1. Помогать другим основной принцип моей жизни.
2. Люди должны в большей степени усвоить моральные принципы, чем до сих пор.
3. Я могу делаться по-настоящему злым и вульгарным, если что-то будет не по мне.
4. Тот, кто отрицает истинность Библии, впадает в грех.
5. Я часто волнуюсь, когда у меня что-то не получается.
6. Я реалистично смотрю на то, что партнеры в семейной жизни составляют единство противоположностей.
7. Начальник должен быть мало-мальски компетентным, талантливым и интеллигентным.
8. Если мне приходится решать, правильно что-то или неправильно, в большинстве случаев я присоединяюсь к другим.
9. Я убежден, что не только моя работа, но и круг моих знакомых пусть не сразу, но непременно сделают меня несчастным.

10. У некоторых членов семьи и у некоторых моих друзей действительно противные и безобразные привычки.

11. Я впадаю в бешенство, если сталкиваюсь с чем-нибудь непривычным.

12. Лучшая помощь другим – критика и разбор их ошибок.

13. Есть люди по сути своей плохие, агрессивные и свирепые. Они будут сурово наказаны за грехи.

14. Временами я чувствую себя несчастным, замечая, что я не такой, как другие.

15. Иногда повседневные заботы одолевают меня.

16. Дружелюбие очень важно, особенно по отношению к новым коллегам и соседям.

17. Я считаю, что невозможно болезненно воспринимать критику.

18. Мои чувства постоянны.

19. Симпатия – прекраснейшая человеческая эмоция.

20. Нужно в случае необходимости одергивать себя. Не допуская проявлений недружелюбия

21. Иногда моя внешность повергает меня в отчаяние.

22. Я придаю большое значение тому, что думают обо мне окружающие.

23. Я охотно беру на себя ответственность.

24. Бывает, что я страшусь будущих бед.

25. Мысль о том, что когда-нибудь все придется начать сначала, мучает меня.

26. Я все больше склонен думать о возможных несчастных случаях и катастрофах.

27. Раскаяние и осуждение себя за допущенные в прошлом ошибки и грехи помогает избежать их в будущем.

28. Если заранее высказать озабоченность по поводу возможных неприятностей, то это поможет их избежать или уменьшит их.
29. Многие люди обвиняют себя в распутстве
30. Я скрытен.
31. Часто меня беспокоят даже мелочи.
32. Часто я дольше обдумываю свою работу, чем потом делаю ее.
33. Я предпочитаю быть свободным и независимым.
34. Меня пугают жизненные кризисы и трудности.
35. Меня возмущает жестокое отношение с детьми.
36. Окружающие могли бы облегчить нашу жизнь и помочь нам преодолеть трудности.
37. Как правило, я стремлюсь не делать того, что не делают другие.
38. Давние переживания сказываются спустя долгое время.
39. Многим людям есть чего стыдиться.
40. Иногда без всякой видимой причины я чувствую себя печальным и удрученным.

Таблица В.1

Бланк ответов

| № | Полное согласие (1 балл) | Согласие (2 балла) | Нейтральное отношение (3 балла) | Отрицание (4 балла) | Категорическое отрицание (5 баллов) |
|---|--------------------------|--------------------|---------------------------------|---------------------|-------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Оценка результатов теста

Подсчет баллов

Этот тест предназначен для измерения вашей способности к рациональному мышлению с учетом пяти возможных основных факторов. Подсчитывая баллы, пожалуйста, действуйте следующим образом:

«полностью согласен» - 1 балл,

«согласен»- 2 балла,

«нейтральное отношение» - 3 балла,

«отрицание» – 4 балла,

«категорическое отрицание» - 5 баллов

Общее количество баллов – сумма всех баллов

Фактор ЭС (эмоциональная сверхактивность)

Сложите набранные вами баллы по вопросам: № 3,5, 11, 35, 38.

Фактор ВО (чувство вины и обвинения в адрес окружающих)

Сложите набранные вами баллы по вопросам: №2, 4, 13,29,29, 39

Фактор СС (стремление к совершенству)

Сложите набранные вами баллы по вопросам: № 7,12,27,28,31

Фактор ЗМ (зависимость от принятого мнения)

Сложите набранные вами баллы по вопросам: №8,14,17,22,37

Фактор ВП (взаимопомощь)

Сложите набранные вами баллы по вопросам: № 1,16,18,23,36

Фактор ЭС (эмоциональная сверхактивность)

5-12 баллов

Даже по незначительному поводу у вас может случиться всплеск эмоций. Если вы не сможете держать это качество под контролем, то эмоциональное, умственное и физическое перенапряжение может воздействовать на личность разрушающе. Могут возникнуть проблемы на работе и в отношениях с окружающими, в семье.

13 – 18 баллов

У вас вполне дифференцированное правосознание. Вашу темпераментность можно, скорее, отнести к обычной. Если у вас бывают неприятности, то потому, что вы можете предъявлять к своим коллегам и друзьям слишком высокие, непосильные для них, требования.

19 – 25 баллов

Окружающие считают вас спокойным и уравновешенным человеком. Наряду с даром общения, вы обладаете способностью требовать от своих

сотрудников именно того, что они как раз в состоянии лучше всего выполнить. Занимая ответственную, руководящую должность, вы должны позаботиться о продвижении способной смены.

Фактор ВО (чувство вины и обвинения в адрес окружающих)

5-12 баллов

Вместе с вашими претензиями в адрес окружающих тестирование выявляет нечто в вашем прошлом, быть может, неосознанное. Часто ваше суровое осуждение окружающих связано с вашим собственным чувством вины. Здесь те моральные и религиозные мерки, которыми вы пользуетесь. Они должны содержать в себе возможность открытости и понимания. Попробуйте проникнуться этими чувствами по отношению к своему окружению.

13 – 18 баллов

Ваша установка нейтральная и объективна в вопросах вины, обвинения и комплекса виновности. Вы стремитесь прежде уяснить себе, в чем дело, а потом осуждать. Это дар здравого суждения вам надо сохранить.

19 – 25 баллов

Вы совершенно определенно не являетесь апостолом морали. Скорее, вы считаете, что каждый человек должен сам определить, что значит право и порядок и какие ценности он воспринимает. Тут вы во многом правы, но такая точка зрения чревата экстремизмом. Действительно ли вы хотите так далеко зайти?

Фактор СС (стремление к совершенству)

5-12 баллов

Вы стремитесь к «совершенству в точности» в узком смысле этих слов. При этом вы забываете, что вышеназванные понятия, собственно говоря, применимы в области человеческих отношений. Это было бы бесчеловечно и неконструктивно. Создать по настоящему рабочую атмосферу не удастся как раз из-за абсолютной нетерпимости к ошибкам. В конце концов, все знают, что человеку свойственно ошибаться. Значит, если вы не хотите вместе со своим окружением погрязнуть в застывших схемах, тогда необходимо продумать свои «железные» принципы.

13-18 баллов.

К требованию совершенства вы относитесь скорее беззаботно. Вы не являетесь ярким противником заорганизованного социального окружения, хотя и хаос вам не очень желателен. Возможно, вам следует задуматься над тем, где уместно совершенство.

19-25 баллов

Как противник стремления к совершенству во всех социальных сферах вы тяготеете к позиции невмешательства. Конечно, эта позиция может быть оправданной, не надо доходить до крайностей. Вы стремитесь найти хорошее в любом положении. К счастью, в большинстве случаев вам это удается.

Фактор ЗМ (зависимость от принятого мнения)

Ваша зависимость от чужого мнения просто удивляет. В личной жизни вы позволяете загнать себя в жесткие рамки. В конце концов, все ваши идеи, цели и ваше поведение будут подчинены господствующему мнению. Ваше отрицательное отношение к негативизму и беспорядочности вполне понятно. Но хотите ли вы и дальше выступать в роли безвольного исполнителя приказов?

13-18 баллов

Вы умеете не считаться с общепринятым мнением, если это понадобится. Такое здоровое отношение вы должны сохранить и в дальнейшем; не позволяйте сбить себя с пути.

19-25 баллов

Вас можно определить как совершенного нонконформиста. Если вы даже и не деятель искусства, не свободный журналист и не писатель, то, во всяком случае, вы человек, владеющий искусством жить. Может быть, вам не следует столь агрессивно обличать пороки общества, хотя, конечно, у вас есть личные причины вынести ему такой приговор.

Фактор ВП (взаимопомощь)

Иногда вы предъявляете чрезмерные требования к окружающим. Ведь они существуют не только для того, чтобы помогать именно вам. Хотя многие готовы будут оказать вам помощь, но готовность эта добровольна. «Законных оснований» (в вашем понимании) не существует. Вам необходимо несколько умерить ваш, пусть оправданный, эгоизм.

Возможно, за это вы будете вознаграждены, обрета немного покоя в семье и в отношениях с окружающими людьми.

13-18 баллов

Вы специалист в поддержании равновесия между дарением и принятием даров. Старайтесь и впредь следовать этим путем. Возможно, вам придется собраться с духом, чтобы дать отпор тем, которые хотели бы использовать вас в интересах. Конечно, это не всегда приветствуется, но иногда необходимо.

19-25 баллов

Вы склонны к самостоятельности. Возможно, у вас есть на это причины. Не исключено, что никто другой не может сделать так хорошо, как вы, или никто не может вам угодить. Попробуйте все же предоставить шанс и другим людям. Позвольте, чтобы вам помогли, в конце концов, наша культура состоит в многосторонней отдаче и таком же принятии.

Таблица В.2

Профиль рациональности

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------|----|----------|--|
| Фактор ЭС (эмоциональная сверхактивность) | 5-10 | 15 | 20 -25 | Спокоен, контролируем, уравновешен |
| Фактор ВО (чувство вины и обвинения в адрес окружающих) | 5-10 | 15 | 20 -25 | Взвешенно рационален, справедлив |
| Фактор СС (стремление к совершенству) | 5-10 | 15 | 20 -25 | Склонен к невмешательству, душевно уравновешен |
| Фактор ЗМ (зависимость от принятого мнения) | 5-10 | 15 | 20 -25 | Раскован, свободен, необуздан |
| Фактор ВП (взаимопомощь) | 5-10 | 15 | 20 -25 | Самостоятелен, склонен к отрицанию, социально независим |
| Общая оценка | 25-50 | 75 | 100 -125 | Самодостаточность, стремление к самостоятельности с элементами анархии |

Общая оценка.

25 – 60 баллов.

Несомненно, ваши действия и мысли обоснованы. Ваш жизненный опыт до сих пор указывал вам путь. Все же вам стоит совершить попытку нарушить житейские правила и отважиться на некоторые вольности.

Расширение личного горизонта пойдет вам только на пользу. Новые невиданные возможности появятся именно там, где были проведены границы личности.

61 – 95 баллов.

Я не вижу опасности того, что вы можете запутаться в иррациональных мыслительных мирах. Возможно, что ваши друзья, знакомые и сотрудники того же мнения о вас. Попробуйте сохранить эту установку. Впрочем, следует исходить из того, что благо не всегда в середине. Иногда следует занимать и крайнюю позицию.

96 – 125 баллов.

Здоровый, иногда даже крайний «нонкорформизм» характеризует вашу установку. Выраженность его прямо пропорциональна количеству баллов. Чем оно выше, тем более способны вы противостоять любому принуждению. Но во всем нужна мера, ведь чистое отрицание может превратиться в насилие.

Приложение Г

Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

Инструкция

Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно, прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших и плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Текст опросника

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях
2. Я люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но, тем не менее, часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза «Выслушай совет, но сделай по-своему»
5. Я часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1-2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.

9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это замечают окружающие меня люди.
11. Переход на новую работу не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения, даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является «Семь раз отмерь, один раз отрежь»
14. Я не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать не запланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения, прежде чем начну действовать.
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.

26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.
29. Прежде чем выяснить отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.
37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.

41. Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

В руководстве представлена многошкальная методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), позволяющая диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы. Методика создана в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая В.И. Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Степень сформированности индивидуальной саморегуляции, как показали наши многолетние научные и практические исследования, является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности, в том числе управленческой, политической, спортивной, а также учебной деятельности в средней школе и высших учебных заведениях. Знание индивидуального профиля саморегуляции дает ценную информацию для решения задач профориентации.

Описание шкал опросника

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированности у человека осознанного планирования деятельности. Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированности потребности в осознании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Испытуемые с высокими показателями по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиями своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по этой шкале говорят о сформированности у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (ОР) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшения состояния или возникновения внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительных действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью современно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с низким показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке, чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и временно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекцию. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи и невыполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению

выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, харктерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большей степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Процедура проведения обследования. Необходимо создать наиболее благоприятные условия для проведения обследования.

1. Испытуемые должны быть ограждены от постороннего вмешательства, отвлекающих факторов. Нежелательно присутствие людей не участвующих в процедуре проведения методики;

2. Нужно, чтобы испытуемые находились в относительно спокойном и уравновешенном состоянии. Например, нельзя для обследования отводить время после занятий физкультуры, до и после контрольной работы по какому-либо предмету;

3. Следует устранить факторы, способствующие повышению психического напряжения тревожности во время исследования, т.е. необходимо создание доверительной непринужденной обстановки. Во время проведения опросника не допускается высказывание резких замечаний, критика ответов испытуемых.

Обоснование может проводиться как индивидуальной, так и в групповой форме. Каждому испытуемому предоставляется отдельный тест опросника с инструкцией по его заполнению и бланк ответов.

Прежде чем приступить к обследованию по методике ССПМ, необходимо провести подготовительную работу с испытуемыми. Объясняется цель обследования. Зачитывается инструкция, даются пояснения по заполнению бланка ответов, после чего экспериментатор отвечает на возникающие вопросы. Инструкция сообщается спокойным, ровным, бесстрастным голосом.

Текст инструкции.

Перед нами находится список высказываний об особенностях поведения и бланк для ответов. Заполните графы в верхней части бланка:

укажите вашу фамилию, имя и отчество, дату рождения, пол, образование (включая незаконченное), дату проведения обследования. Внимательно проверьте свои записи. После этого переходите к чтению высказываний. Последовательно, прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех ответов, который на ваш взгляд, наилучшим образом отражает ваше согласие с ним: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно». Поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропустите ни одного высказывания.

Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как эта методика направлена не на оценку ваших способностей, а лишь на выявление ваших индивидуальных особенностей. Время для выполнения задания не ограничивается. Процедура обследования должна быть единообразной. В процессе проведения методики:

1. не следует отвечать на вопросы отдельных испытуемых и давать какие-либо дополнительные пояснения и разъяснения;
2. экспериментатор в процессе обследования должен сохранять нейтральность, чтобы оказывать влияния на ход исследования;
3. во время исследования важно следить за тем, чтобы испытуемые работали самостоятельно, не мешали друг другу, не разговаривали между собой, так как мнение других может повлиять на ответы, а значит и на результат испытуемого.

Обработка результатов обследования.

Подсчёт первичных результатов обследования производится по ключам, входящим в комплект методики. Ответы «Верно» и «Пожалуй, верно» кодируются как положительные ответы (Да), а «Неверно» и «Пожалуй, неверно» – отрицательные (Нет). Каждое совпадение с ключом – 1 балл, несовпадение, т.е. противоположный ключу ответ – 0 баллов. Итогом

является подсчет суммы полученных баллов по каждой из шкал. Затем на бланке ответов строится индивидуальный профиль саморегуляции: на горизонтальной оси отмечены шкалы: планирование (Пл), моделирование (М), программирование (Пр), оценка результатов (Ор), соответственно которым по вертикальной оси (вверх) откладывается конкретное количество баллов по соответствующей шкале. Все полученные точки соединяются линиями в профиль. Такой профиль строится для каждого испытуемого. Соотносятся полученные баллы с нормативной таблицей (таблица Г.1), мы определяем уровень развитости по каждой шкале. Значения по шкалам Пл, М, Пр, Ор, Г, С колеблются в диапазоне от 0 до 9, а по шкале ОУ от 0 до 46.

На основе индивидуального профиля можно составить психологическую характеристику испытуемого с точки зрения индивидуальных особенностей личностной саморегуляции. Для этого полученный профиль нужно квалифицировать следующим образом:

- общий уровень саморегуляции (низкий, средний, высокий);
- гармоничный или акцентуированный профиль;
- индентичность с одним из типичных профилей.

Таблица Г.1

**Нормативные данные по уровню развитости процессов саморегуляции
и регуляторно-личностных свойств**

| Регуляторная шкала | Количество баллов | | |
|--------------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Планирование | 3 | 4-6 | 7 |
| Моделирование | 3 | 4-6 | 7 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Ключ ответов.

Ответы, совпадающие с ключом, оцениваются в 1 балл.

Шкала «Планирования»

Верно; пожалуй, верно: 1,8,17,22,28,31,36

Неверно; пожалуй, неверно: 15,42

Шкала «Моделирования»

Верно; пожалуй, верно: 12,20,25,29,38,43

Неверно; пожалуй, неверно: 5,9,32

Шкала «Программирования»

Верно; пожалуй, верно: 1,8,17,22,28,31,36

Неверно; пожалуй, неверно: 15,42

Шкала «Оценки результатов»

Верно; пожалуй, верно: 30,44

Неверно; пожалуй, неверно: 6,10,13,16,24,34,39

Шкала «Гибкости»

Верно; пожалуй, верно: 2,11,25,35,36,45

Неверно; пожалуй, неверно: 16,18,23

Шкала «Самостоятельности»

Верно; пожалуй, верно: 4,12,14,21,27,31,40,46

Неверно; пожалуй, неверно: 34

Шкала «Общего уровня саморегуляции»

Верно; пожалуй, верно:

1,2,4,8,11,12,14,17,20,21,22,25,27,28,29,30,31,35,36,37,40,43,44,45,46

Неверно; пожалуй, неверно:

3,5,6,7,9,10,13,15,16,18,19,23,24,26,32,33,34,38,39,41,42

Приложение Д

Методика «Полярные профили самооценки» (рефлексивный компонент)

Методика предназначена для изучения самооценки старшеклассников и студентов.

Цель: Определение характера самооценки, ее устойчивости; самокритичности личности.

Ход работы: Работа выполняется учащимися последовательно в два этапа. Пока не закончен первый этап, учащиеся не должны знать, что они будут делать на следующем этапе.

1 этап.

Учащимся предлагается список из 60 качеств, характеризующих личность (список прилагается). Этот список студенты должны иметь перед собой во время работы по 1 этапу.

Учащимся разделяется (или они сами чертят) бланк протокола (таблица Д.1) и дается инструкция.

Таблица Д.1

Бланк протокола

| Идеал | Антиидеал |
|-------|-----------|
| 1 | 2 |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

Инструкция: «Из 60 качеств выберите те качества, которыми, по Вашему мнению, должен обладать идеальный (самый лучший человек и запишите их в колонку «Идеал». Таких качеств можно выбрать от 10 до 20.

В правую колонку «Антиидеал» выпишите из списка те качества, которые, по вашему мнению, относятся к самому плохому человеку. Можно выписать от 10 до 20 качеств»

После того, как учащиеся выполнили работу, бланки с 60 качествами можно собрать, а учащихся попросить подвести черту под обеими бланками. Качества в обоих колонках должны быть пронумерованы.

2 этап:

Инструкция: «Выпишите из левой колонки «Идеал» те качества, которые есть у Вас, в Вашем характере, в Вашей личности. Эти качества напишите под левой колонкой. Пронумеруйте их.

Теперь сделайте то же самое с правой колонкой, то есть из колонки «Антиидеал» выпишите те качества, которые в определенных ситуациях проявляются и у Вас. Запишите эти качества под правой колонкой».

Таблица Д.2

Обработка результатов

| Идеал | Антиидеал |
|-------|-----------|
| 1 | 2 |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4 | 4 |
| 5 | 5 |

| | |
|--------------|---------------|
| 6 | 6 |
| 7 | 7 |
| 8 | 8 |
| 9 | 9 |
| 10 | 10 |
| | 11 |
| | 12 |
| У меня | У меня |
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3 | 3. |
| 4 | 4 |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| Обработка | Обработка |
| $7/10 = 0,7$ | $4/12 = 0,33$ |

Обработка:

Обработка: левой колонки: количество качеств, которые учащийся выписал колонку «У меня» из левой колонки «идеал» в данном примере 7 качеств (следует разделить на количество качеств, которые учащийся выбрал для колонки «идеал» в данном примере 10 качеств). В результате может получиться число от 0 до 1.

Если в результате деления получилось число 0,7 до 1, то это может свидетельствовать о завышенной самооценке;

Если от 0,5 до 0,7 – нормальная самооценка;

Если от 0 до 0,5 – заниженная.

Обработка правой колонки производится аналогичным образом:

В данном примере $4/12 = 0,33$

Таблица Д.3

Личностные качества (к методике «Полярные профили самооценки»)

| 1 | 2 | 3 |
|------------------|------------------|-------------------|
| Аккуратность | Мстительность | Радушие |
| Беспечность | Мнительность | Развязность |
| Вдумчивость | Мечтательность | Рассудочность |
| Вспыльчивость | Настойчивость | Решительность |
| Восприимчивость | Нервозность | Самозабвение |
| Выдержка | Непринужденность | Сдержанность |
| Гордость | Нерешительность | Сострадательность |
| Грубость | Несдержанность | Сентиментальность |
| Жизнерадостность | Обаяние | Стыдливость |
| Заботливость | Обидчивость | Терпимость |
| Завистливость | Осторожность | Терпеливость |
| Замкнутость | Отзывчивость | Трудолюбие |
| Застенчивость | Педантичность | Трусость |
| Злопамятность | Подвижность | Увлекаемость |
| Искренность | Подозрительность | Упорство |
| Изысканность | Принципиальность | Уступчивость |
| Капризность | Привязчивость | Упрямство |
| Лживость | Поэтичность | Хладнокровие |
| Легковерие | Презрительность | Холодность |
| Медлительность | | Энтузиазм |

Если в результате обработки правой колонки получится число от 0 до 0,3 – это свидетельствует о пониженной самокритичности; возможно завышенной самооценке;

От 0,3 до 0,5 – о нормальной самокритичности и самооценке;

От 0,5 до 1 – о повышенной самокритичности, заниженной самооценке.

Примечания:

При обработке может возникнуть такой вариант, когда по левой колонке проявляется завышенная самооценка, а по правой – заниженная. Такой результат может свидетельствовать о внутреннем конфликте личности или несерьезном отношении к работе с методикой и т.д.

При работе с методиками по изучению самооценки учащихся необходимо сравнивать полученные данные с результатами других методик психологического изучения личности.

Приложение Е

А.В. Карпов Диагностика рефлексии (рефлексивный компонент)

Инструкция.

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов, напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1. – абсолютно неверно;
2. – неверно;
3. – скорее неверно;
4. – не знаю;
5. – скорее верно;
6. – верно;
7. – совершенно верно.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло мне в голову.

3. Прежде, чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я покручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто виноват, я в первую очередь, начинаю с себя.
20. Прежде, чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие.
22. Бывает, что обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка данных:

Суммируйте проставленные баллы по вопросам №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, и прибавьте сумму инверсированных баллов.

Баллы по шкалам 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необходимо инверсировать.

Таблица Е.1

Баллы по шкалам

| | |
|----------------------|---|
| 1 | 2 |
| Проставленный балл | 7 |
| Инверсированный балл | 1 |

Переведите баллы в стены по таблице Е.2.

Приложение Ж

Вопросник САМОАЛ(мотивационный компонент)

Инструкция: Из двух вариантов утверждений выберите тот, который Вам больше нравится или лучше согласуется с Вашими представлениями, точнее отражает Ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так как сейчас.
б) Я уверен, что живу по - настоящему уже сейчас.
2. а) Я очень увлечен своим профессиональным делом.
б) Не могу сказать, что мне нравится моя работа и то, чем я занимаюсь.
3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.
б) Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным ему.
4. а) Мне бывает трудно разобраться в собственных чувствах.
б) Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.
5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации. б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.
6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
7. а) Способность к творчеству - природное свойство человека.

б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.

8. а) У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.

б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.

9. а) Я часто принимаю рискованные решения.

б) Мне трудно принимать рискованные решения.

10. а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.

11. а) Я люблю оставлять приятное на «потом».

б) Я не оставляю приятное на «потом».

12. а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.

б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.

13. а) Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.

б) Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.

14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь.

б) Я себе нравлюсь.

15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.

б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.

б) Интересное, творческое содержание работы - само по себе награда.

17. а) Довольно часто мне скучно.

б) Мне никогда не бывает скучно.

18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.

б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.

19. а) Иногда мне трудно быть искренним.

б) Мне всегда удается быть искренним.

20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.

б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

21. а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.

б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.

22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне этого не удастся.

23. а) Эгоизм - естественное свойство любого человека. б) Большинству людей эгоизм не свойственен.

24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.

б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.

25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.
- б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.
26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.
- б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.
27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.
- б) Думаю, мое настоящее не очень - то связано с прошлым и будущим.
28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
- б) Лишь немногие из моих занятий по - настоящему меня радуют.
29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.
- б) Стремление разобраться в окружающих людях вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.
30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
- б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.
31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.
- б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
32. а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.
- б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.

33. а) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.

б) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.

34. а) В сложных ситуациях нужно действовать испытанными способами - это гарантирует успех.

б) в сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.

35. а) Люди редко раздражают меня.

б) Люди часто раздражают меня.

36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.

б) Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.

37. а) Главное в жизни - приносить пользу и нравиться людям.

б) Главное в жизни - делать добро и служить истине.

38. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.

б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию. б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.

40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.

б) Я верю в себя даже тогда, когда не способен справиться со своими проблемами.

41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.

б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.

42. а) Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.

б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной сфере.

43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.

б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.

44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.

б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.

45. а) Секс без любви не является ценностью.

б) Даже без любви секс - очень значимая ценность.

46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.

б) Я не чувствую себя ответственным за это.

47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.

б) Смириться со своими слабостями мне не легко.

48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя по другому.

б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть свои недостатки.

49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я не достиг.

б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений.

50. а) Большинство людей привыкли действовать «по линии наименьшего сопротивления»

б) Думаю, что большинство людей к этому не склонны.

51. а) Узкая специализация необходима для настоящего ученого.

б) Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.

б) В жизни очень важно приносить пользу людям.

53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

б) Я не люблю споров.

54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами, астрологическими прогнозами.

б) Подобные вещи меня не интересуют.

55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.

б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.

56. а) в решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.

б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.

57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания и контролировать чувства.

б) Главное назначение воли - подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.

58 а) Я не стесняюсь своих слабостей перед друзьями.

б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.

б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.

60. а) Я думаю, что неверно выражение « век живи - век учись».

б) Выражение «век живи - век учись» я считаю правильным.

61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.

б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.

62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.

б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.

63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.

б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.

64. а) Одаренному человеку непростительно пренебрегать своим долгом.

б) Талант и способности значат больше, чем долг.

65. а) Мне хорошо удается манипулировать людьми.

б) Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.

66. а) Я стараюсь избегать огорчений.

б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.

67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.

б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.

68. а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.

б) Критика практически не влияет на мою самооценку.

69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.

б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.

70. а) Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.

б) Человек должен заниматься, прежде всего, тем, что ему интересно.

71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.

б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.

72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.

б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.

73. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.

б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.

74. а) Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) Я не ищу оснований для своих действий и поступков.

75. а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как хотелось бы.

76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.

б) Обычно оценить человека очень легко.

77. а) Для творчества нужно очень много свободного времени.

б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.

78. а) Обычно мне очень легко убедить собеседника в своей правоте.

б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.

79. а) Если я делаю что-нибудь исключительно для себя, мне бывает неловко.

б) Я не испытываю неловкости в такой ситуации.

80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.

б) Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.

81. а) Выражение «добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.

б) Вряд ли верно выражение «добро должно быть с кулаками».

82. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.

б) Достоинства человека увидеть гораздо проще, чем его недостатки.

83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.

б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.

б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.

85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.

б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.

86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.

б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.

87. а) Я стараюсь не быть «белой вороной».

б) Я позволяю себе быть белой вороной.

88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.

б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.

89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.

б) Я никогда этого не стыжусь.

90. а) Я могу делать что-нибудь для других, не требуя, чтобы они это оценили.

б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.

91. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно. б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.

92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими. б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.

93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.

94. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.

б) Думаю, что в открытом выражении чувств, всегда есть элемент несдержанности.

95. а) Я уверен в себе.

б) Не могу сказать, что я уверен в себе.

96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.

б) Достижение счастья - главная цель человеческих отношений.

97. а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю.

б) Меня любят, потому что я сам способен любить.

98. а) Неразделенная любовь способна сделать жизнь невыносимой.

б) Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.

99. а) Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.

б) Обычно о том, что разговор не сложился, виновна невнимательность собеседника.

100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.

б) Люди видят меня таким, каков я на самом деле.

Отдельные шкалы вопросника САМОАЛІ представлены следующими пунктами:

1. Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а.

2. Ценности: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б.

3. Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а.

4. Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б.

5. Креативность (стремление к творчеству): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б.

6. Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31а, 32б, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а.

7. Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а.

8. Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а.

9. Аутосимпатия: 6б, 14б, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б.

10. Контактность: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а.

11. Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а.

Стремление к самоактуализации выражается следующими пунктами теста (таблица Ж.1):

Таблица Ж.1

Ключ к вопроснику САМОАЛ.

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|-----|-----|-----|
| 1б | 26б | 51б | 76а |
| 2а | 27а | 52а | 77б |
| 3б | 28а | 53а | 78б |
| 4б | 29б | 54б | 79б |
| 5б | 30а | 55б | 80а |
| 6б | 31б | 56б | 81б |
| 7а | 32а | 57б | 82б |

| | | | |
|-----|-----|-----|------|
| 8б | 33б | 58а | 83б |
| 9а | 34б | 59а | 84а |
| 10а | 35а | 60б | 85а |
| 11а | 36б | 61а | 86а |
| 12б | 37б | 62б | 87б |
| 13а | 38б | 63б | 88а |
| 14б | 39а | 64б | 89б |
| 15а | 40б | 65б | 90а |
| 16б | 41а | 66б | 91а |
| 17б | 42а | 67б | 92а |
| 18а | 43б | 68б | 93а |
| 19б | 44а | 69а | 94а |
| 20б | 45а | 70б | 95а |
| 21а | 46б | 71б | 96б |
| 22б | 47а | 72а | 97б |
| 23б | 48а | 73а | 98б |
| 24б | 49б | 74б | 99а |
| 25а | 50б | 75а | 100б |

Примечание:

Шкалы №1,3, 4, 8, 10, 11 содержат по 10 пунктов, в то время как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5.

Можно получить результаты в процентах, решив следующую пропорцию;

15 баллов (максимум по каждой шкале) составляют 100%, а число набранных баллов составляет $x\%$

Описание шкал вопросника САМОАЛ.

1. Шкала ориентации во времени показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывают люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

2. Шкала ценностей. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил такие как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

3. Взгляд на природу человека может быть положительным (высокая оценка) или негативная (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

4. Высокая потребность. В познании характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бы тайному познанию - бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает А. Маслоу, более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать. Он просто видит то, что есть и ценит это.

5. Стремление к творчеству или креативность - неперенный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни.

6. Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность (aliveness) и самоподдержка (self -support) у Ф. Перлза, направляемость изнутри (inner - directed) у Д. Рисмена, зрелость (ripeness) у К. Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность - это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от».

7. Спонтанность - это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализирующимся людям. Высокий показатель по шкале спонтанности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, в естественном виде ее можно наблюдать разве что у

маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

8. Самопонимание. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимания, спонтанности, аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимание свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих – Д. Ридсмен назвал таких «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри».

9. Аутосимпатия – естественная основа психического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или не критичного самовосприятия, это просто хорошо осознаваемая позитивная Я - концепция, служащая источником адекватной самооценки.

10. Шкала контактности измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В вопроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности.

11. Шкала гибкости в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляции, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

Таблица Ж.2

Рейтинг конативных признаков самостоятельности» (бакалавры)

| № | Показатель оценки рейтинга | Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности | | | |
|----|--|--|----------|------------------|-----------|
| | | Самостоятельный | Активный | Заинтересованный | Зависимый |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Общее количество студентов. $P_{\text{общ}}$ | | | | |
| 2. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” ($P_{\text{отл}}$) | | | | |
| 3. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” и “хорошо” или “хорошо” ($P_{\text{хор}}$) | | | | |
| 4. | Количество научных статей, тезисов, авторами и соавторами которых являются | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| | студенты группы ($P_{\text{стат}}$) | | | | |
| 5. | Количество студентов в группе, принявших участие во всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях ($P_{\text{конф}}$) | | | | |
| 6. | Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами ($P_{\text{сотр}}$) | | | | |
| 7. | Количество студентов в группе, принявших участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях факультета и университета ($P_{\text{культ}}$) | | | | |
| 8. | Количество публикаций о группе или о ее студентах в газете, выпускаемой университетом («Вестник БашГУ») или отобранных редакцией газеты для публикации ($P_{\text{публ}}$) | | | | |
| 9. | Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза ($P_{\text{иниц.}}$) | | | | |
| 10. | Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов-бакалавров (среднее арифметическое в баллах) | | | | |

Таблица Ж.3

Рейтинг конативных признаков самостоятельности» (магистры)

| № | Показатель оценки рейтинга | Рейтинг групп в соответствии с типом самостоятельности | | | |
|---|----------------------------|--|---------------|----------------------------|----------------|
| | | Самостоя- тельный | Актив- ный | Заинте- ресован- ный | Зависи- мый |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 1. | Общее количество студентов. $P_{\text{общ}}$ | | | | |
| 2. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” ($P_{\text{отл}}$) | | | | |
| 3. | Количество студентов в группе, имеющих по результатам сессии по всем предметам оценку “отлично” и “хорошо” или “хорошо” ($P_{\text{хор}}$) | | | | |
| 4. | Количество научных статей, тезисов, авторами и соавторами которых являются студенты группы ($P_{\text{стат}}$) | | | | |
| 5. | Количество студентов в группе, принявших участие во всероссийских, республиканских, городских и университетских олимпиадах, конкурсах конференциях ($P_{\text{конф}}$) | | | | |
| 6. | Количество студентов в группе, сотрудничающих со школами ($P_{\text{сотр}}$) | | | | |
| 7. | Количество студентов в группе, принявших участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях факультета и университета ($P_{\text{культ}}$) | | | | |
| 8. | Количество публикаций о группе или о ее студентах в газете, выпускаемой университетом («Вестник БашГУ») или отобранных редакцией газеты для публикации ($P_{\text{публ}}$) | | | | |
| 9. | Число студентов в группе, участвующих в грантах, инициативных исследованиях совместно с преподавателями вуза ($P_{\text{иниц.}}$) | | | | |
| 10. | Рейтинг конативных признаков самостоятельности группы студентов-магистров (среднее арифметическое в баллах) | | | | |

Приложение И

Анкета «Оценка направленности методов обучения преподавателя на развитие самостоятельности студентов»

Уважаемые, студенты, с целью оптимизации процесса Вашего взаимодействия с преподавателями университета, просим Вас ответить на предлагаемые нами вопросы. Отметьте, пожалуйста, тот вариант, который, на Ваш взгляд, соответствует реальному взаимодействию (всегда, часто, иногда).

1. Преподаватель требует от вас после подачи информации немедленной обратной связи
2. Требователен и авторитарен в своих мнениях и оценках
3. В своей деятельности в основном использует форму информационной лекции
4. На экзамене требует воспроизведения учебной информации по конспекту
5. Приветствует заучивание материала наизусть
6. Преподаватель часто организывает и проводит занятия в форме дискуссии
7. Преподаватель ставит перед вами конкретные цели и следит за их выполнением
8. Советует в выборе способов усвоения материала
9. Организует учебные экскурсии
10. Проводит деловые игры
11. Вы можете сказать о преподавателе, что он является вашим помощником
12. Стимулирует вашу активность в учебной деятельности
13. Организует групповые учебные проекты

14. Поощряет дискуссии на равных по проблемам науки и практики
15. Активизирует инициативность студентов
16. Преподаватель выступает для вас, скорее всего, как консультант по волнующим вас вопросам
17. Поощряет самостоятельную практическую деятельность
18. В своих исследовательских проектах вы всегда можете опереться на преподавателя
19. Вы обучаетесь индивидуально и преподаватель консультирует вас по мере необходимости
20. Деятельность преподавателя заключается в консультировании вашего научного исследования

Благодарим за сотрудничество.

Ключ к обработке результатов: Формы обучения определяются следующим образом: вопросы 1-5 – Лекции, 6-10 - Управляемые дискуссии, 11-15- Групповые проекты, 16-20- Индивидуальные исследования

Высокому уровню соответствуют баллы от 20-25, среднему -10-19, низкому 0-9.

Приложение К

1.1. Опросник, направленный на изучение субъективных критериев эффективности экзаменационной деятельности студентов (А. И. Липкина, Л. А. Рыбак)

Продолжите, пожалуйста, предложения, приведенные ниже:

1. Полученная на экзамене оценка меня огорчает, если.....
2. Полученная на экзамене оценка меня радует, если.....

Приложение Л

1.2. Опросник, направленный на изучение субъективных критериев эффективности научно-исследовательской деятельности (А.С. Герасимова, С.А. Кулько)

Ответьте, пожалуйста, на вопрос: «Какие из перечисленных ниже ситуаций являются для Вас показателем успешности Вашей научно-исследовательской работы (НИР)?»:

Для этого:

1) прочтите перечисленные ниже утверждения и подчеркните те из них, которые соответствуют Вашей точке зрения, или (и) впишите свой вариант ответа.

2) Пронумеруйте выбранные Вами утверждения по степени их значимости для Вас: от наиболее важных показателей до наименее важных.

Варианты ответов:

Я считаю, что моя научно-исследовательская работа (например, работа над дипломом) проходит успешно, если:

-консультация с научным руководителем прошла без критических замечаний в мой адрес;

-научный руководитель объявляет, что проблема значимая, но малоизученная, и потребуются немалые усилия для ее разрешения;

-объем проделанной мной работы и темп ее выполнения не отличается от аналогичных показателей у сокурсников, считающихся успешными;

-в процессе НИР удастся работать самостоятельно, без необходимости обращаться к научному руководителю за дополнительными консультациями;

-в ходе дискуссии с научным руководителем мне удастся понять суть его критических замечаний и продвинуться в решении проблемы;

-по теме моей научно-исследовательской работы удалось найти множество курсовых, дипломных работ, кандидатских диссертаций и т.п.;

-в ходе моей научно-исследовательской работы удастся получить новые интересные данные, проясняющие проблему исследования;

-с помощью научного руководителя удастся восполнить пробелы в умениях и навыках научно-исследовательской работы;

-научный руководитель одобряет мою научно-исследовательскую работу и оценивает ее на положительную (желаемую) отметку;

-в процессе работы с литературой удалось, наконец, выработать собственный взгляд на решение проблемы исследования, личную научную позицию;

-Ваш вариант:

1.3 Опросник, направленный на изучение субъективных критериев эффективности учебной деятельности при защите дипломного проекта

Ответьте, пожалуйста, на вопрос: «В каком случае Вы считаете, что защита Вашей ВКР (диплома) проходит успешно?»

Для этого:

1) прочтите приведенные ниже утверждения и подчеркните те из них, которые соответствуют Вашей точке зрения, и (или) впишите свой вариант ответа.

2) пронумеруйте выбранные Вами утверждения в порядке соответствия вашей точке зрения от наиболее совпадающих до совпадающих в меньшей степени.

Варианты ответов:

- говорю уверенно, не сбиваясь;
- после ответа возникают дополнительные вопросы, позволяющие полнее представить практическую и научную значимость моей работы;
- чувствую одобрение со стороны комиссии и сокурсников;
- результаты работы находят отклик у присутствующих специалистов, и мне захотелось продолжить исследование;
- у членов комиссии не возникает вопросов по содержанию моей работы;
- в результате обсуждения неожиданно для себя удается увидеть мою работу в новом свете (понять её достоинства, ограничения, пути дальнейшего развития);
- полученная оценка не хуже, чем у однокурсников и соответствует моим притязаниям;
- в ответ на критическое замечание удается отстаивать свою точку зрения, выразить личную позицию;
- Ваш вариант:

Приложение М

Сводная таблица по результатам исследования содержания субъективных критериев оценки эффективности учебной деятельности в зависимости от форм её организации (сдача экзамена, НИР, защита ВКР)

Таблица М.1

Результаты исследования содержания субъективных критериев оценки эффективности учебной деятельности бакалавров в зависимости от форм

| Виды критериев | Бланк 1.1. (сдача экзамена) | | | Бланк 1.2 (НИР) | | | Бланк 1.3 (защита ВКР) | | |
|----------------|--------------------------------|--------------|---|--------------------|--------------|---|---------------------------|--------------|----|
| | I группа | II группа | | I группа) | II группа | | I группа | II группа | |
| | | а | б | | а | б | | а | б |
| Испытуемые | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | X | | | X | | | X | | |
| 2 | X | | | | X | | | X | |
| 3 | X | | | | X | | X | | |
| 4 | X | | | X | | | X | | |
| 5 | | X | | | X | | | | X |
| 6 | | X | | | X | | | X | |
| 7 | X | | | | | X | | | X |
| 8 | X | | | | | X | | | X |
| 9 | | X | | | X | | | X | |
| 10 | X | | | | | X | | | X |
| 11 | | X | | | | X | | X | |
| 12 | | | X | | | X | | | X |
| 13 | | X | | | | X | | X | |
| 14 | | | X | | | X | | X | |
| 15 | | X | | | | X | | | X |

Таблица М.2

Результаты исследования содержания субъективных критериев оценки эффективности учебной деятельности магистров в зависимости от форм её организации

| Виды критериев | Бланк 1.1. (сдача экзамена) | | | Бланк 1.2 (НИР) | | | Бланк 1.3 (защита ВКР) | | |
|----------------|--------------------------------|--------------|---|--------------------|--------------|---|---------------------------|--------------|----|
| | I группа | II группа | | I группа) | II группа | | I группа | II группа | |
| | | а | б | | а | б | | а | б |
| Испытуемые | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | | | X | | | X | | | X |
| 2 | X | | | | | X | | X | |
| 3 | X | | | | X | | | | X |
| 4 | X | | | | | X | | X | |
| 5 | | | X | | | X | | | X |
| 6 | X | | | | | X | | | X |
| 7 | | X | | | | X | | X | |
| 8 | | | X | | X | | | | X |
| 9 | X | | | | X | | X | | |
| 10 | X | | | | X | | | | X |
| 11 | X | | | | | X | | X | |
| 12 | | X | | | X | | X | | |
| 13 | X | | | | | X | | X | |
| 14 | | | X | | | X | | | X |
| 15 | | | X | | | X | | | X |
| 16 | | | X | | | X | | X | |
| 17 | | X | | | | X | | | X |

2 группа: критерии самооценки эффективности учебной деятельности, связанные с широкой мотивационной направленностью:

а – с преобладанием ориентации на результат (получение желаемой оценки);

б – с преобладанием ориентации на саморазвитие.

Приложение Н

Таблица Н.1

Образцы деятельности, направленной на развитие компетентностей
самостоятельной деятельности по нескольким направлениям

| | Типы самостоятельности | | |
|---|--|--------------------------------|--|
| | Заинтересованный тип (репродуктивный) | Активный тип (продуктивный) | Заинтересованный тип (репродуктивный) |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | |
|--|---|-------------------------------------|---|
| I. Познавательная деятельность – работа с источниками информации | | | |
| 1.1. Работа с источниками, учебными и научными изданиями | | | |
| 1.1.1. Аннотация | Аннотация на книгу | 1.1.1. Аннотация | Аннотация на книгу |
| 1.1.2. Рецензия | Рецензия на научно-популярное издание | 1.1.2. Рецензия | Рецензия на научно-популярное издание |
| 1.1.3. Конспект | конспект-план конспект-схема текстуальный конспект /кол-во источников определяется преподавателем/ | 1.1.3. Конспект | конспект-план конспект-схема текстуальный конспект /кол-во источников определяется преподавателем/ |
| 1.1.4. Реферат | Реферат-конспект Реферат-резюме | 1.1.4. Реферат | Реферат-конспект Реферат-резюме |
| 1.1.5. Тезисы | Вторичные тезисы | 1.1.5. Тезисы | Вторичные тезисы |
| 1.1.6. Систематизация источников | Список литературы | 1.1.6. Систематизация источников | Список литературы |
| 1.1.7. Цитирование | | 1.1.7. Цитирование | |
| 1.1.8. Сравнительный анализ текстов | Сравнительный анализ первоисточников | 1.1.8. Сравнительный анализ текстов | Сравнительный анализ первоисточников |
| 1.1.9. Схемы | Опорно-логическая схема | 1.1.9. Схемы | Опорно-логическая схема |
| 1.1.10. Таблицы | Хронологическая таблица | 1.1.10. Таблицы | Хронологическая таблица |
| Другое | | | |
| 1.2. Работа со справочными изданиями | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | |
| Словари, справочники, энциклопедии | Составление терминологического словаря по теме | Составление терминологического словаря по разделу | Составление терминологического словаря по отрасли науки |
| | Работа со словарями | Аналитический обзор по словарным статьям | Подготовка словарной статьи |
| | Глоссарий | Тезаурус | Энциклопедия |
| | Составление биографического справочника (словаря) – 3-5 персоналий | Составление библиографического справочника (словаря) – 5-10 персоналий | Составление библиографического справочника (словаря) – 10-15 персоналий |
| Справка | Написание справки | Составление справочного пособия | Составление энциклопедического словаря |
| Другое | | | |
| 1.3. Работа с Интернет - источниками | | | |
| Задания на поиск и обработку информации | Реферат-обзор | Анализ существующих рефератов в сети на данную тему, их оценивание | Публикация реферата в сети |
| | Работа с материалами лекций | Написание своего варианта плана лекции; написание фрагмента лекции | Написание лекции |
| | Ознакомление с профессиональными телеконференциями | Ознакомление с профессиональными телеконференциями, анализ обсуждения актуальных проблем | Участие в профессиональных телеконференциях |
| Задание на организацию взаимодействия в сети | Обсуждение состоявшейся или предстоящей лекции в списке рассылки группы | Работа в списках рассылки | Общение в синхронной телеконференции (чате) со специалистами |

Продолжение таблицы Н.1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|--|---|
| | | | изучающих данную тему |
| | Консультации с преподавателем через электронную почту | Консультации с преподавателем и другими студентами через отсроченную телеконференцию | Консультации со специалистами |
| Другое | | | |
| II. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов | | | |
| 2.1. Проведение учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов | | | |
| Изучение проблемы | Изучение проблемы конкретного исследования | Сравнение проблем исследования на различную тему | Обоснование на примере конкретного исследования способов решения проблемы (задачи). |
| Поиск и разработка методики исследования | Разработка методик микроисследования на предложенную тему на основе эмпирических методов. | Разработка методики микроисследования на предложенную тему на основе теоретических методов | Разработка методики гуманитарного исследования. |
| Анализ и разработка программ эксперимента | Анализ программ педагогического эксперимента | Разработка программы эксперимента. | Проведение экспертизы программы эксперимента |
| Проведение исследования | Проведение мини-исследования | Проведение педагогического исследования | Публичное представление результатов собственного исследования |
| 2.2. Оформление учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов | | | |
| Тезирование | | Первичные тезисы | Первичные тезисы |

Продолжение таблицы Н.1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|---|--|
| УИРС НИРС | Отчет об учебно-исследовательской работе | Отчет о научно-исследовательской работе | Отчет о научно-исследовательской работе |
| Работа в научном стиле | Доклад | Статья | ВКР |
| 3.1. Творческая деятельность – выполнение творческой работы | | | |
| | Эссе | Сочинение | |
| | Презентация | Электронный учебник | |
| 3.2. Оформление и презентация творческих работ | | | |
| Задания по созданию web-страниц | Размещение выполненных рефератов и рецензий на сайте | Публикация курсовых и квалификационных работ обучающихся на сайте | Публикация библиографий по теме |
| | Создание тематических web-страниц индивидуально и в мини-группах | Создание web-квестов для обучающихся | Создание web-страниц для обучающихся |
| | Публикация методических разработок обучающихся | Создание банка данных о методических находках обучающихся, банка игр и упражнений | Создание банка авторских методических разработок |

Приложение О

Таблица О.1

Глоссарий основных понятий и действий, отражающих процессы формирования и развития самостоятельности студентов

| Понятия и действия | Содержание самостоятельной работы |
|---|--|
| 1 | 2 |
| Виды самостоятельной работы | |
| По дидактической цели их применения | познавательные, практические, обобщающие. |
| По уровню проблемности | репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие) |
| По методам научного познания | теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику |
| По типам решаемых задач. Здесь возможны разные классификации, например типы задач | познавательные, творческие, исследовательские. |
| Виды задач, направленных на развитие самостоятельности | |
| Задачи на воспроизведение знаний | <ul style="list-style-type: none"> • на узнавание • воспроизведение отдельных фактов, данных, понятий • воспроизведение определений, норм правил, воспроизведение текста |
| Задачи, предполагающие простые мыслительные операции | <ul style="list-style-type: none"> • определение фактов (измерение) • перечисление и описание фактов • перечисление и описание процессов и приемов деятельности • анализ и синтез • упорядочивание (классификация, категоризация) • определение отношений (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, польза и т.д.) • абстракцию, конкретизацию, обобщение • манипуляцию с неизвестными параметрами и их поиск по правилу, алгоритму, формуле. |

| 1 | 2 |
|---|---|
| Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции: | <ul style="list-style-type: none"> • трансформацию (объяснение смысла, значения) • индукцию • дедукцию • аргументацию • оценку. |
| Задачи на порождение речевых высказываний | <ul style="list-style-type: none"> • сочинение обзора (конспекты, проспекты) • сочинение доклада, отчета • самостоятельные письменные работы, проекты. |
| Задачи, предполагающие продуктивное мышление | <ul style="list-style-type: none"> • решение проблемных ситуаций, применение на практике • целеполагание и постановка вопросов • эвристический поиск на базе наблюдений и конкретных эмпирических данных • эвристический поиск на базе логического мышления. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • позволяющие освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий опознания, запоминания • рефлексивные действия, связанные с построением текста • построение стратегий совместного и индивидуального решения • выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач. • Работа с учебником и книгой • Конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. • Составление плана текста – разбивка текста на части согласно логике и количеству единиц информации, выделение основных идей в каждой части и определение заголовков. • Тезирование – краткое изложение основных мыслей прочитанного. • Цитирование – дословная выдержка из текста. • Аннотирование – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла. • Работа с учебником и книгой • Рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному. • Составление справки – краткие сведения о чем-либо, полученные после поисков. Справки бывают статистические, |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>биографические, терминологические, географические и т.д.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Составление формально-логической модели – словесно-схематическое изображение прочитанного. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Составление тематического тезауруса – упорядоченное комплектование базовых понятий по разделу, теме. • Составление матрицы идей – сравнительный характеристики однородных предметов, явлений в трудах разных авторов. • Исследовательские работы • Учебно-исследовательская работа • Реферат – творческая работа с элементами исследования, основанная, прежде всего, на изучении нескольких источников. • Реферативный обзор темы, журнала – отличается от реферата количеством источников. <p>Доклад – итог самостоятельной творческой работы обучающегося</p> |
| Алгоритм трансформации знания | понятие – суждение- умозаключение – доказательство- объяснение – гипотеза – теория |
| Понятие | мысль, фиксирующая признаки отображаемых в ней предметов и явлений, позволяющая отличать эти предметы и явления от смежных с ними. |
| Суждение | мысль, выражаемая повествовательным предложением и являющаяся истинной или ложью. |
| Умозаключение | мыслительный процесс, в ходе которого из одного или нескольких суждений, называемых посылками, выводится новое суждение, называемое заключением или следствием |
| Объяснение | обоснование наличия у предметов присущих им свойств, структуры, функций, связей через выявление и указание обуславливающих закономерных факторов |
| Доказательство | положение, выдвигаемое в качестве предварительного условного объяснения некоторого явления или группы явлений, предположение о существовании некоторого явления |

| | |
|------------------------------|--|
| Гипотеза | рассуждение, устанавливающее истинность какого-либо утверждения путем приведения других утверждений, истинность которых уже доказана. |
| Формы самостоятельной работы | |
| Поиск и обработка информации | <ul style="list-style-type: none"> • написание реферата-обзора; • рецензия на сайт по теме; • анализ существующих рефератов в сети на данную тему, их оценивание; |
| | <ul style="list-style-type: none"> • написание своего варианта плана лекции; • написание фрагмента лекции; |
| | <ul style="list-style-type: none"> • составление библиографического списка. • ознакомление с профессиональными телеконференциями, анализ обсуждения актуальных проблем • Задание на организацию взаимодействия в сети • обсуждение состоявшейся или предстоящей лекции в списке рассылки группы; • работа в списках рассылки; • общение в синхронной телеконференции (чате) со специалистами или студентами других групп или вузов, изучающих данную тему; • обсуждение возникающих проблем в отсроченной телеконференции; • консультации с преподавателем и другими студентами через отсроченную телеконференцию; • консультации со специалистами; • консультации с методистом через электронную почту. |
| Создание web-страниц | <ul style="list-style-type: none"> • размещение выполненных рефератов и рецензий на сайте • публикация библиографий по теме; • создание тематических web-страниц индивидуально и в мини-группах; • публикация курсовых и квалификационных работ обучающихся на сайте; • публикация методических разработок обучающихся; • создание банка данных о методических находках обучающихся, банка игр и упражнений; • создание web-страниц для обучающихся; • создание web-квестов для обучающихся; • Выполнение проектов • работа по проектам, предложенным преподавателем |

| | |
|-----------|--|
| | <p>(использование всего комплекса возможностей телекоммуникационных сетей: поиск информации, диалог в сети, создание web-страниц и web-квестов);</p> <ul style="list-style-type: none"> • разработка и проведение собственных проектов. |
| Web-квест | <ul style="list-style-type: none"> • специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающиеся осуществляют поиск информации в сети по указанным адресам. Они создаются для того, чтобы лучше использовать время обучающихся, чтобы использовать полученную информацию в практических целях и чтобы развивать умения критического мышления, анализа, синтеза и оценки информации. Данный вид деятельности был разработан в 1995 году в государственном университете Сан-Диего исследователями Б. Додж и Т. Марч. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Web-квест должен содержать следующие части: • введение, в котором описываются сроки проведения, и задается исходная ситуация; • интересное задание, которое можно реально выполнить; • набор ссылок на ресурсы сети, необходимые для выполнения задания. Некоторые (но не все) ресурсы могут быть скопированы на сайт данного web-квеста, чтобы облегчить учащимся скачивание материалов. Указанные ресурсы должны содержать ссылки на web-страницы, электронные адреса экспертов или тематические чаты, книги или другие материалы, имеющиеся в библиотеке или у преподавателя. Благодаря указанию точных адресов при выполнении заданий студенты не будут терять времени; • описание процесса выполнения работы. Он должен быть разбит на этапы с указанием конкретных сроков; • некоторые пояснения по переработке полученной информации: направляющие вопросы, дерево понятий, причинно-следственные диаграммы; • заключение, напоминающее учащимся, чему они научились, выполняя данное задание; возможно, пути для дальнейшей самостоятельной работы по теме или описание того, каким образом можно перенести полученный опыт в другую область. <p>Формы web-квеста</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создание базы данных по проблеме, все разделы которой готовят обучающиеся. • Создание микромира, в котором обучающиеся могут передвигаться с помощью гиперссылок, моделируя физическое пространство. • Написание интерактивной истории (обучающиеся могут выбирать варианты продолжения работы; для этого каждый раз указываются два-три возможных направления; этот прием |

| | |
|---|--|
| | <p>напоминает знаменитый выбор дороги у дорожного камня русскими богатырями из былин).</p> <ul style="list-style-type: none"> Создание документа, дающего анализ какой-либо сложной проблемы и приглашающий обучающихся согласиться или |
| | <ul style="list-style-type: none"> согласиться с мнением авторов. |
| | обучающимся, а мини-группе, получающей общую оценку (которую дают остальные студенты и преподаватель) за свою работу |
| Денотатный граф | [от лат. <i>denoto</i> — обозначаю и греч. — пишу] способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия |
| Способ создания денотатных графов | <p>- Выделение ключевого слова или словосочетания. В нашем случае таковым словом является «Самостоятельность»</p> <p>- Чередование имени и глагола в графе (именем может быть одно существительное или группа существительных в сочетании с другими именными частями речи; глагол выражает динамику мысли, движение от понятия к его существенному признаку). Например, самостоятельность «способствует», «оказывает», «обуславливает», «предполагает наличие» и т.п.</p> <p>- Точный выбор глагола, связывающего ключевое понятие и его существенный признак (глаголы, обозначающие цель — направлять, предполагать, приводить, давать и т.д.; глаголы, обозначающие процесс достижения результата — достигать, осуществляться; глаголы, обозначающие предпосылки достижения результата — основываться, опираться, базироваться; глаголы-связки, с помощью которых осуществляется выход на определение значения понятия). Дробление ключевого слова по мере построения графа на слова — "веточки".</p> <p>- Соотнесение каждого слова — "веточки" с ключевым словом с целью исключения каких-либо несоответствий, противоречий и т.д.</p> |
| Приемы и стратегии письменной рефлексии | <p>Прием «Плюс - Минус - Интересно» (Автор Эдвард де Боно, 1968)</p> <p>Стратегия «Таблица-синтез» (Составил Загашев И.О.)</p> <p>Стратегия «Знаю - Хочу узнать - Узнал» (Автор Донна Огл, 1984)</p> <p>«Бортовые журналы»</p> <p>«Двойные (двухчастные) дневники»</p> <p>Стратегия «Трехчастные дневники» (Автор Черил Форбс)</p> <p>«Ключевые термины»</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>«Свободное письменное задание»</p> <p>«Десятиминутное сочинение и другие свободные письменные задания»</p> <p>«Пятиминутное эссе»</p> <p>«Письменное интервью»; «Портфолио» и др.</p> |
|--|--|

Приложение П

Таблица П.1

Вариант конкретной модели контекстного обучения (А.А. Вербицкий)

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|
| Компоненты контекстного обучения | Динамика движения деятельности студентов в контекстном обучении | | |
| 1 | 2 | | |
| Содержание контекстного обучения | Понятийная сторона профессиональной деятельности | Предметная сторона профессиональной деятельности | Социальная сторона профессиональной деятельности |
| Базовые формы деятельности студентов | Собственно учебная деятельность | Квазипрофессиональная деятельность | Учебно-профессиональная деятельность |
| Ведущая обучающая модель | Семиотическая | Имитационная | Социальная |
| Формы и виды учебных занятий | Информационная, проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-визуализация и др.; семинары, семинары-дискуссии, семинары-исследования. | Практическое занятие (лабораторная работа, практикум, анализ профессиональных ситуаций, имитационная, ролевая игра, деловая игра, тренинг), курсовая работа, УИРС, спецкурсы, спецсеминары (семинары-исследования, семинары-дискуссии). | Производственная практика, НИРС, подготовка дипломной работы, в том числе диплома с внедрением его результатов в практику («реальный диплом»). |
| Функции преподавателя | Предъявление и закрепление информации в виде образцов знания и опыта. | Включение студентов в решение задач и разрешение учебных проблемных ситуаций. | Включение студентов в разрешение профессиональных исследовательских и практических проблем и задач. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Функции студента | Индивидуальная и/или совместная работа с текстами (слушание, чтение, письмо, говорение), включая конспектирование.и | Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач квазипрофессиональной деятельности. | Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач учебно-профессиональной деятельности. |
| | реферирование. | | |
| Совершаемые студентом действия и поступки | Преимущественно перцептивные, мнемические, речевые действия по усвоению, восприятию, переработке и воспроизведению учебной информации. | Предметные действия и поступки в ситуациях, моделирующих предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. | Предметные действия и поступки в моделируемых и реальных ситуациях профессиональной деятельности. |
| Средства контроля за процессом овладения профессиональной деятельностью, развития личности специалиста. | Информационные и проблемные вопросы, задания, контрольные работы, вопросы к зачетам и экзаменам. | Критерии оценки качества разрешения учебных проблем и решения задач, контрольные вопросы, отзывы и экспертные заключения, аттестационные игры. | Вопросы к госэкзаменам, отзывы и рецензии, экспертные заключения. |
| Специфика развития личности специалиста | Присвоение предметных знаний, развитие коммуникативных умений, порождение познавательной мотивации, обретение личностных смыслов, формирование позитивного отношения к профессии. | Формирование социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации специалиста. | Развитие и реализация социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации и личностных смыслов будущего специалиста. |

Приложение Р

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ



СВИДЕТЕЛЬСТВО

о государственной регистрации программы для ЭВМ

№ 2013615611

Расчет и выбор компетенций по ФГОС

Правообладатель(и): *Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (ФГБОУ ВПО УГНТУ) (RU)*

Автор(ы): *Мальшева Ольга Сергеевна (RU)*

Заявка № **2013613766**

Дата поступления **06 мая 2013 г.**

Зарегистрировано в Реестре программ для ЭВМ
17 июня 2013 г.



*Руководитель Федеральной службы
по интеллектуальной собственности*

Б.П. Симонов