

На правах рукописи

ФЕДОРОВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ВУЗЕ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Орел – 2011

Работа выполнена на кафедре общей педагогики
ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»

Научный консультант	доктор педагогических наук, профессор Уман Аркадий Ильич
Официальные оппоненты:	доктор педагогических наук, профессор Исаев Илья Федорович
	доктор педагогических наук, профессор Подымова Людмила Степановна
	доктор педагогических наук, профессор Романов Владимир Алексеевич
Ведущая организация	ГОУ ВПО «Курский государственный университет»

Защита состоится 27 октября 2011 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.183.04 при Орловском государственном университете, адрес: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Орловского государственного университета по адресу: г. Орел, ул. Комсомольская, 95.

Автореферат разослан «____» сентября 2011 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Селютин В.Д.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современный этап развития общества выдвигает на передний план личность как абсолютную ценность, источник общественного прогресса. Отчетливо проявилась зависимость социума от тех способностей и качеств личности, которые формирует и развивает образование. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года указано, что получение качественного образования является одной из важнейших жизненных ценностей граждан. Именно оно призвано обеспечить подготовку компетентного, мобильного, творческого специалиста. Перед человеком, живущим в условиях формирования инновационной социально-экономической среды, встают задачи избирательно усваивать актуальные научные, технологические знания; адекватно воспринимать инновационные технологии, новые возможности экономического поведения; быстро адаптироваться к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, опираясь на свой образовательный потенциал.

Сегодня на первый план выдвигается задача – не столько подготовить специалистов узкой квалификации, сколько сформировать у них такие характеристики, как способность приобретать новые знания и умения, творческую активность в принятии решений, широкую профессиональную ориентацию. Условием, обеспечивающим ее решение, является повышение качества учебной самостоятельной деятельности, профессиональное саморазвитие студента. Назревает необходимость в усилении роли самостоятельной деятельности студентов, в пересмотре подходов к ее организации и формированию в учебном процессе вуза, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, самообразованию, творческому применению полученных знаний в процессе самореализации, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Проблема формирования самостоятельной деятельности одна из вечных проблем в педагогике. Впервые она получила свое теоретическое обобщение в трудах П.И.Пидкасистого. Однако его теория создавалась в рамках знаниевой (когнитивной) парадигмы в обучении и раскрывает лишь внешнюю – организационную сторону самостоятельной деятельности в учебном процессе.

Современная личностная парадигма образования актуализировала необходимость перевода обучающегося из позиции пассивного потребителя информации, каким он был в системе традиционного обучения, в позицию самостоятельного, активного участника процесса обучения. Одним из путей разрешения данной проблемы является, на наш взгляд, определение возможностей интеграции технологического и личностного подходов к формированию самостоятельной деятельности в процессе обучения. Сказанное определяет необходимость модернизации процесса формирования самостоятельной деятельности обучающихся с точки зрения выделенных подходов, а также разработки технологических характеристик формирования личностно развивающей самостоятельной деятельности в учебном процессе.

Степень научной разработанности проблемы. Идея формирования са-

самостоятельной деятельности обучающихся возникла еще в глубокой древности и анализировалась Аристотелем, Аристоксеном, Сократом, Платоном и др. Дальнейшее развитие она получила в работах Я.А.Коменского, И.Г.Песталоцци, А.Дистервега, в сочинениях отечественных педагогов и общественных деятелей: А.И.Герцена, Н.А.Добролюбова, Л.Н.Толстого, К.Д.Ушинского, Н.Г.Чернышевского и др. В наше время различные аспекты этой проблемы нашли отражение в психолого-педагогических трудах, а также в современных диссертационных исследованиях. В этих работах дана общая характеристика самостоятельной деятельности (Н.В.Акинфиева, Н.В.Аничкина, Е.Я.Голант, И.В.Галковская, Л.В.Жарова, Е.Н.Кабанова-Меллер, М.И.Махмутов, П.И.Пидкасистый, Н.А.Половникова и др.), разработаны классификации самостоятельных работ (А.Адельбаева, Б.П.Есипов, А.С.Лында, Р.М.Микельсон, В.П.Стрезикозин и др.), выделены условия организации самостоятельной деятельности (П.И.Пидкасистый, М.Э.Писоцкая, Г.Б.Пичурина, И.Э.Унт и др.).

Таким образом, в истории педагогики уделялось достаточно много внимания различным аспектам учебной самостоятельной деятельности. Однако, несмотря на значительную широту исследований, необходимо отметить, что в них чаще рассматривались проблемы познавательной самостоятельности и самостоятельной работы в контексте общей педагогики.

С середины XX века особое внимание стали привлекать вопросы формирования и развития самостоятельной деятельности в учебном процессе высшей школы. Так, было акцентировано внимание на следующих аспектах заявленной проблемы: определение понятия «самостоятельная деятельность студентов» и ее видового разнообразия (самостоятельная познавательная деятельность, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная профессионально-ориентированная деятельность и самостоятельная образовательная или самообразовательная деятельность) (Г.В.Артамонова, Е.Н.Беспалая, В.С.Листенгартен, А.Н.Рыблова, Л.В.Трофимова, А.Шестова и др.); активизация и индивидуализация самостоятельной учебной деятельности (А.А.Деркач, А.А.Лактионова, Т.В.Макарова, В.П.Пометова, М.В.Прохорова, С.А.Труфанова и др.); формирование умений и навыков самостоятельной деятельности (О.П.Брусянина, Е.Г.Жданова, Т.П.Мануйлова, Е.В.Шабашова, Т.А.Шульгина и др.); организация самостоятельной учебной деятельности: методические аспекты с учетом специфики содержания отдельных дисциплин (Л.В.Графт, Н.В.Щербакова и др.), учебно-методическое обеспечение (О.В.Виштак, Н.В.Перькова, В.Н.Правдюк, А.О.Прокубовская, Т.Д.Речкина и др.), совершенствование организационных форм (С.В.Пыхова и др.), реализация дидактических принципов (Т.И.Биленко, Н.В.Ященко и др.), стимулирование к осуществлению самостоятельной деятельности (Е.А.Стурова и др.); управление учебной самостоятельной деятельностью: технология, дидактические условия, особенности (Е.В.Ермолович, Н.А.Ерошенко, С.В.Чебровская и др.); формирование готовности студентов к организации самостоятельной деятельности и ее руководству (В.А.Крючков, Ю.Г.Резникова, Н.И.Ястремская и др.); формирование и развитие культуры самостоятельной деятельности (Е.А.Намаканова, В.В.Мещерякова и др.); различные аспекты самообразовательной деятельности (О.Н.Инкина, В.В.Митюшкин, Д.Л.Опрошен-

ко, Л.Н.Павлова, Е.В.Серебряник, Е.Ф.Федорова, Я.Э.Шахбазова и др.); личностные аспекты самостоятельной деятельности, а именно: профессиональное самоопределение и самореализация студентов (И.В.Исмагилова, Л.В.Цурикова и др.); возможности самостоятельной деятельности в развитии личностных составляющих – как средство формирования субъектности, самопознания, профессионального саморазвития (А.Ф.Березин, Е.Н.Воронова, Н.Д.Трефилова и др.).

Различные аспекты проблемы формирования самостоятельности и автономии обучающихся раскрыты в трудах зарубежных исследователей: С.Fremet, Н. Holec, D. Little, J.-Cl. Brief, D. Gaonach, Cl. Germain, M-J. Barbot, A. Friebe) и др. Несмотря на то, что большинство ученых рассматривают учебную самостоятельную деятельность как средство развития личности, недостаточно изучены особенности формирования данного феномена именно в личностной парадигме, используемые в высшей школе методы и средства обучения не позволяют в полной мере обеспечить личностный подход в формировании учебной самостоятельной деятельности обучающихся.

Однако, несмотря на широту изучения различных аспектов учебной самостоятельной деятельности студентов, инновационные процессы, активно протекающие на современном этапе в образовании и обучении в вузе, пока еще недостаточно нашли отражение в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности студентов. Решение вопросов, связанных с формированием учебной самостоятельной деятельности студентов в высшем учебном заведении требует в современных социально-экономических условиях переосмысления концептуальных основ данного процесса.

Таким образом, в теории и практике высшего профессионального образования сегодня достаточно четко проявляются следующие **противоречия**:

- между целями учебной самостоятельной деятельности в личностной образовательной парадигме и традиционными представлениями о сущности и механизмах ее осуществления в системе высшего профессионального образования;
- между потребностью преподавателей и студентов в действенных научных рекомендациях по формированию учебной самостоятельной деятельности и существующим методическим потенциалом, не в полной мере обеспечивающим ее результативность;
- между потребностью в разработке обобщенных педагогических условий, обеспечивающих целостность процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, и их частным характером, задаваемым рамками отдельных учебных дисциплин.

С учетом выявленных противоречий был сделан выбор темы исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: какова сущность учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании, методологическая и теоретическая база, содержательное, методическое обеспечение и педагогические условия ее формирования в современном вузе. Решение данной проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования: процесс обучения в учреждении высшего профессионального образования.

Предмет исследования: теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе (на материале изучения педагогических дисциплин).

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования были поставлены **следующие задачи:**

1. Обосновать совокупность исходных положений, определяющих теоретико-методологические основы исследования процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения.

2. Опираясь на теоретико-методологические основы, раскрыть концептуальные характеристики учебной самостоятельной деятельности как дидактического феномена: понятие, сущность, структуру, функции, содержание и логику осуществления.

3. Разработать и обосновать концепцию формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе.

4. Сконструировать методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе вуза.

5. Разработать технологию формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

6. Сформулировать педагогические условия, определяющие эффективность формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

7. В ходе опытно-экспериментальной работы верифицировать разработанную концепцию.

Ведущей идеей исследования является положение о том, что учебная самостоятельная деятельность представляет собой механизм интеграции внутреннего потенциала личности и ресурсов внешней дидактической среды, обеспечивающий формирование универсального личностного новообразования – самостоятельно-деятельностной компетентности, определяющей профессиональное становление и саморазвитие личности в процессе личностно развивающего обучения в вузе.

Ведущая идея находит свое отражение в **гипотезе** исследования, основанной на предположении о том, что формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе будет эффективным, если:

- учебная самостоятельная деятельность рассматривается как дидактический феномен, представляющий собой сложную, динамически развивающуюся многоуровневую целостность, образуемую взаимосвязью целевых, мотивационно-потребностных установок субъектов учебной деятельности, ее дидактически целесообразных содержательных, управленческих, результативных и рефлексивных компонентов, и определяющий механизм установления функциональных отношений между компонентами процесса обучения, обеспечивающий переход содержания образования из внешней (организационной) плоскости учебного процесса во внутреннюю (личностную) плоскость, с последующей реализацией этого содержания в практической деятельности обучающихся;

- разработана целостная концепция формирования учебной самостоятельной деятельности, для которой:

- общенаучной основой выступает системный и историко-педагогический подходы, теоретико-методологической стратегией – личностно-деятельностный и герменевтический, а практико-ориентированной тактикой – компетентностный и полисредовой подходы, определяющие выбор целей, задач, содержания, а также достижение рационального результата учебной самостоятельной деятельности студентов;

- ядром концепции является совокупность тенденций, закономерностей и соответствующих им принципов формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе высшего профессионального образования;

- содержательно-смысловым наполнением выступает концептуальная модель, включающая методологическую, теоретическую и практико-ориентированную составляющие, определяющие теоретические основы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов и практические механизмы их реализации в процессе личностно развивающего обучения в вузе;

- процесс формирования учебной самостоятельной деятельности студентов строится с учетом методического обеспечения, представляющего собой полисредовую реальность для раскрытия личностного потенциала обучающихся, обуславливающего их развитие и саморазвитие;

- концептуальная модель реализуется посредством технологии, обеспечивающей аккумуляцию внутреннего образовательного потенциала личности для ее профессионального становления и самореализации в процессе образования и самообразования;

- эффективность реализации концептуальной модели определяется комплексом педагогических условий, способствующих формированию учебной самостоятельной деятельности студентов.

Методологическую основу исследования составляют:

- на философском уровне: общая теория развития и деятельности (Н.Г.Алексеев, П.Г.Щедровицкий и др.), теория функционального отражения (Л.И.Пахарь и др.), теория познания (Р.Декарт, И.Кант и др.); а также положения диалектики о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений и процессов окружающей действительности; о человеке, познающем и преобразующем мир и себя в нем; о личности как многофункциональной развивающейся системе; о самореализации как высшем уровне функционирования живых систем; о деятельности как способе самореализации личности;

- на общенаучном уровне: идеи системного (А.П.Аверьянов, В.Г.Афанасьев, И.В.Блауберг, В.П.Беспалько, М.С.Каган, В.П.Кузьмин, В.Н.Садовский, В.А.Штофф, Э.Г.Юдин и др.), герменевтического (Г.И.Богин, Х.Г.Гадамер, В.Г.Кузнецов и др.) подходов;

- на конкретно-научном уровне: идеи личностно-деятельностного (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, Т.В.Габай, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), компетентностного (А.Г.Бермус, В.А.Болотов, А.Н.Дахин, И.А.Зимняя, Д.А.Иванов, О.Е.Лебедев, Д.Равен, В.В.Серигов, А.В.Хуторской, В.Д.Шадриков, Ф.Г.Ялалов и др.), сре-

дового (М.В.Богомоллова, Ю.С.Мануйлов, Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.Д.Семенов, С.Т.Шацкий и др.), историко-педагогического (Б.М.Бим-Бад, М.В.Богуславский, П.Ф.Каптерев, Д.И.Латышина, В.Н.Соколов и др.) подходов, а также исследования по фундаментальным проблемам дидактики высшей школы (А.А.Вербицкий, М.Я.Виленский, И.Ф.Исаев, В.А.Сластенин и др.), методологии педагогических исследований (Ю.К.Бабанский, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Н.Д.Никандров, М.Н.Скаткин и др.).

Теоретической базой для разработки концепции исследования послужили:

- педагогические концепции формирования индивидуальности человека и его творческого саморазвития (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, Н.В.Кузьмина, Г.К.Селевко, А.А.Ухтомский и др.);

- теории учебной деятельности (Л.С.Выготский, Т.В.Габай, И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, В.Я.Ляудис, Н.А.Менчинская, С.Л.Рубинштейн, Г.И.Щукина, Д.Б.Эльконин и др.), самостоятельной деятельности в процессе обучения (С.И.Архангельский, М.Г.Гарунов, Е.Я.Голант, Б.П.Есипов, Л.В.Жарова, С.И.Зиновьев, Б.Г.Иоганзен, А.Г.Молибог, Р.А.Нимазов, Н.Д.Никандров, П.И.Пидкасистый и др.), поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.), доминанты (А.А.Ухтомский); проблемного (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин и др.), развивающего (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин и др.), личностно-ориентированного (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.) обучения; моделирования педагогического процесса, как системы (А.А.Вербицкий, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин, А.И.Уемов и др.); педагогических технологий (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, П.И.Образцов, Г.К.Селевко, А.И.Уман и др.);

- идеи субъектной активности личности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков и др.), индивидуализации и дифференциации в процессе обучения (Ю.К.Бабанский, А.А.Бударный, П.Я.Гальперин, В.И.Загвязинский, Е.Н.Кабанова-Меллер, И.Унт и др.).

Источники исследования:

- нормативные документы в области образования: Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011- 2015годы, Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, письмо Министерства образования России «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений», а также другие инструктивные и информационные документы Министерства образования и науки Российской Федерации по проблемам организации и осуществления воспитательно-образовательного процесса в высших образовательных учреждениях, информационные и методические письма, аналитические материалы, проекты документов по модернизации образования в Российской Федерации;

- программно-методические и учебные материалы в области преподавания отдельных учебных дисциплин;

- словари, справочники, энциклопедии, другие издания справочного характера, содержащие общепринятые определения основных понятий;

– материалы научно-практических конференций и семинаров по теме исследования;

– ресурсы сети Интернет, освещающие современные проблемы учебной самостоятельной деятельности студентов и развития отечественного образования в целом.

Методы исследования: Для решения поставленных задач использовалась совокупность взаимодополняющих методов, адекватных природе изучаемого явления:

– теоретические: анализ философской, методологической, психолого-педагогической литературы, изучение директивных, нормативных и программно-методических документов в сфере образования; системный анализ; обобщение; классификация; мысленный эксперимент; моделирование;

– эмпирические: изучение и обобщение педагогического опыта учебных заведений; комплекс социологических методов: анкетирование, опрос, обобщение эмпирического материала; наблюдение; анализ продуктов деятельности; педагогический эксперимент;

– методы математической статистики.

Организация и база исследования.

Исследование проводилось в течение 9 лет. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 75 преподавателей и 1055 студентов 1 – 5 курсов факультетов юридического, экономического, физико-математического, естественных наук, физической культуры и спорта и иностранных языков Орловского, Белгородского и Курского государственных университетов.

Личное участие соискателя состоит в разработке и научном обосновании теоретических основ исследования, определении его логики и методов, разработке концепции, методического обеспечения и технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе, непосредственном руководстве и осуществлении опытно-экспериментальной работы в качестве преподавателя педагогических дисциплин, куратора программы получения дополнительной квалификации «Преподаватель» на факультете дополнительного образования и переподготовки специалистов ОГУ, научного руководителя студентов – дипломников и выражается в получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных работах.

Исследование по заявленной теме проводилось в несколько **этапов**:

Первый этап (2002 – 2004гг.) – определение научной проблемы, изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, диссертационных работ с целью выяснения степени изученности проблемы, определение теоретико-методологических предпосылок исследования, накопление эмпирического опыта, разработка программы опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2005 – 2008гг.) – определялись методологические, теоретические основы и технологические характеристики учебной самостоятельной деятельности; формулировались ведущие тенденции, закономерности и принципы ее формирования в личностно развивающем профессиональном образовании; осуществлялась разработка концептуальной модели и методического

обеспечения исследуемого явления; уточнялись психолого-педагогические и организационные условия их успешного внедрения и применения в образовательном процессе вуза. Проверялись основные положения формирующей части эксперимента, разрабатывалась и в ходе апробации корректировалась программа действий.

Третий этап (2009 – 2011 гг.) – апробация концептуальной модели формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе, анализ и теоретическое обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, подготовка монографий и учебных пособий по теме исследования, оформление полученных результатов в виде докторской диссертации.

Наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем, их **научная новизна** заключаются в следующем:

- *разработана концепция* формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании, включающая совокупность теоретико-методологических положений; тенденции, закономерности, принципы, факторы и педагогические условия; категориальный аппарат; компоненты процесса формирования учебной самостоятельной деятельности; критерии, показатели и уровни сформированности учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности как ее результата-продукта в процессе личностно развивающего обучения в вузе;

- *определено с дидактических позиций* понятие «*учебная самостоятельная деятельность*» и *введено* в терминологический аппарат педагогики высшей школы понятие «*самостоятельно-деятельностная компетентность*», которая представляет собой интегративное качество личности, определяющее отношение к учебной самостоятельной деятельности, потребность, возможность, готовность и стремление осуществлять ее непрерывно, и обеспечивает переход к самообразованию на протяжении всей жизни;

- *раскрыта дидактическая сущность* учебной самостоятельной деятельности как механизма установления функциональных отношений между компонентами процесса обучения, обеспечивающего переход содержания образования из внешней (организационной) плоскости учебного процесса во внутреннюю (личностную) плоскость, с последующей реализацией в практической деятельности обучающихся;

- *спроектирована концептуальная модель* формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, включающая в себя методологический, теоретический и практико-ориентированный блоки;

- *разработано методическое обеспечение* учебной самостоятельной деятельности студентов на основе полисредового подхода к процессу личностно развивающего обучения в вузе, представляющее собой образовательное пространство, состоящее из информационной образовательной, субъектной, ресурсной, технологической, рефлексивной, процессуальной и продуктивной сред, взаимодействующих друг с другом;

- *предложена и научно обоснована технология* формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего

обучения в вузе;

– *определена совокупность педагогических условий*, обеспечивающих эффективность формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что представленная в нем авторская концепция формирования учебной самостоятельной деятельности студентов вносит вклад в теорию профессионального образования, расширяет представление о возможностях формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в личностной образовательной парадигме.

В исследовании:

– раскрыта сущность соотношения понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебная самостоятельная деятельность», «самостоятельная работа», «самостоятельность», «самостоятельно-деятельностная компетентность», позволяющая сформировать представление об учебной самостоятельной деятельности как дидактическом феномене в теории профессионального образования;

– введено в научный оборот понятие «самостоятельно-деятельностная компетентность» как результат-продукт формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, что способствует развитию компетентного подхода в профессиональном образовании и расширению понятийно-категориального аппарата дидактики высшей школы;

– выявленные тенденции, закономерности, принципы, факторы и педагогические условия, а также разработанная технология дополняют и обогащают теорию учебной самостоятельной деятельности, переводя ее на личностный уровень; расширяют представления о возможностях и потенциале теории формирования учебной самостоятельной деятельности; позволяют обновлять используемый в этих целях диагностический и методический инструментарий в соответствии с личностно развивающей направленностью современного профессионального образования;

– определены перспективные линии исследования образовательного пространства в учреждении высшего профессионального образования в единстве его дидактической и рефлексивной плоскостей, что позволяет разрабатывать в теории профессионального образования новые концептуальные положения по организации учебного процесса в высшей школе;

– применен полисредовой подход к обоснованию и конструированию методического обеспечения процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, представляющего собой полисредовую реальность для раскрытия личностного потенциала обучающихся, обуславливающего их развитие и саморазвитие, что характеризует вклад в методику профессионального образования;

– полученные результаты раскрывают один из аспектов теории личностно развивающего профессионального образования студентов, предоставляя возможности для дальнейших исследований в области развития современной системы высшего образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная в нем концепция позволяет вскрыть механизмы формирования учебной са-

мостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе. Созданное методическое обеспечение дает возможность совершенствовать процесс формирования учебной самостоятельной деятельности студентов и становления их самостоятельно-деятельностной компетентности. Теоретические положения и выводы проведенного исследования создают предпосылки для обновления методов, средств и форм организации учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе.

Учебные и методические пособия, монографии, изданные по материалам исследования, могут непосредственно использоваться в практике учебного процесса в вузе, в профессионально-педагогической деятельности преподавателей, в системе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей.

Материалы исследования могут быть включены в содержание лекционных курсов, практических занятий, практикумов, педагогической практики, НИРС, программ по педагогике в университетах, в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов; разработанная программа диагностики уровня сформированности учебной самостоятельной деятельности студентов может быть использована в массовой практике высшей школы.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлены аргументированностью, целостностью и непротиворечивостью исходных теоретико-методологических позиций; системным подходом к изучению учебной самостоятельной деятельности; проведением исследования одновременно на методологическом, теоретическом и практическом уровнях; разнообразием привлеченных источников и взаимным сопоставлением содержащихся в них данных; репрезентативностью и достаточным объемом выборки; рациональным сочетанием методов теоретического и экспериментального исследования, адекватных его целям и задачам; длительным характером опытно-экспериментальной работы по верификации концептуальной модели формирования учебной самостоятельной деятельности студентов; использованием математических методов обработки результатов и статистической значимостью экспериментальных данных, непротиворечивостью и преемственностью результатов на разных этапах исследования, научной апробацией.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Учебная самостоятельная деятельность представляет собой дидактическое явление, раскрывающее механизм перевода содержания образования из внешней (организационной) плоскости учебного процесса во внутреннюю (личностную) плоскость, с последующей реализацией в практической деятельности обучающихся. Педагогическая принадлежность позволяет определить данный феномен с позиции субъектов учебного процесса. С позиции преподавателя учебная самостоятельная деятельность представляет собой систему функциональных отношений между элементами процесса обучения, устанавливаемых обучающимся при опосредованном управлении со стороны преподавателя и приводящих к формированию потребности, стремления и готовности к самореализации в процессе непрерывного образования. С позиции обучающегося – это система действий, которая включает в себя: порождение

мотива, формулировку цели деятельности, постановку и решение познавательной задачи, контроль за ходом и результатом осуществления действий; и направлена на усвоение содержания образования и развитие самостоятельности личности, ведущих к формированию самостоятельно-деятельностной компетентности.

Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов – это целенаправленный процесс систематического накопления в личностном опыте студентов позитивных качественных и количественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять учебную самостоятельную деятельность, которая состоит в проведении анализа учебной профессионально-ориентированной ситуации, определении оптимальных способов ее разрешения и достижении цели посредством самоопределения и самореализации в процессе профессионального образования.

2. Концептуальными характеристиками формирования учебной самостоятельной деятельности как дидактического феномена являются сущность, структура, функции и логика осуществления учебной самостоятельной деятельности. Сущностной основой учебной самостоятельной деятельности как педагогического феномена выступает рефлексия. Она определяет механизм порождения учебной самостоятельной деятельности, последовательность этапов ее протекания и дает возможность в дидактическом контексте представить ее результат-продукт. В качестве механизма порождения учебной самостоятельной деятельности выступает рефлексивная учебная ситуация, в основе которой лежит ситуация разрыва. Последовательность этапов осуществления учебной самостоятельной деятельности приобретает интерпретированный рефлексивно-дидактический характер и включает самоанализ, самооценку, самопроектирование и самореализацию. А результатом учебной самостоятельной деятельности в дидактическом контексте является становление самостоятельно-деятельностной компетентности как продукта личностно развивающего обучения в вузе. Структура процесса формирования учебной самостоятельной деятельности представлена субъектным, мотивационным, содержательным, операционально-деятельностным, результативным и рефлексивным компонентами. Основными функциями учебной самостоятельной деятельности в личностно развивающем обучении выступают: организационная, стимулирующе-мотивационная, познавательная, личностно-формирующая, развивающая, рефлексивная.

3. Концепция формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе раскрывает суть, содержание и особенности исследуемого процесса и представляет собой теоретическую конструкцию, включающую совокупность теоретико-методологических положений; тенденции, закономерности, принципы, факторы и педагогические условия; категориальный аппарат; компоненты процесса формирования учебной самостоятельной деятельности; критерии, показатели и уровни сформированности учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности как ее результата-продукта.

4. В основе формирования учебной самостоятельной деятельности студентов лежит концептуальная модель, включающая методологический, теоре-

тический и практико-ориентированный блоки. Методологическими основаниями выступают историко-педагогический, личностно-деятельностный, системный, герменевтический, компетентностный, полисредовой подходы, обеспечивающие всестороннее и целостное рассмотрение изучаемого феномена в процессе личностно развивающего обучения в вузе. Теоретические основы представляют собой совокупность тенденций, закономерностей и принципов формирования учебной самостоятельной деятельности. Практико-ориентированный блок определяет процесс формирования учебной самостоятельной деятельности, выраженный основными его структурными компонентами, методическим обеспечением, технологией, факторами и педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность данного процесса.

5. Методическим обеспечением формирования учебной самостоятельной деятельности студентов выступает образовательное пространство как многоаспектное, полисредовое образование, состоящее из информационной, субъектной, ресурсной, технологической, рефлексивной, процессуальной и продуктивной сред, взаимодействующих между собой, и представляющее образовательную реальность для раскрытия личностного потенциала обучающихся, обуславливающего их развитие и саморазвитие в процессе личностно развивающего обучения в вузе.

6. Эффективность формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе определяет авторская технология, структурными составляющими которой являются: концептуальная основа, содержательная и процессуальная части. Концептуальную основу технологии составляют теории: учебной деятельности, поэтапного формирования умственных действий, личностно ориентированного развивающего обучения, проблемного обучения и доминанты. Содержательная часть технологии представлена целями и содержанием учебной самостоятельной деятельности. Процессуальная часть включает совокупность активных методов и форм организации учебной самостоятельной деятельности (методы проблемного обучения, диалоговые методы, метод проектов и т.п.), сам процесс организации и управления учебной самостоятельной деятельностью и диагностический комплекс определения уровня ее сформированности. Процесс организации и управления учебной самостоятельной деятельностью представлен в виде планово-прогностического, диагностико-аналитического, организационно-исполнительского и рефлексивно-оценочного этапов. Диагностический блок включает совокупность критериев и показателей сформированности учебной самостоятельной деятельности.

7. Результативность формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе личностно развивающего обучения в вузе обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий: *организационно-педагогических* – построение внутривузовской системы обучения преподавателей механизмам организации и формирования учебной самостоятельной деятельности студентов; создание методического обеспечения для организации и формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе личностно развивающего обучения в вузе; оптимальное обеспечение доступа студентов к необходимым для формирования учебной самостоятельной деятельности образовательным

ресурсам; оказание управленческого содействия студенту в сохранении эмоционально положительного настроения в отношении формирования учебной самостоятельной деятельности и становления самостоятельно-деятельностной компетентности в процессе его профессионального образования; включение студентов в исследовательскую деятельность вуза, обеспечивающую их самопроявление и самореализацию; и *психолого-педагогических* – сформированность механизма осознанного и продуктивного осуществления учебной самостоятельной деятельности в процессе профессионального образования; диалогическое взаимодействие студента с рефлексивной и дидактической плоскостями учебной самостоятельной деятельности; свободный выбор вариативных путей осуществления учебной самостоятельной деятельности в вузе; индивидуальный стиль учебной самостоятельной деятельности.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись при разработке и реализации программ обучения студентов (юридического, физико-математического, экономического факультетов, факультета физической культуры и спорта и факультета естественных наук (2005-2010гг.) Орловского государственного университета, при чтении спецкурса на базе Орловского государственного университета, при научном консультировании руководителей баз педагогической практики. Материалы исследования применялись в учебном процессе ФГОУ ВПО «Госуниверситет – УНПК», ГОУ ВПО «Брянский государственный университет им. Академика Г.И.Петровского», в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов при ГОУ ДПО БелРИПКППС, в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» при разработке лекционных курсов и практических занятий в процессе реализации программ «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы». Текущие результаты исследования заслушивались на заседаниях кафедры общей педагогики ОГУ. Основные теоретические и практические положения работы нашли свое отражение в монографиях, учебных и учебно-методических пособиях, методических рекомендациях, программных материалах, научных статьях, докладах, тезисах. Результаты исследования обсуждались и получили одобрение на теоретико-методологическом семинаре при Президиуме РАО (Москва 2009); на Международных (Орел 2004, 2006; Рязань 2007; Москва 2008), Всероссийских (Курск 2004, 2006; Орел 2006, 2010; Ярославль 2006; Пенза 2006; Москва 2009; Белгород 2009; Белгород 2010), региональных (Шадринск 2005; Владикавказ 2010) научно-практических конференциях и шестых межрегиональных заочных Педагогических чтениях памяти И.Я.Лернера (Владимир 2009).

Структура диссертации отражает логику, содержание и результаты исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении обоснованы актуальность, проблема, цель, объект, предмет, задачи, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; сформулированы основные положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации и достоверности результатов.

В первой главе «Теоретико-методологические предпосылки исследования проблемы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов»

осуществлен ретроспективный анализ исследуемой проблемы, охарактеризована методология ее исследования, определены теоретические основания формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

Во второй главе «Концептуальные основы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании» представлены результаты анализа феномена учебной самостоятельной деятельности в философской, психолого-педагогической и методической литературе; раскрыта дидактическая сущность понятия «учебная самостоятельная деятельность»; выявлены тенденции, закономерности и сформулированы принципы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

В третьей главе «Проектирование процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем обучении» раскрыты содержание, структура, формы и средства формирования изучаемого феномена в учебном процессе вуза; проведено моделирование процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов и методического обеспечения, обуславливающего результативность данного процесса.

В четвертой главе «Реализация процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе» выявлено и проанализировано состояние сформированности учебной самостоятельной деятельности студентов в практике современного вуза; определены трудности при организации и формировании исследуемого явления в учебном процессе; обоснована технология ее формирования; определены критерии, показатели и уровни учебной самостоятельной деятельности; представлена методика проведения опытно-экспериментальной работы и показана динамика формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в образовательном пространстве вуза; определены педагогические условия эффективности данного процесса.

В заключении обобщены результаты исследования; изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту.

В приложении содержатся материалы опытно-экспериментальной работы: методики анкетирования и оценки уровней сформированности учебной самостоятельной деятельности студентов; таблицы, отражающие полученные результаты; методические разработки; материалы статистической обработки экспериментальных данных.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Первая задача исследования заключалась в **обосновании исходных положений, определяющих теоретико-методологические основы исследования процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании.** Решение данной задачи осуществлялось на основе применения к рассмотрению учебной самостоятельной деятельности студентов историко-педагогического, компетентностного, личностно-деятельностного, системного подходов, а также подхода к изучению объекта с позиции его социальной сущности и педагогической принадлежности.

В ходе развертывания историко-педагогической линии нами выделено три этапа развития взгляда: *теоретический*, охватывающий большой временной период и эмпирический пласт, послуживший основой возникновения теории самостоятельной деятельности школьников (Е.Я.Голант, Б.П.Есипов, Л.В.Жарова, А.С.Лында, Р.М.Микельсон, П.И.Пидкасистый, М.Н.Скаткин и др.); *технологический*, обеспечивающий возможность реализации оформленной теории в практике обучения в школе (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, Г.К.Селевко, А.И.Уман и др.) и *личностный этап*, связанный с потребностями современного общества в формировании компетентной личности, способной к дальнейшему образованию и самообразованию.

Нами установлено, что проблема самостоятельной деятельности в вузовской дидактике исследуется одновременно с точки зрения всех вышеназванных позиций, приобретая характер интегративного научного феномена. Причем теоретический этап, дополненный технологическим, характеризует развитую теорию, достигшую своего максимума в когнитивной образовательной парадигме. Дальнейшее развитие теории выходит за пределы установившейся традиции и представляет собой качественно новую научную картину, связанную со сменой традиционных взглядов на учебную самостоятельную деятельность на совокупность иных (инновационных), характеризующих личностную образовательную парадигму.

В личностной парадигме учебная самостоятельная деятельность приобретает новый смысл, который проявляется не только в связи с простым дополнением внешней организационно-процессуальной плоскости внутренней рефлексивной плоскостью протекания самостоятельной деятельности, а в связи с возникновением интегративного пространства личностного развития, включающего единство внешнего и внутреннего как качественно нового феномена. В этом новом пространстве и осуществляется построение нами лично развивающей теории учебной самостоятельной деятельности студентов.

В личностной парадигме акцент делается на внутреннем деятельностном содержании, являющимся результатом учебной самостоятельной деятельности студентов в пространстве их личностного развития, приобретенном в процессе самореализации. Это обеспечивает достижение иного качества в усвоении содержания образования – компетентности. Поэтому в качестве основного, реализующего личностную парадигму, нами выбран *компетентностный* подход.

Исследование учебной самостоятельной деятельности в контексте компетентностного подхода приводит нас к обоснованию качественно нового феномена и результата образования – самостоятельно-деятельностной компетентности. Соотнесение самостоятельно-деятельностной компетентности с ключевыми компетенциями показало, что в каждой из них присутствует элемент, характеризующий собой учебную самостоятельную деятельность. Поэтому, чтобы овладеть ключевыми компетенциями, необходимо овладеть учебной самостоятельной деятельностью на уровне самостоятельно-деятельностной компетентности. Сказанное дает основание полагать, что самостоятельно-деятельностная компетентность является наиболее универсальной, надключевой, обеспечивающей эффективное внедрение ключевых компетенций в профессиональное

образование. Выделенную новую универсальную компетентность – самостоятельно-деятельностную мы рассматриваем как продукт учебной самостоятельной деятельности, получаемый в результате ее формирования в процессе личностно развивающего образования. Получение нового результата-продукта влечет за собой необходимость внесения изменений в процесс конструирования учебной самостоятельной деятельности, которое осуществляется при ее моделировании в обучении. Это связано с рассмотрением изучаемого феномена в педагогическом контексте.

В сфере обучения самостоятельная деятельность характеризуется педагогической принадлежностью и теми теоретическими представлениями, которые доминировали во взглядах на процесс обучения в тот или иной исторический период. Совокупность теоретических взглядов лежит в основе разработки модели процесса обучения. В ходе исследования мы рассмотрели учебную самостоятельную деятельность в контексте следующих моделей: догматической, объяснительной (объяснительно-иллюстративной), репродуктивной, информационной, технологической, субъектно-ориентированной, личностно ориентированной, личностно развивающей и личностно стратегической. В каждой из них учебная самостоятельная деятельность занимает свое место и характеризуется определенным структурным и содержательным наполнением. Переход от одной модели к другой обусловлен, во-первых, появлением новых структурных компонентов и, во-вторых, усложнением отношений между ними, обеспечивая тем самым развитие процесса обучения и учебной самостоятельной деятельности в нем. Динамичность и иерархичность структуры учебной самостоятельной деятельности свидетельствует о возможности рассмотрения исследуемого явления с позиций системного подхода.

В контексте системного подхода учебная самостоятельная деятельность рассмотрена с двух позиций. Во-первых, в четырехмерном гносеологическом пространстве, то есть на микро-, мезо-, макро-уровнях и в системном комплексе. Во-вторых, она исследуется по характеристикам, свойственным любой системе, то есть по составу, структуре и функциям. На микро-уровне самостоятельная деятельность представляет собой качественную единицу процессуального мира. На мезо-уровне исследуемое явление выступает как представитель некоторой типологии. Система самостоятельной деятельности в учебном процессе, состоящая из видов самостоятельных работ, раскрывает макро-уровень. И четвертый уровень – самостоятельная деятельность как системный комплекс, в качестве которого в образовательном пространстве выступает сам учебный процесс.

Выявленные теоретико-методологические предпосылки обусловили педагогическую принадлежность феномена учебной самостоятельной деятельности и позволили в личностной парадигме определить его с позиции субъектов учебного процесса и установить дидактически обусловленные соотношения между учебной самостоятельной деятельностью, учебной деятельностью под руководством педагога, самостоятельной работой, самостоятельностью и самостоятельно-деятельностной компетентностью.

Решение *второй задачи исследования* предполагало **раскрытие концептуальных характеристик учебной самостоятельной деятельности как дидактического феномена: понятия, сущности, структуры, функций, содержания и логики осуществления.** Оно начинается с определения основных понятий, которые на основе их анализа приобретают авторский дидактический смысл и соответствующее содержательное наполнение.

С позиции преподавателя *учебная самостоятельная деятельность* – это система функциональных отношений между элементами процесса обучения, устанавливаемых обучающимися при опосредованном управлении со стороны педагога и приводящих к формированию потребности, стремления и готовности к самореализации в процессе непрерывного образования. С позиции обучающегося под *учебной самостоятельной деятельностью* понимается система действий обучающихся, которая: 1) включает в себя: порождение мотива, формулировку цели деятельности, постановку и решение познавательной задачи, контроль за ходом и результатом осуществления действий и 2) направлена на усвоение содержания образования и развитие самостоятельности личности, ведущих к формированию самостоятельно-деятельностной компетентности.

Анализ однородных смежных понятий «самостоятельная деятельность», «самостоятельная работа», «самостоятельность» позволил установить соотношение между ними. Так, под самостоятельной работой мы понимаем форму организации самостоятельной деятельности (аналогично соотношению учебного задания и деятельности по его выполнению). Самостоятельность рассматривается нами как качество личности, формируемое у субъекта при выполнении самостоятельной работы, содержащей в себе определенный потенциал самостоятельной деятельности. Дидактическая интерпретация учебной самостоятельной деятельности позволила определить ее как сложное системное явление, включающее в себя мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, результативно-оценочный и рефлексивный компоненты и существующее во внешней (дидактической) и внутренней (личностной) плоскостях учебного процесса. При этом внутренняя плоскость является сущностной, определяющей сам феномен учебной самостоятельной деятельности и внутренний механизм его порождения.

Учебная самостоятельная деятельность во внутренней плоскости раскрывается с позиции ее соотношения с функциональным механизмом отражения (Л.И.Пахарь), сущность которого состоит в самоорганизации и самоуправлении отражающего объекта (в нашем исследовании это субъектный опыт обучающегося) под воздействием отражаемого (содержание образования). Такие черты функционального отражения, как самоотражение, самоуправление и самоорганизация отражающего объекта, а также самостоятельное участие всех элементов системы отражения (отражаемый, отражающий объекты, отображение, канал обратной связи и следы взаимодействия объектов отражения) характеризуют учебную самостоятельную деятельность в ее самовыражении. Самоотражение как процесс самопознания представляет собой рефлекссию.

В исследовании мы установили, что в процессе обучения рефлексия выступает основой выполнения обучающимся учебной самостоятельной деятель-

ности. Действительно, с одной стороны, в учебной самостоятельной деятельности проявляются все типы рефлексии: личностный, интеллектуальный (когнитивный), коммуникативный (межличностный) и кооперативный (Е.Р.Новикова, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, Г.П.Щедровицкий и др.). С другой стороны, механизм возникновения (порождения) учебной самостоятельной деятельности и ее протекания аналогичен рефлексивным процессам, их природе и функционированию. В основе возникновения обоих феноменов лежит ситуация разрыва (В.М.Розин), которая по сути является «пусковым механизмом» учебной самостоятельной деятельности.

Потребность в осуществлении учебной самостоятельной деятельности и включении рефлексивных процессов определяют рефлексивные позиции. Это – рефлексия «на себя», рефлексия «на другого» и рефлексия «ситуации» (Т.В.Белозерцева). Каждая из указанных позиций присутствует в учебной самостоятельной деятельности. Переход субъекта из одной позиции в другую есть рефлексивное действие как основная единица рефлексии. Основными действиями осуществления рефлексии являются: остановка, отстранение, фиксация и объективация (Д.А.Иванов). Этим действиям соответствуют структурные компоненты рефлексии, характеризующей внутреннюю плоскость учебной самостоятельной деятельности, осуществляемой в процессе решения учебной задачи. Это – самоанализ, самооценка, самопроектирование и самореализация. При этом каждый элемент структуры (каждое «само») содержит функциональный механизм отражения, то есть обладает каналом обратной связи, обеспечивающим локальный учебный процесс (микропроцесс). Из совокупности микропроцессов складывается учебный процесс в рамках решения той или иной учебной задачи.

В результате рефлексии как способа познания изучаемого объекта происходит синтез определенных видов отношений, сформированных в соответствующих рефлексивных позициях. Личностные свойства, формируемые в процессе рефлексии в разных позициях, характеризуют основные три группы ключевых компетенций: компетентности, относящиеся к самому себе как личности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми и компетентности, относящиеся к профессиональной деятельности. Указанные свойства, формируемые в учебной самостоятельной деятельности, свидетельствуют о новом феномене – самостоятельно-деятельностной компетентности.

Самостоятельно-деятельностная компетентность как результат-продукт учебной самостоятельной деятельности представляет собой интегративную личностную характеристику, показывающую степень овладения учебной самостоятельной деятельностью.

Через проявление самостоятельно-деятельностной компетентности внутренняя плоскость учебной самостоятельной деятельности находит свое выражение во внешней плоскости, где учебная самостоятельная деятельность существует в форме учебного задания (задачи).

С учетом анализа существующих классификаций учебных заданий (В.Е.Володарский, Е.Я.Голант, К.К.Джумаев, Н.Б.Истомина-Кастровская, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Т.В.Напольнова, М.Э.Писоцкая, А.И.Уман, И.Э.Унт, Л.М.Фридман, П.М.Эрдниев и др.) для формирования учебной само-

стоятельной деятельности нами была разработана типология, включающая набор классификаций заданий по различным основаниям. В качестве признаков, положенных в основу этих классификаций были выделены: степень стимулирования к учебной деятельности, характер учебной деятельности, звенья учебного процесса, уровень усвоения учебного материала, структурные компоненты рефлексивной деятельности. Выбор именно этих групп для классификации обусловлен структурой учебной самостоятельной деятельности и критериями отнесения познавательного акта к самостоятельной деятельности в учебном процессе.

В качестве формы организации учебной самостоятельной деятельности в процессе обучения рассмотрена самостоятельная работа. Для оптимальной организации учебной самостоятельной деятельности нами: во-первых, составлена система самостоятельных работ, включающая определенные их виды; во-вторых, учебные задания идентифицированы с совокупностью данных видов самостоятельных работ, предлагаемых обучающимся в учебном процессе, и, в-третьих, создан комплекс организационно-технологических условий, в качестве которого рассмотрена дидактическая компьютерная среда, имеющая широкий потенциал для формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе обучения.

Таким образом, организационный аспект характеризует внешнюю плоскость учебной самостоятельной деятельности, проявляющейся во взаимосвязи средств, форм и условий ее организации и осуществления.

Рассмотренные концептуальные характеристики учебной самостоятельной деятельности студентов нашли отражение **в концепции формирования учебной самостоятельной деятельности**, разработка которой составляла *третью задачу исследования*.

Общенаучной основой концепции выступает системный и историко-педагогический подходы, теоретико-методологической стратегией – личностно-деятельностный и герменевтический подходы, а практико-ориентированной тактикой – компетентностный и полисредовой подходы, определяющие выбор целей, задач, содержания, а также достижение рационального результата учебной самостоятельной деятельности студентов. Теоретико-методологические положения, характеризующие феномен учебной самостоятельной деятельности в контексте выделенных методологических подходов, изложены при описании первой задачи исследования.

Ядром авторской концепции является совокупность тенденций, закономерностей и соответствующих им принципов формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе.

В качестве основных выявлены следующие *тенденции*: повышение продуктивности учебной самостоятельной деятельности студентов при условии ее дифференциации; субъектная ориентация в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности студентов; снижение руководящей роли преподавателя в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности студентов и усиление взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов учебной самостоятельной деятельности между собой и их согласованности с изменяющимися условиями среды, в которой происходит формирование учебной самостоятельной деятельности студентов.

На основе выделенных тенденций сформулированы *закономерности и принципы* формирования учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности.

Первая закономерность – эффективность учебной самостоятельной деятельности определяется способами структурирования содержания, методов, форм и технологий ее организации и осуществления – реализуется через принципы: формирования учебной самостоятельной деятельности на основе использования специальных видов учебных заданий; вариативности и интегративности; диалогизации.

Вторая закономерность – процесс формирования учебной самостоятельной деятельности ведет к построению индивидуальной траектории развития обучающихся – реализуется через принципы: рефлексивно развивающего взаимодействия субъектов учебной самостоятельной деятельности; персонализации и самореализации в процессе учебной самостоятельной деятельности; направленности учебной самостоятельной деятельности на субъектное развитие и саморазвитие.

Третья закономерность – в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности происходит постепенная передача руководящих полномочий (управленческих функций) от преподавателя к студенту – обуславливает принципы: соответствия внешнего управления учебной самостоятельной деятельностью внутреннему потенциалу субъектов, ее осуществляющих; единства и целостности организации и самоорганизации в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности.

Четвертая закономерность – эффективность формирования учебной самостоятельной деятельности зависит от степени согласованности и взаимосвязи внутреннего потенциала личности и внешних условий, в которых она происходит – реализуется через принципы: системной детерминации формирования учебной самостоятельной деятельности; непрерывности учебной самостоятельной деятельности в процессе ее формирования; комплементарности среды (как внешней, так и внутренней).

Содержательно-смысловым наполнением концепции выступает концептуальная модель. В концептуальной модели нами были выделены следующие структурные составляющие: методологическая, теоретическая и практико-ориентированная, определяющие теоретические основы формирования учебной самостоятельной деятельности студентов и практические механизмы их реализации в процессе личностно развивающего обучения в вузе.

Методологический блок представлен совокупностью методологических подходов, с позиции которых исследовался феномен учебной самостоятельной деятельности.

Теоретический блок раскрывается через совокупность тенденций, закономерностей и принципов формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе.

Практико-ориентированный блок представляет собой процесс формирования учебной самостоятельной деятельности, методическое обеспечение данного процесса, технологию его осуществления и педагогические условия, обуславливающие его. Опираясь на концептуальные характеристики учебной самостоя-

тельной деятельности студентов, в структуре процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов мы выделили субъектный, мотивационно-целевой, содержательный, операционально-деятельностный, результативно-оценочный и рефлексивный компоненты.

Так, *субъектный компонент* отражает одновременно особенности лично-стно развивающего обучения и специфику учебной самостоятельной деятельности. В качестве субъектов выступают педагог и студент. Педагог, с одной стороны, планирует организацию учебной самостоятельной деятельности студентов, создает организационно-методическое обеспечение для ее осуществления, регулирует и контролирует процесс учебной самостоятельной деятельности. С другой стороны, он постепенно делегирует студенту обучающую систему педагога, переводя ее в самостоятельный режим и поднимая студента до уровня субъекта процесса обучения.

Для эффективного овладения студентами учебной самостоятельной деятельностью необходима мотивация учения, обуславливающая цель данной деятельности. Поэтому следующий компонент – *мотивационно-целевой*. Концептуально обосновано, что в составе мотивации учебной самостоятельной деятельности в процессе обучения в вузе центральное место занимают следующие группы мотивов: социальные, познавательные, рефлексивные, мотивы самореализации и самообразования. Однако наличия мотивов недостаточно для выполнения деятельности. Показателем зрелости мотивационной сферы обучающегося является наличие умения ставить цель деятельности. Постановку цели студент может осуществлять самостоятельно или при помощи педагога. При этом главным отличием самостоятельной деятельности от деятельности под руководством, как отмечал П.И.Пидкасистый, является то, что цель деятельности обучающегося несет одновременно не только функцию освоения содержания деятельности, но и функцию управления и контроля, то есть происходит полное совпадение целеполагания с целеосуществлением. Учитывая сказанное в качестве основной цели процесса формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе лично-стно развивающего обучения в вузе нами рассматривается формирование самостоятельно-деятельностной компетентности студентов.

Соотношение смысла, эмоций, мотивов и целей деятельности обнаруживается в виде интереса обучающегося, т.е. происходит пробуждение интереса к самой деятельности и познавательного интереса к ее содержанию. Поэтому следующий компонент в структуре процесса формирования учебной самостоятельной деятельности – *содержательный*. Содержательный компонент как предметное содержание, выраженное в знаниях, способах деятельности, опыте творческой деятельности и опыте эмоционально-ценностного отношения к миру, плюс способ его добывания в виде учебной самостоятельной деятельности включен в особую форму – учебное задание, и представлен видами заданий из разработанной нами классификации.

Выполнение учебного задания студентами и извлечение из него учебной самостоятельной деятельности будет характеризовать *операционально-деятельностный* компонент. Выполнение учебного задания представляет собой его перевод из внешней дидактической плоскости учебного процесса, во внут-

ренную, личностную плоскость и выполнение его. Процесс выполнения учебного задания начинается во внешней плоскости и предусматривает использование общеучебных и практических действий. Во внутренней плоскости данный процесс для каждого студента строго индивидуален и представляет собой совокупность и последовательность следующих процедур: самоанализ, самооценка, самопроектирование и самореализация. Результативность выполнения учебного задания в процессе осуществления учебной самостоятельной деятельности обусловлена методами, средствами и формами ее организации.

Предложенная последовательность действий приводит обучающегося к получению результата и определяет следующий – *результативно-оценочный* компонент. Он отражает: во-первых, правильный ответ, адекватный цели задачи, то есть верно выполненное учебное задание, и, во-вторых, личностный образовательный продукт, присваиваемый исполнителем в ходе решения задачи, пополняющий личностный рефлексивный опыт. Таким образом, личностный рефлексивный опыт изменяется как количественно, так и качественно. Количественно он характеризуется увеличением числа знаний, умений, навыков и других компонентов содержания образования. Новое количество влияет на изменение качества. Новое качество характеризуется изменением в структуре личностного рефлексивного опыта, а именно, новые элементы содержания, соединяясь с имеющимися в рефлексивном опыте, порождают новообразования во внутреннем, личностном, содержании. Процесс порождения новообразований представляет собой *самоформирование* личности, результатом которого выступает новый уровень самосформированности личности. Прирост в виде новообразований во внутреннем содержании в результате самоформирования, определяющий новый уровень самосформированности, характеризует *саморазвитие* личности.

Таким образом, содержательным наполнением результативно-оценочного компонента выступает интегрированный результат-продукт, в качестве которого мы рассматриваем самостоятельно-деятельностную компетентность, а также совокупность критериев и показателей, определяющих уровень сформированности учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности, соответственно.

Процессы «само», раскрывающие внутреннюю плоскость учебной самостоятельной деятельности, характеризуют завершающий – *рефлексивный* компонент, выступающий стержнем процесса ее формирования. Содержательным наполнением данного компонента являются личностная, межличностная и познавательная рефлексии.

Реализацию концептуальной модели на практике и управление данным процессом обеспечивают технология формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, комплекс педагогических условий, определяющих его эффективность, и методическое обеспечение организации процесса формирования исследуемого феномена, разработке которых посвящены соответствующие задачи исследования. Наглядно концептуальная модель формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения в вузе представлена на рис.1(с.25).

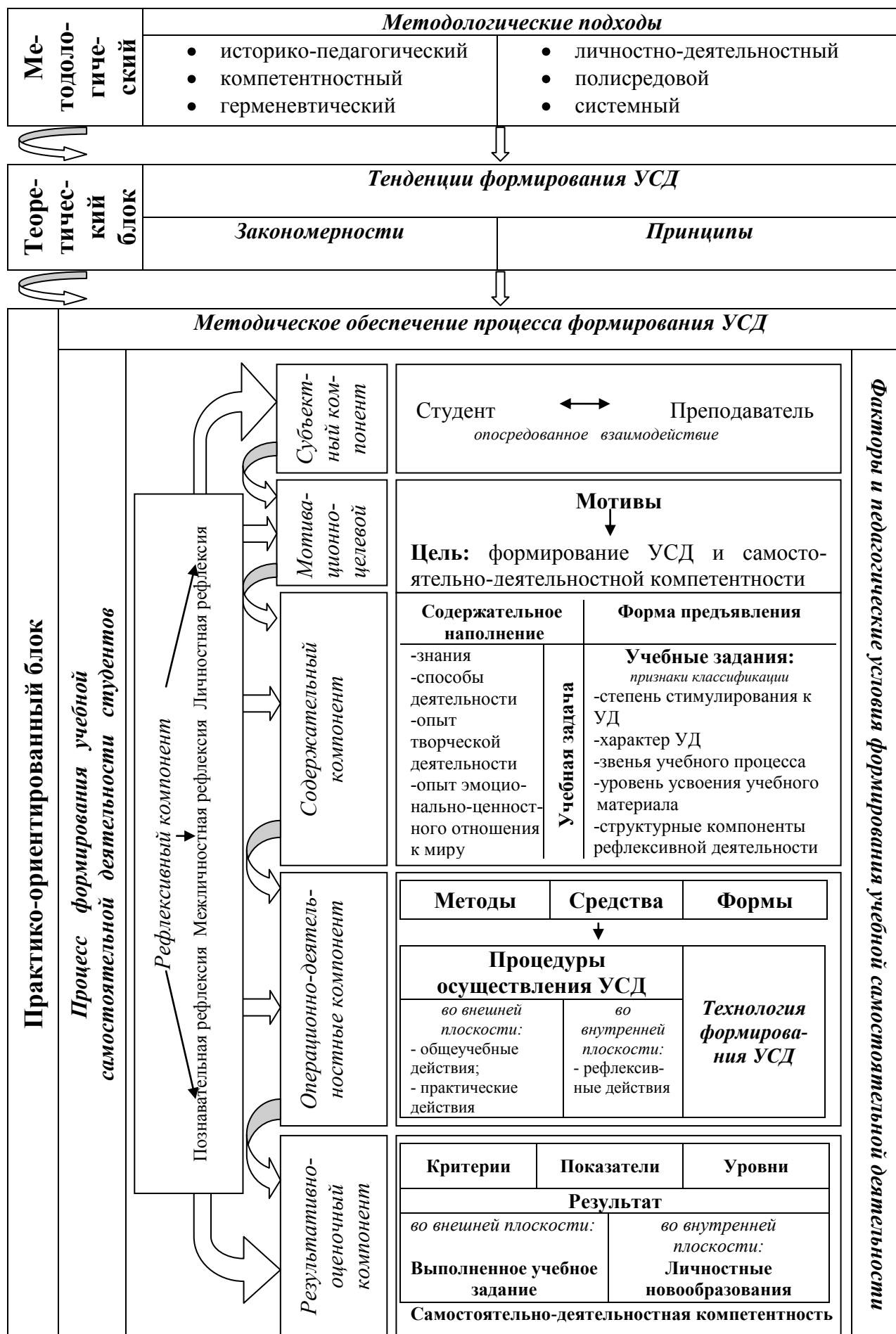


Рис.1. Концептуальная модель формирования учебной самостоятельной деятельности студентов (УСД) в вузе.

Решение *четвертой задачи* исследования предполагало **конструирование методического обеспечения формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем образовательном процессе вуза**. В качестве такового нами рассмотрено образовательное пространство как многоаспектное полисредовое образование, состоящее из информационной образовательной, субъектной, ресурсной, технологической, рефлексивной, процессуальной и продуктивной сред, взаимодействующих между собой. Наиболее общей средой, покрывающей практически всё образовательное пространство, является *информационная образовательная среда*. В ней циркулирует информация об объектах действительности, имеющая образовательную ценность. Информация в данном случае понимается как сведения об объектах окружающей действительности как основы социального опыта, подлежащего освоению молодым поколением и отражающего определенный уровень развития культуры в обществе. Поэтому в качестве *информационной образовательной среды* для учебной самостоятельной деятельности обучающихся выступает информация, имеющая образовательное значение и предназначенная для самостоятельного изучения. Следует отметить, что информация обретает образовательное значение в том случае, когда она становится содержанием взаимодействия субъектов учебного процесса. Однако не вся информация в процессе общения участников процесса обучения носит ценностный смысл, а лишь та, которая педагогически интерпретирована, переведена на дидактический язык и предложена в компактном, отобранном виде, т.е. представляет собой образовательный ресурс.

Ценность информации зависит также от того, как она рационально, технологично преподнесена в учебном процессе. Сказанное характеризует тот факт, что информационная образовательная среда, являясь частью образовательного пространства, сама является сложным образованием, включающим другие подсистемы: на фоне информационной образовательной среды в образовательном пространстве взаимодействуют три среды: субъектная, ресурсная и технологическая.

Субъектная среда – это область отношений и взаимодействия участников образовательного процесса. Взаимодействие – основа построения субъектной среды. Поэтому с позиции личностно-ориентированного подхода мы считаем, что субъектная среда — это добровольное, свободное образование участников (субъектов), объединенных для совместного решения проблем и соучастия в деятельности, способных реализовать свои возможности, проявлять творческую индивидуальность во взаимодействии. Субъектная среда пространства как методического обеспечения формирования учебной самостоятельной деятельности представлена двумя ее участниками – преподавателем и обучающимся, находящимися в опосредованном взаимодействии, характерном для современной личностной парадигмы образования.

Ресурсную среду мы представляем в виде совокупности трех основных групп средств обучения: учебно-методического комплекса, дидактической компьютерной среды и социально-культурного образовательного ресурса. Учебно-методический комплекс представляет собой совокупность учебных пособий, дидактических материалов, программно-методических разработок, любых по-

собий и разработок, привлеченных к преподаванию учебной дисциплины, а также пакета проверочных и контрольных материалов, представленных на бумажных и аудио- и видео- носителях. Все это можно обозначить как нормативно-методический интеллектуальный ресурс. Дидактическая компьютерная среда – это источник обучающей информации, представленной на электронных носителях. Основное ее назначение – создание условий для наиболее эффективного взаимодействия субъектов образовательного пространства при обучении с использованием компьютера. Социально-культурный образовательный ресурс объединяет ресурсы, расположенные за пределами образовательных систем. Он включает библиотеки, находящиеся вне образовательных учреждений, средства массовой информации, Internet в самом широком диапазоне его использования. В ресурсную среду входят не только все средства обучения (от графических до технических), но и всё материальное обеспечение образовательного процесса.

Технологическая среда представлена специально разработанной технологией формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, которая будет изложена ниже.

Рассмотренные три среды – субъектная, ресурсная и технологическая, функционируя в единстве, обеспечивают эффективное протекание образовательного процесса и формирования учебной самостоятельной деятельности в нем при определенных условиях. Такими условиями в современных реалиях являются рефлексивные процессы. Сказанное обуславливает выделение рефлексивной среды в качестве одного из компонентов образовательного пространства.

Рефлексивная среда обеспечивает осмысление субъектами учебной самостоятельной деятельности в образовательном процессе, самих себя в нем, своих партнеров, отношения с ними, характер взаимодействия, мысленное проектирование ресурсного обеспечения, включаемого в свою и иную деятельность, а также технологическую составляющую процесса образования. В данной среде происходит мысленное проектирование всех образовательных актов, которым надо осуществиться. Более того, данная среда выступает систематизирующим стержнем, связывающим все среды пространства между собой. Поэтому содержательным наполнением рефлексивной среды становится рефлексия во внешней и внутренней по отношению к субъекту учебной самостоятельной деятельности плоскостях.

В *процессуальной среде* происходит реальное взаимодействие компонентов субъектной, ресурсной и технологической сред, прошедших «рефлексивную обработку». Это взаимодействие осуществляется на основе образовательной информации по определенным закономерностям – моделям процесса обучения. Учитывая личностную направленность современного образования, мы говорим о пяти моделях процесса обучения: технологической, субъект-субъектной, личностно-ориентированной, личностно-развивающей и личностно-стратегической. На учебном занятии в различных фрагментах обучения могут быть использованы (одновременно и в разное время) различные модели из перечисленных. Это зависит от целей обучения и сценария занятия, разрабаты-

ваемого преподавателем. Содержание процессуальной среды составляет совокупность действий по решению учебных заданий (задач), предусмотренных сценарием учебного занятия: общеучебные и практические действия с предметом учебной самостоятельной деятельности и рефлексивные действия, изложенные при описании структуры процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

В процессе обучения, осуществляемом по той или иной модели, в итоге обучаемые получают определенный результат. Таким образом, на выходе из процессуальной среды существует среда продуктная.

Продуктная среда представлена результатом (продуктом) учебной самостоятельной деятельности. С одной стороны, в качестве результата будут выступать решенные учебные задачи, усвоенное содержание образования, перешедшее в субъектный опыт обучающегося, и в целом – прирост его уровня развития. А с другой стороны, продуктом (результатом) данной деятельности будет сформированная самостоятельно-деятельностная компетентность (определенного уровня) как интегральное качество личности, показывающее степень овладения данной деятельностью и уровень развития самостоятельности студента. Графически методическое обеспечение представлено на рис.2.

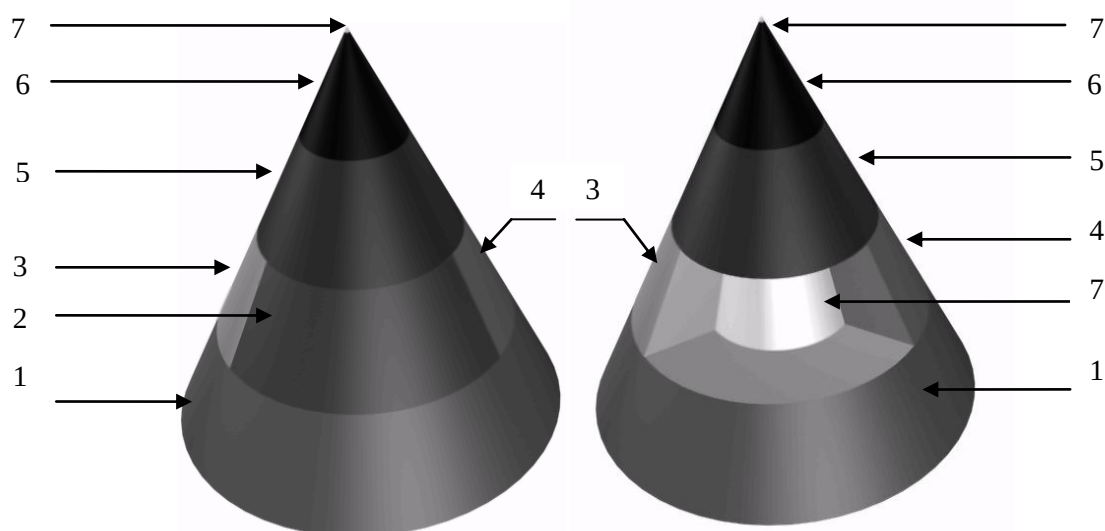


Рис. 2 Модель методического обеспечения формирования учебной самостоятельной деятельности студентов: 1- информационная образовательная среда, 2- субъектная среда, 3- ресурсная среда, 4- технологическая среда, 5- процессуальная среда, 6- продуктная среда, 7- рефлексивная среда.

Разработанное в контексте полисредового подхода методическое обеспечение построено с учетом технологии перевода ценностного содержания из внешней информационной среды во внутренний образовательный продукт личности обучающегося на основе личностной рефлексии и с последующей его реализацией в практической деятельности.

Это обеспечит становление самостоятельно-деятельностной компетентности личности, обуславливающей дальнейшее формирование будущего профессионала с необходимым набором образовательных компетентностей и удовлетворит запросы современного общества в высокопрофессиональных кадрах.

Пятая задача исследования была нацелена на **разработку технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.**

Структурными составляющими разработанной технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов являются: концептуальная основа, содержательная часть и процессуальная часть (или технологический процесс). Концептуальную основу составляют: теория учебной деятельности, теория поэтапного формирования умственных действий, теория личностно ориентированного развивающего обучения, теория проблемного обучения и теория доминанты, которые позволили нам сформулировать следующие *концептуальные положения* технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов:

1. Студент, как носитель субъектного опыта, изначально является субъектом обучения в учебном процессе.

2. Усвоение учебного материала обучающимся является результатом удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях.

3. Теоретические и методологические знания играют ведущую роль при формировании теоретического мышления.

4. Мышление формируется и развивается в результате интериоризации практических действий в определенной логике.

5. Учение есть индивидуальный, самостоятельный, личностно значимый источник развития, а не прямая производная от обучения.

6. Ведущим стимулом учебной самостоятельной деятельности студентов выступает доминанта профессионального самосовершенствования.

Содержательная часть технологии представлена целями и содержанием учебной самостоятельной деятельности, о которых уже говорилось выше.

Процессуальная часть (технологический процесс) рассматриваемой технологии включает совокупность активных и интерактивных методов и форм организации учебной самостоятельной деятельности (методы проблемного обучения, диалоговые методы, метод проектов и т.п.), сам процесс организации и управления учебной самостоятельной деятельностью и диагностический комплекс определения ее сформированности. Процесс организации и управления учебной самостоятельной деятельностью мы представляем в виде последовательности следующих этапов: планово-прогностического, диагностико-аналитического, организационно-исполнительского и рефлексивно-оценочного.

Планово-прогностический этап характеризуется определением объекта, который необходимо сформировать у студентов. Выделение данного объекта происходит в соответствии с целями и прогнозируемым результатом обучения. В соответствии с предметом и объектом нашего исследования, объектом разрабатываемой технологии формирования будет учебная самостоятельная деятельность, ведущая к формированию самостоятельно-деятельностной компетентности.

На диагностико-аналитическом этапе преподаватель проводит диагностику сформированности учебной самостоятельной деятельности у студентов, а также – компонентов самостоятельно-деятельностной компетентности. Анализируя полученные результаты, он окончательно определяет объект ее формиро-

вания и соответствующую ему учебную задачу.

Далее наступает третий – организационно-исполнительский этап. Он включает в себя несколько подэтапов – последовательно выполняемых шагов: переводение объекта формирования из абстрактной (теоретической) формы в форму конкретную (форму практического взаимодействия), и презентация ее обучающемуся (студенту); принятие объекта формирования, предъявленного в форме практического взаимодействия; взаимодействие с объектом формирования во внешней и внутренней плоскости; рефлексия процесса и результата взаимодействия.

Следует отметить, что содержание третьего этапа технологии представляет собой ни что иное, как ориентировочную основу действий в процессе формирования учебной самостоятельной деятельности.

На рефлексивно-оценочном этапе технологии педагог на основе личностной и межличностной рефлексий оценивает как свою деятельность, так и деятельность обучающихся. Происходит также рефлексивная оценка своей деятельности самими студентами, в результате которой они ощущают возможность и готовность к осуществлению учебной самостоятельной деятельности на новом уровне руководства со стороны педагога. В итоге у студента формируется самостоятельно-деятельностная компетентность, показывающая, что он овладел учебной самостоятельной деятельностью и способен к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

Диагностический блок процессуальной части технологии представляет собой критериально-оценочную базу, которую должен использовать педагог для определения и оценки уровня сформированности учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности.

Мы выделяем следующий комплекс *критериев и показателей эффективности* формирования учебной самостоятельной деятельности студентов:

- *личностный критерий*. Показателями данного критерия выступают характер мотивации к осуществлению учебной самостоятельной деятельности; выявление ценностного смысла учебной самостоятельной деятельности для дальнейшего самосовершенствования (личностного и профессионального роста); самостоятельность и активность в осуществлении учебной самостоятельной деятельности; наличие готовности и способности к саморазвитию.

- *когнитивный критерий*. Показателями данного критерия выступают: понимание сущности учебной самостоятельной деятельности, ее роли в процессе познания, в процессе профессионального образования, а также в собственной жизни; знания о способах конструирования и осуществления учебной самостоятельной деятельности; рефлексивные знания;

- *инструментальный критерий*, показателями которого являются общеучебные умения и навыки; конструктивно-практические умения и навыки; рефлексивные умения.

Степень выраженности данных критериев и показателей явилась основанием для выделения уровней сформированности учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе личностно развивающего обучения: низкий, средний, достаточный и высокий. Выделение достаточного уровня в данной ие-

пархии связано с тем, что он выражает степень необходимости и достаточности сформированности самостоятельно-деятельностной компетентности, определяющей возможность заниматься профессиональной деятельностью.

Эффективность процесса формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе личностно развивающего обучения в вузе зависит от **педагогических условий**, разработка которых составляла *шестую задачу* исследования.

Опираясь на существующие философские и педагогические трактовки понятия «педагогическое условие», мы определяем его как совокупность педагогически целесообразных, сознательно отобранных мер, обстоятельств, способствующих эффективному протеканию процесса формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем обучении.

Проведенная научно-исследовательская работа позволила выделить две группы педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование учебной самостоятельной деятельности студентов: организационно-педагогические и психолого-педагогические.

В качестве организационно-педагогических условий нами определены: построение внутривузовской системы обучения преподавателей механизмам организации и формирования учебной самостоятельной деятельности студентов; создание методического обеспечения для организации и формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе личностно развивающего обучения в вузе; оптимальное обеспечение доступа студентов к необходимым для формирования учебной самостоятельной деятельности образовательным ресурсам; оказание управленческого содействия студенту в сохранении эмоционально положительного настроения в отношении формирования учебной самостоятельной деятельности и становления самостоятельно-деятельностной компетентности в процессе его профессионального образования; включение студентов в исследовательскую деятельность вуза, обеспечивающую их самопроявление и самореализацию.

К группе психолого-педагогических условий относятся: сформированность механизма осознанного и продуктивного осуществления учебной самостоятельной деятельности в процессе обучения в вузе; диалогическое взаимодействие студента с рефлексивной и дидактической плоскостью учебной самостоятельной деятельности; свободный выбор вариативных путей осуществления учебной самостоятельной деятельности; индивидуальный стиль учебной самостоятельной деятельности.

Реализация потенциала выявленных и обоснованных педагогических условий позволяет говорить о существовании факторов, обуславливающих процесс формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе. В нашем понимании факторы – это некоторые объективно существующие причины, как внешние, так и внутренние, оказывающее определенное влияние и обуславливающее существование процесса или явления. В соответствии с данным определением нами выделены две группы *факторов*: объективные (средовые) и субъективные (личностные). В качестве объективных (средовых) факторов нами выделены численная наполняемость учебной группы и уровень общеобразовательной подготовки обучающихся. К субъективным (личностным) факторам

мы относим мотивацию и возрастно-оценочное отношение студентов к профессиональной деятельности.

Решение *седьмой задачи* исследования обусловлено необходимостью **экспериментального подтверждения теоретических результатов проведенного исследования.**

Диагностический инструментарий, используемый с этой целью, определялся комплексом методик, основанных на совокупности критериев и показателей сформированности учебной самостоятельной деятельности. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на трех этапах: констатирующем, формирующем и итоговом. В проведении эксперимента были задействованы преподаватели и студенты 1 – 5 курсов факультетов юридического, экономического, физико-математического, естественных наук, физической культуры и спорта и иностранных языков Орловского, Белгородского и Курского государственных университетов. Всего на разных этапах эксперимента участвовало 1055 студентов и 75 преподавателей.

В ходе констатирующего этапа эксперимента выявлялись типичные затруднения, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при организации и осуществлении учебной самостоятельной деятельности, а также уровень ее сформированности у обучающихся.

В качестве основных недостатков были выделены: низкий уровень мотивации к выполнению данного вида деятельности; однотипный характер учебных заданий, не учитывающий индивидуальные особенности студентов и их интересы; неумение спланировать и рационально организовать свою самостоятельную работу; слабое технологическое и методическое обеспечение данного вида учебной деятельности.

Анализ материалов констатирующего эксперимента позволил утверждать, что большинство студентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах (около 40%) находятся на достаточном уровне, то есть у них сформирована частично-поисковая учебная самостоятельная деятельность, а самостоятельно-деятельностная компетентность находится на стадии ситуативного функционирования. Этот результат не является удовлетворительным, так как, во-первых, количество студентов с таким уровнем меньше половины от группы; во-вторых, самостоятельно-деятельностная компетентность, находящаяся на стадии ситуативного функционирования – это еще не окончательно сформированная, не «утвердившаяся» компетентность, а всего лишь «благоприятная почва» для ее дальнейшего упрочивания; в-третьих, как показывают диагностические данные, в обеих группах существуют студенты (около 10% в каждой), относящиеся как к высокому, так и к низкому уровню сформированности учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности. Это свидетельствует о том, что, в одном случае, есть необходимость совершенствования сформированного качества, а в другом случае – потребность в его становлении и дальнейшем развитии. Результаты диагностики представлены на рис.3 (с.33).

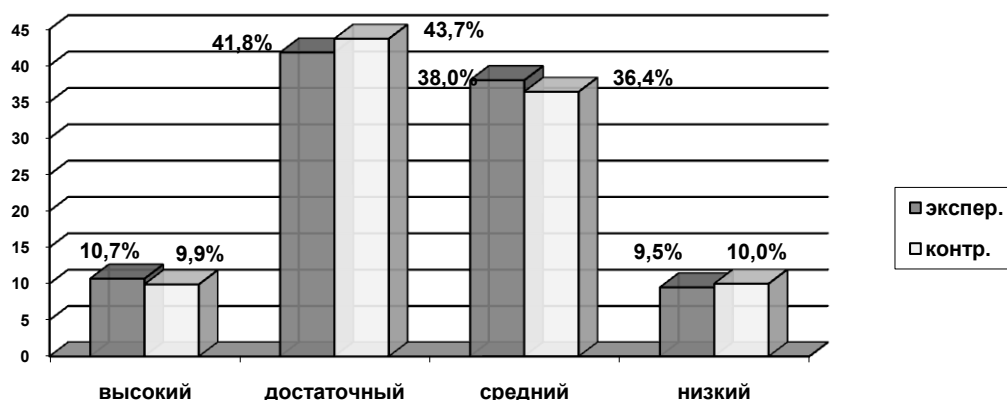


Рис.3 Уровневые показатели учебной самостоятельной деятельности у студентов в контрольной и экспериментальной группах до начала формирующего эксперимента (в%).

Сказанное подтверждает наше предположение о необходимости проведения работы по совершенствованию процесса формирования учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности, как ее результата-продукта.

С учетом выявленных недостатков в организации и осуществлении учебной самостоятельной деятельности в вузе, а также в соответствии с потребностью в дальнейшем совершенствовании учебной самостоятельной деятельности нами был разработан формирующий эксперимент, в ходе которого внедрялась в практику, проверялась на достоверность и корректировалась концептуальная модель формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе лично-развивающего обучения в вузе. Логика проведения формирующего эксперимента включала следующие этапы: *этап становления*, соответствующий формированию воспроизводящей учебной самостоятельной деятельности и низкому уровню самостоятельно-деятельностной компетентности; *этап проявления*, характеризующийся реконструктивно-вариативной учебной самостоятельной деятельностью и средним уровнем сформированности самостоятельно-деятельностной компетентности; *этап функционирования*, обуславливающий формирование частично-поисковой учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности на достаточном уровне; *этап творчества*, отражающий высокий уровень сформированности самостоятельно-деятельностной компетентности, проявляющейся в творческой учебной самостоятельной деятельности.

Отметим, что для реализации лично-ориентированного развивающего подхода при формировании учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения в вузе и обеспечения условий для формирования у них самостоятельно-деятельностной компетентности был установлен механизм изучения и закрепления содержания образования, на базе которого проводился формирующий эксперимент. Сущность данного механизма заключается в том, что студентам предлагается выбор вариантов и способов изучения и предъявления усвоенного содержания, а также выбор способов диалогового взаимодействия для трансляции учебного материала в аудитории. С этой целью на разных этапах формирующего эксперимента студентам на выбор предлагались соответствующие учебные задания.

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы состоял в анализе и качественно-количественной оценке эффективности разработанной концептуальной модели формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе личностно развивающего обучения. Результаты итогового эксперимента представлены на рис.4.

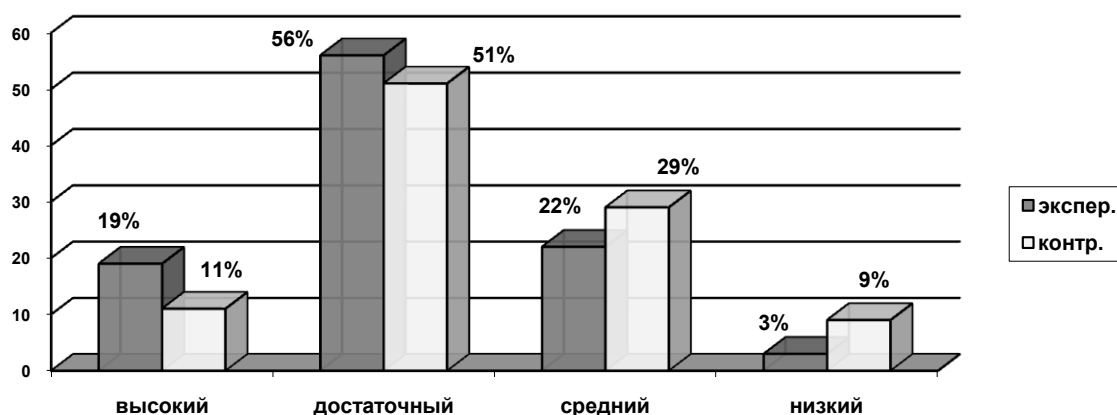


Рис.4 Уровневые показатели учебной самостоятельной деятельности у студентов в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента (в%).

Анализ результатов формирующего эксперимента позволяет говорить о позитивной динамике (на 9-15 %) по уровням сформированности учебной самостоятельной деятельности, наблюдаемой в экспериментальной группе. Тогда, как в контрольной группе рост изучаемого феномена по уровням наблюдался в среднем на 5%.

Для определения количественного показателя общей динамики сформированности учебной самостоятельной деятельности студентов в процессе опытно-экспериментальной работы был применен метод расчета выборочной средней.

Таблица 1

Уровневые показатели сформированности учебной самостоятельной деятельности студентов (в количестве человек выборочной совокупности)

НЭ – начало эксперимента, КЭ – конец эксперимента.

Уровни	Объем выборочной совокупности			
	В экспериментальной группе		В контрольной группе	
	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Высокий	19	32	16	18
Достаточный	72	97	72	84
Средний	66	38	60	48
Низкий	16	6	17	15
Всего студентов	n ₁ = 173		n ₂ =165	

Используя данные таблицы 1 в процессе вычисления выборочной средней в контрольной и экспериментальной группах на начало и конец эксперимента по уровненным показателям учебной самостоятельной деятельности, были получены следующие результаты. Так, в экспериментальной группе: $\Delta_1 = 2,53$; $\Delta_2 = 2,91$; $\Delta_3 = 0,38$, что составляет 38%; в контрольной группе: $\Delta_1 = 2,53$; $\Delta_2 = 2,64$; $\Delta_k = 0,11$ – 11%, где Δ_1 – средний балл сформированности учебной самостоятельной деятельности в начале эксперимента; Δ_2 – средний балл в конце

эксперимента; $\Delta = \Delta_2 - \Delta_1$ – приращение уровня сформированности учебной самостоятельной деятельности в результате проведенного эксперимента.

Общий показатель динамики сформированности учебной самостоятельной деятельности студентов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой Δ составляет 27%.

Полученные результаты дают основание утверждать, что использование созданной нами концептуальной модели формирования учебной самостоятельной деятельности в процессе лично-развивающего обучения в вузе способствует повышению у студентов уровня сформированности учебной самостоятельной деятельности, а, следовательно, и уровня самостоятельно-деятельностной компетентности.

В связи с необходимостью обоснования достоверности выводов мы прибегли к использованию статистического анализа количественных показателей с применением критерия χ^2 .

На основе числовых значений данных таблицы 1 были проведены расчеты критерия χ^2 , в результате которых мы получили $T \approx 9,68$. При $\alpha = 0,05$ и $C - 1 = 3$ $T_{кр} = 7,85$. Следовательно $T > T_{кр}$. Так как $T > T_{кр}$, то этим подтверждается не случайность расхождений между результатами в контрольной и экспериментальной группах на уровне значимости 5%.

Результаты теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы приводят к выводу о том, что поставленные задачи решены, гипотеза получила подтверждение и цель исследования достигнута. Законченность настоящего исследования не означает, что оно включает все аспекты рассматриваемой проблемы. Дальнейшие перспективы исследования проблемы мы считаем целесообразным продолжить по следующим направлениям: создание целостной теории самообразования, основанной на использовании учебной самостоятельной деятельности и самостоятельно-деятельностной компетентности, как системообразующих интегративных механизмов, обеспечивающих овладение самообразовательной деятельностью и приводящих к формированию самообразовательной компетентности; углубление анализа отдельных сторон формирования самостоятельно-деятельностной компетентности студентов в процессе профессионального образования и самообразования; рассмотрение самостоятельно-деятельностной компетенции как одной из образовательных компетенций, определяющих нормативное содержание для формирования самостоятельно-деятельностной компетентности; расширение и углубление изучения механизмов формирования и развития в учебном процессе рефлексивной составляющей обучающихся, определяющей индивидуальную траекторию развития личности в процессе образования и самообразования.

Автором опубликовано 67 работ, связанных с темой исследования, общим объемом 99,1 п.л. Наиболее полно содержание и результаты исследования изложены в следующих публикациях:

Статьи в рецензируемых журналах и изданиях, рекомендованных ВАК

1. Федорова М.А. Формирование самостоятельной деятельности студентов в дидактической компьютерной среде // Информатика и образование. – М., 2006. – №10. – С.126-128. (0,3 п.л.)

2. Федорова М.А. Организация самостоятельной работы в дидактической компьютерной среде / М.А.Федорова, С.А.Гаврин // Информатика и образование. – М., 2007.–№7.– С.63-66. (автор. 0,15 п.л.)
3. Федорова М.А. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы в вузе / М.А.Федорова, Л.П.Якушкина // Высшее образование в России.– М., 2007.–№10–С.88-90. (автор. 0,15 п.л.)
4. Федорова М.А. Дидактическая характеристика образовательного пространства: полисредовой подход // Образование и общество.– Орел, 2008.– №4.– С.27-31. (0,6 п.л.)
5. Федорова М.А. Модельный подход к процессу обучения / А.И.Уман, М.А.Федорова // Образование и общество – Орел, 2008. – №5.– С.37-42. (автор. 0,4 п.л.)
6. Федорова М.А. Самостоятельная деятельность как дидактическая категория // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Вып. 9 (65). – Тамбов, 2008.– С.228-236. (0,9п.л.)
7. Федорова М.А. Дидактическая интерпретация понятия «учебная самостоятельная деятельность» // Образование и общество.– Орел, 2009.– №3.– С.45-49. (0,6 п.л.)
8. Федорова М.А. Концептуальная модель формирования самостоятельной учебной деятельности // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. – М., 2009.– №2 (34).– С.146-154. (0,7 п.л.)
9. Федорова М.А. Полисредовой подход к исследованию дидактических объектов в образовательном пространстве // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал.– М.–Воронеж, 2009.– №4 (16).– С.97-105. (0,6 п.л.)
10. Федорова М.А. Кабинет для самостоятельной работы студентов в современном вузе. / М.А.Федорова, Л.П.Якушкина // Высшее образование в России.– М., 2010.– №2.– С.164-166. (автор. 0,3п.л.)
11. Федорова М.А. Дидактическая характеристика соотношения понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебная самостоятельная деятельность» // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. Научно-практический журнал. – М.–Воронеж, 2010.– № 1 (17).– С.136-151. (1п.л.)
12. Федорова М.А. Философско-психологические основы учебной самостоятельной деятельности // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал.– М., 2010.– № 2.–С.65-75. (0,75п.л.)
13. Федорова М.А. Учебная самостоятельная деятельность студентов в контексте компетентностного подхода // Образование и общество – Орел, 2010.– №2.– С.27-31. (0,46 п.л.)
14. Федорова М.А. Концептуальные основы технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки».– Орел, 2010.– №3(37), часть 2. – С.320-326. (0,85 п.л.)
15. Федорова М.А. Тенденции, закономерности и принципы формирования

учебной самостоятельной деятельности в личностно ориентированном профессиональном образовании // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – Орел, 2011. – №1 (39) – С. 348-355. (0,85 п.л.)

16. Федорова М.А. О формировании учебной самостоятельной деятельности студентов // Инновации в образовании. – М., 2011. – № 4 – С.94-100. (0,5 п.л.)

Монографии и учебные пособия

17. Федорова М.А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в личностно развивающем профессиональном образовании: Монография. – Орел: изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2011. – 312с. (19,5 п.л.)
18. Федорова М.А. Формирование самостоятельной деятельности обучающихся: теоретические аспекты: Монография / под ред. А.И.Умана. – Орел: изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 132с. (8,25 п.л.)
19. Федорова М.А. Самостоятельная работа в современном вузе: организационный аспект: Монография / М.А.Федорова, Л.П.Якушкина / под ред. А.И.Умана. – Орел: изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 138с. (автор. 5 п.л.)
20. Федорова М.А. Нормативно-правовое обеспечение образования: Учебное пособие / под ред. А.И.Умана. – М, Педагогическое общество России, 2008. – 176с. (11 п.л.)
21. Федорова М.А. Технология формирования учебной самостоятельной деятельности студентов: Учебное пособие. – Орел: изд-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2011. – 120с. (7,5 п.л.)

Учебно-методические и методические пособия, программы

22. Федорова М.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов. – Орел, 2003. – 63с. (4 п.л.)
23. Федорова М.А. Основы управления педагогическими системами: Учебно-методическое пособие. / М.А.Федорова, В.С.Лысенко. – Орел, 2004. – 73с. (автор. 1,35 п.л.)
24. Федорова М.А. Организация самостоятельной работы в сельской школе: Методическое пособие для учителей математики. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2005. – 23с. (1,5 п.л.)
25. Федорова М.А. Программа дисциплины «Педагогика» / М.А.Федорова, авторский коллектив. – Орел: ОГУ, 2006. – 32с. (автор. 0,4 п.л.)
26. Федорова М.А. Программа педагогической практики / М.И.Алдошина, Л.В.Воронкова, М.А.Федорова – Орел: ОГУ, 2006. – 56с. (автор. 1,16 п.л.)
27. Федорова М.А. Педагогика в тестах: Учебно-методическое пособие. / А.И.Уман, М.А.Федорова – Орел: изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 80с. (автор. 2,62 п.л.)

Статьи в журналах, сборниках научных трудов и материалы конференций

28. Федорова М.А. Учебное задание как средство организации самостоятельной работы студентов // Самостоятельная работа в современном Российском вузе: проблемы организации и перспективы развития: Сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. – Орел, ОГУ: «Картуш», 2005. – С.74 – 76. (0,2 п.л.)

29. Федорова М.А. Учебное задание как средство организации личностно - ориентированного обучения // Проблемы личностно-ориентированного образования: культурологический, психолого-педагогический, технологический аспекты. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Шадринск, Изд-во ПО «Исеть», 2005– С.100-102. (0,1 п.л.)
30. Федорова М.А. Использование информационных технологий при организации самостоятельной работы в вузовском учебном процессе // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. д.п.н., профессора М.А.Родионова – Пенза, 2006.– С. 175-177. (0,2 п.л.)
31. Федорова М.А. Дидактическая компьютерная среда как средство формирования самостоятельной деятельности студентов // Теория и практика образования: история и современность. Выпуск 15. Сборник научных трудов кафедры теории и истории педагогики Липецкого гос. пед. университета – Липецк, 2006.– С.42-48. (0,4 п.л.)
32. Федорова М.А. Информационно-технологический подход к организации самостоятельной деятельности в процессе обучения // Сельская школа: анализ педагогических систем в условиях ее реструктуризации. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Орел: «Картуш», 2006.– С.426 - 431. (0,3 п.л.)
33. Федорова М.А. Использование компьютерной технологии при организации самостоятельной работы студентов // Самостоятельная работа в современном российском вузе: проблемы организации и перспективы развития. Сборник материалов 2-ой Междун. науч.-практ. конф. 23-24 марта 2006г. – Орел, 2006.– С.204-210. (0,4 п.л.)
34. Федорова М.А. Самостоятельная деятельность обучающихся в контексте образовательных парадигм // Профессиональное образование / Приложение «Новые педагогические исследования» – М., 2006.– №6 – С.134-137. (0,25п.л.)
35. Федорова М.А. Инновационный подход к формированию образовательного пространства // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы Междун. науч. конф.: В 2-х т., Т.2./ Отв. Ред. Е.Н.Горохова, А.А.Романов; Ряз.гос.ун-т имени С.Есенина. – Рязань, 2007.– С.27-28. (0,1п.л.)
36. Федорова М.А. Самостоятельная деятельность в контексте системного подхода // Ученые записки Орловского гос. ун-та. Серия «Гуманитарные и социальные науки» – Орел, 2007.– №1.– С.195-199. (0,7п.л.)
37. Федорова М.А. Учебный план средней школы в контексте современной образовательной парадигмы / А.И.Уман, М.А.Федорова // Инновации в образовании – М., 2008.– №12. –С.4-13. (автор. 0,25п.л.)
38. Федорова М.А. Структура рефлексивной деятельности учащихся в процессе учения. / А.И.Уман, М.А.Федорова // Инновации в образовании – М., 2009.– №1.– С.78-88. (автор. 0,35п.л.)
39. Федорова М.А. Мотивация учебной самостоятельной деятельности студентов // Теоретические и практические аспекты научно-исследовательской деятельности ученых ОГУ: Сборник статей преподавателей Орловского гос. университета, Ч.2 / под ред. Е.Н.Пузанковой – Орел, 2009.– С.179-185. (0,34 п.л.)

40. Федорова М.А. Учебная самостоятельная деятельность в личностно-ориентированной модели обучения // Проблемы современной дидактики: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междун. участием – Белгород: Изд-во БелРИПКППС, 2010. – Ч 1, С.37-41. (0, 25 п.л.)
41. Федорова М.А. Современные модели процесса обучения. / А.И.Уман, М.А.Федорова // Обучение как процесс образования личности: историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения / Материалы Шестых межрегион. пед. чтений, посвященных памяти И.Я.Лернера. В 2 ч. Ч.1. – Владимир: ВГГУ, 2010.– С.114-122. (автор. 0,2 п.л.)
42. Федорова М.А. Исследование процесса обучения в образовательном пространстве: полисредовой подход. / М.А.Федорова // Педагогическое образование: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: Материалы регион. науч.-практ. конф. Южного фед. округа / Под ред. Кочисова В.К. – Владикавказ, 2009 – С.571-575. (0,3п.л.)
43. Федорова М.А. Самодеятельностная компетентность как результат – продукт учебной самостоятельной деятельности студентов // Самостоятельная деятельность в образовательном пространстве современного вуза: Материалы заоч. Всерос. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. М.А.Федоровой – Орел: ОГУ, 2010.–С.107-113. (0,4 п.л.)
44. Федорова М.А. Рефлексивная деятельность преподавателя как механизм реализации рефлексивной функции его дидактической системы // Дидактическая система преподавателя: опыт, проблемы и перспективы развития / Материалы Всерос. науч.-практ. интернет-конф./ Отв. ред. проф. И.В. Ирхина – Белгород: БелГУ, 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://unid.bsu.edu.ru/unid/didact/reg> (0,25 п.л.)
45. Fedorova M.A. Teaching Models: From Dogmatic to a Personalized-Strategic Model. / A.I.Uman, M.A.Fedorova // Russian-American Education Forum, № 1/11/2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rus-ameeduforum.com> (автор. 0,35 п.л.)