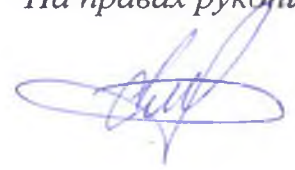


*На правах рукописи*



САЛЬНИКОВА Олеся Дмитриевна

**ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ  
КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ  
БАКАЛАВРИАТА**

Специальность: 5.8.7. Методология и технология  
профессионального образования

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Грозный - 2021

Работа выполнена в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Научный руководитель:** **Ромаева Наталья Борисовна**  
доктор педагогических наук, профессор

**Официальные оппоненты:** **Тахохов Борис Александрович**  
доктор педагогических наук, профессор,  
декан психолого-педагогического факультета,  
заведующий кафедрой педагогики и  
психологии ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский  
государственный университет имени  
К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)  
**Спирина Валентина Ивановна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
декан социально-психологического  
факультета ФГБОУ ВО «Армавирский  
государственный педагогический  
университет» (г. Армавир)

**Ведущая организация:** **ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)**

Защита состоится « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 г. в \_\_\_\_\_ часов на заседании объединенного Диссертационного совета Д 99.2.069.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» и федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» по адресу: 364905, г. Грозный, пр. Исаева, 62, ауд.205.

С диссертацией и ее авторефератом можно ознакомиться:

в библиотеке Чеченского государственного педагогического университета по адресу: 364905 г. Грозный, пр. Исаева, 62, читальный зал научного работника и на официальном сайте университета <https://chspu.ru>;

в библиотеке Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского по адресу: 295007, Республика Крым, г. Симферополь, проспект академика Вернадского, 4 и на официальном сайте университета <https://cfuv.ru>.

Автореферат размещен на сайте ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации [vak.minobrnauki.gov.ru](http://vak.minobrnauki.gov.ru).

Автореферат разослан \_\_\_\_\_ 2021 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
кандидат педагогических наук, доцент

Алиханова  
Ровзат Арбиевна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** В настоящее время продолжается модернизация и внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), разработанных на основе компетентностного подхода (competence approach). Это обусловлено трансформацией парадигмы образования в соответствии с условиями интегрированного политического, экономического и образовательного пространства, высокими требованиями современного рынка труда, глобализацией, информатизацией и технологизацией общества, появлением новых форм трудовой деятельности, трансформацией социальной среды, кризисными явлениями в финансово-экономической сфере и др.

Значительные темпы указанных преобразований отражаются в содержании ФГОС ВО, модернизация которого обеспечивает формирование актуальной и востребованной образовательной модели, ориентированной на подготовку всесторонне развитых и профессионально компетентных специалистов, обладающих не только репродуктивными, однотипными, модельными формами деятельности, но творческих, способных к генерации новых идей, а также к высокой мобильности и адаптации к постоянно меняющимся внешним профессиональным и социально-экономическим условиям. Современный выпускник должен обладать высокоорганизованным индивидуальным стилем самообразования, академической, социальной и профессиональной мобильностью, постоянно совершенствуя свое мастерство посредством практики и изучения опыта ведущих специалистов и коллег.

Одним из наиболее ярких показателей компетентного выпускника является его способность к самообразованию и саморазвитию. Подтверждение этому возможно найти при сравнительном анализе ФГОС разных поколений, в которых компетенция самообразования трансформируется, расширяя и углубляя свое содержание, при этом, выступая на позиции ведущей, особенно в век технологического совершенствования.

В этой связи, ФГОС ВО выдвигает перед образовательными организациями требование – обучить студентов бакалавриата самообразованию, методам, приемам, технологиям его применения в процессе образовательной деятельности, а также транслировать эти навыки в среде своей профессиональной деятельности и социального пространства, развивать и расширять практический опыт в данной области. Данная тенденция освещена в содержании состава компетенций ФГОС ВО по УГСН «Образование и педагогические науки» (2018), где компетенция самообразования относится к универсальным компетенциям и подразумевает самоорганизацию и саморазвитие (в т.ч. здоровьесбережение), имея следующую трактовку «УК – 6 - способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни».

Универсальный характер компетенции говорит о безусловной важности её формирования у студентов бакалавриата вне зависимости от направления их

подготовки, однако, особенную роль её развитие приобретает в процессе подготовки студентов, обучающихся в рамках образования и педагогических наук. Будущие педагоги не только обязаны владеть навыками и деятельностным опытом в области самообразования, но транслировать и передавать этот опыт своим воспитанникам и ученикам, в свою очередь, обучая их этим навыкам.

Таким образом, формирование компетенции самообразования у данной категории студентов является особенно актуальным, что обуславливает организацию образовательного процесса образовательных организаций высшего образования сообразно условиям формирования и развития компетенции самообразования, адекватно её программно-содержательному наполнению в контексте требований ФГОС ВО, а также при учете образовательных потребностей будущих бакалавров и современных технологий в образовательном пространстве.

**Степень научной разработанности проблемы исследования.** Современные взгляды на важность и актуальность формирования и развития компетенции самообразования формировались постепенно по мере глобализации компетентностного подхода в образовании.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов возможно проследить динамику содержательного и технологического наполнения компетентностного подхода в разные временные промежутки и в разных странах. Среди наиболее значимых исследований возможно выделить работы В.А. Адольфа, В.И. Байденко, Р.Бойцис, В.А. Болотова, Э. Дисси, Э.Ф. Зеера, Е.И. Кудрявцевой, Дж. Равен, Р. Райн, В.В. Серикова, Э.Э. Сыманюк, В. Хутмахер, А.В. Хуторского и др. Учеными разработаны основополагающие принципы и критерии компетентностного подхода, выделены наиболее общие его признаки, составлены классификации и характеристики, а также градация и ранжирование различных компетенций, включая компетенцию самообразования.

Помимо компетентностного подхода в образовании, большое значение для сущностно-содержательной характеристики компетенции самообразования сыграла положенная в её основу дефиниция самообразования.

С позиции ретроспективного анализа научной литературы по проблеме исследования следует отметить исследования А.Я. Айзенберга, А.К. Громцевой, Ф.А. Дистервега, П.Ф. Каптерева, Я.А. Коменского, Б.Ф. Райского, Н.А. Рубакина, М.Н. Скаткина, Г. Спенсера и др., которые изучали исторические аспекты в формировании проблематики. Специфика самообразования, особенности его включения и функционирования внутри профессионального поля деятельности отражены в трудах Н.В. Горбуновой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, И.Л. Наумченко, Н.Б. Ромаевой, В.И. Спириной, Г.С. Сухобской, Б. А. Тахохова и др.

Исследование самообразования с позиции деятельностного подхода, изучение особенностей его регуляции, контроля и организации отражены в работах В.А. Беликова, М.И. Колбаско, В.Г. Рындак, Г.Н. Серикова, А.В. Усовой и др. Потребностно-мотивационные компоненты самообразования, а также механизмы их формирования и развития раскрыты в трудах Г.М. Гнездилова,

Б.Ф. Райского, И.А. Редковец и др. Социологическая направленность самообразования, её специфика и механизмы описаны в исследованиях Г.Е. Зборовского, И.Н. Шаховой, Е.А. Щуклиной. Аксиологическая компонента процесса самообразования представлена в работах А.В. Калашниковой, Т.В. Седых, Е.А. Таранчук.

Таким образом, подчеркнем, что становление структурно-содержательного наполнения компетенции самообразования базируется преимущественно на фундаментальных концептах самообразования, самоорганизации, деятельностном, аксиологическом и компетентностном подходах, последний из которых также позволяет разделить понятия «компетенции» и «компетентности» самообразования. Современное изучение самообразовательной компетентности отражено в работах И.А. Бобыкиной, Д.В. Дроздовой Ю.А. Поляничко, Р.Р. Сагитовой и др., где отмечено, что понятие «компетентности» является более общим и широким относительно понятия «компетенции».

В современных диссертационных исследованиях также возможно проследить изучение тех или иных аспектов компетенции самообразования: формирование и развитие самообразовательной компетентности представлены в исследованиях Т.Е. Землинской, И.А. Орловой, Е.С. Чеботаревой и др.; развитие самообразовательной деятельности студентов описаны М.А. Петровой, Е.Н. Фоминой и др.; формирование самообразовательной деятельности студентов в условиях многоуровневого высшего образования рассмотрены М.Б. Баликаевой, В.А. Корвяковым и др.; развитие самообразовательной деятельности студентов посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) исследованы О.Л. Карповой, Л.К. Тучкиной и др.

В этой связи, отметим, что анализ научной, научно-практической и методической литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод, что изучение компетенции самообразования имеет место в русле разных подходов, однако прослеживается косвенный и фрагментарный характер, т.к. большинство из них ориентированы на изучение сходных дефиниций, а компетенция самообразования является лишь сопутствующим сегментом этих исследований. Все это, а также требования ФГОС ВО, обуславливают необходимость детального изучения структуры, содержания, механизмов актуализации, формирования и развития данной компетенции с целью повышения эффективности процесса формирования компетентного бакалавра посредством активной реализации его личностных образовательных, организационных и регулятивных ресурсов, позволяющих стимулировать познавательную деятельность, расширяя её ракурс.

Комплексное исследование проблемы позволило выделить ряд **противоречий** между:

— возрастающими требованиями ФГОС ВО к компетентности бакалавров и недостаточным уровнем практического овладения компетенцией самообразования как одного из катализаторов успешной профессиональной деятельности выпускника (проблемы мотивации, социальной мобильности, адаптивности);

— значительной информационной насыщенностью сетевых ресурсов и информационной грамотностью студентов бакалавриата (проблемы поиска, анализа достоверности, интерпретации сетевой информации, в т.ч. через использование электронных библиотечных систем; трудности освоения компьютерных программ);

— изменением образовательной парадигмы в сторону увеличения удельного веса самостоятельной, творческой, продуктивной работы студентов бакалавриата и навыками самообразования студенческой молодежи.

В этой связи, разработка и реализация программно-содержательного обеспечения компетенции самообразования у студентов бакалавриата приобретает особую актуальность.

С учетом выявленных противоречий сформулирована **проблема исследования**: каковы особенности программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования студентов бакалавриата, обучающихся в образовательных организациях высшего образования?

Актуальность и проблема исследования способствовали формулировке темы исследования: «**Программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата**».

**Цель исследования**: разработать и апробировать программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата образовательных организаций высшего образования.

**Объект исследования**: процесс развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

**Предмет исследования**: программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования студентов бакалавриата образовательных организаций высшего образования.

**Гипотеза исследования**: процесс развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата будет эффективным, если:

— рассматривать её как неотъемлемую часть и важное направление совершенствования подготовки бакалавров;

— определены основные характеристики, структура и функции исследуемого феномена в соответствии с ФГОС ВО;

— выявлены критерии, показатели и уровни сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата;

— разработано программно-содержательное обеспечение, способствующее развитию компетенции самообразования у студентов бакалавриата;

— обоснована и апробирована интегрированная в образовательный процесс педагогическая модель, позволяющая развить исследуемую компетенцию студентов за период их обучения в образовательной организации высшего образования.

Исходя из цели, предмета и гипотезы были сформулированы **задачи исследования**:

1. На основе анализа научной, научно-практической, методической психолого-педагогической литературы уточнить сущность, определить структуру и функции компетенции самообразования у студентов бакалавриата образовательных организаций высшего образования.

2. Разработать критерии, показатели и уровни сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата.

3. Разработать и обосновать программно-содержательное обеспечение, способствующее развитию компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

4. Создать и апробировать педагогическую модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

**Методологическую основу** проведенного исследования составили:

компетентностный подход в определении целей, показателей результатов и раскрытия содержания обучения (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.); акмеологический подход (В.Г. Афанасьев, В.В. Макрусев, И.А. Полещук, И.В. Прангишвили, В.Н. Спицнадель и др.); проектный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Т.П. Емельянова, А.А. Лузаков, В.Н. Мясичев, В.В. Новиков, Е.В. Шорохова и др.); контекстный подход (Р. Акофф, А.Ю. Антоновский, Т. Аусберг, Е.Г. Вишнякова, М.Н. Кичерова, А.Н. Книгин, А.А. Реан, Г.Л. Тульчинский, С.И. Черноморченко, и др.).

**Теоретическая основа исследования:** положения о сущности и содержании компетенций, компетентности и компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, Л.И. Берестова, В.А. Болотов, Н.В. Горбунова, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Я.И. Кузьминов, В.Н. Куницина, М.В. Литвиненко, Л.Г. Максудова, А.К. Маркова, Д.В. Пузанков, Н.Б. Ромаева, В.В. Сериков, В.И. Спирина, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, Б.А. Тахохов, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов, К.В. Шапошников, Б.Д. Эльконин и др.); положения и идеи педагогического моделирования образовательных систем (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, А.М. Новиков, Н.О. Яковлева и др.). Ретроспективный анализ становления и развития дефиниции самообразования рассмотрен в трудах А.Я. Айзенберга, А.К. Громцевой, Ф.А. Дистервега, П.Ф. Каптерева, Я.А. Коменского, Б.Ф. Райского, Н.А. Рубакина, М.Н. Скаткина, Г. Спенсера и др. Основные особенности функционирования и механизмов процесса самообразования в профессиональной среде описаны в трудах Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, И.Л. Наумченко, Г.С. Сухобской и др. Специфика организации, регуляции и контроля процесса самообразования исследованы в работах В.А. Беликова, М.И. Колбаско, В.Г. Рындак, Г.Н. Серикова, А.В. Усовой, и др. Исследования самообразования с позиции социологического подхода представлены в трудах Г.Е. Зборовского, И.Н. Шаховой, Е.А. Щуклиной. Мотивационно-потребностный подход в изучении дефиниции самообразования отражен в исследованиях Г.М. Гнездилова, Б.Ф. Райского, И.А. Редковец и др. Исследования самообразовательной компетентности возможно проследить в работах

И.А. Бобыкиной, Д.В. Дроздовой, Т.Е. Землинской, И.А. Орловой, М.А. Петровой, Ю.А. Поляничко, Р.Р. Сагитовой, Е.Н. Фоминой, Е.С. Чеботаревой и др. Локальные исследования компетенции самообразования описаны в трудах М.Б. Балакаевой, О.Л. Карпова, В.А. Корвякова, Л.К. Тучкина и др.

В ходе научной работы были использованы соответствующие задачам **методы исследования:**

**Теоретические** – анализ, синтез и интерпретация информации научной и научно-практической психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование.

**Экспериментальные** (эмпирические) – методы опроса, анкетирования, наблюдение, педагогический эксперимент.

**Статистические** – количественный и качественный анализ эмпирических данных, методы математической статистики (методы статистической обработки данных: коэффициент Пирсона; парный t-критерий Стьюдента для связанных (зависимых) совокупностей).

**Экспериментальная база исследования:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет». В эксперименте приняли участие 178 человек (92 – экспериментальная группа; 86 – контрольная группа).

#### **Основные этапы исследования:**

*На первом (организационно-диагностическом) этапе* (2013 – 2014 гг.) осуществлялся теоретический анализ научной, научно-методической и научно-практической философской, психолого-педагогической и специальной литературы, изучалось состояние вопроса в образовательной практике; определялся научный аппарат исследования; выдвигалась рабочая гипотеза, формулировались задачи исследования; определялись методика исследования и опытно-экспериментальная база; составлялась общая концепция экспериментальной работы.

*На втором (практическом) этапе* исследования (2015 – 2020 гг.) проводилась работа по систематизации теоретической части исследования, разрабатывались организационно-педагогические условия и педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата, проводилась экспериментальная работа по реализации и апробации педагогической модели.

*На третьем (аналитико-оценочном) этапе* исследования (2020 г. – 2021 г.) производилась окончательная обработка теоретических и экспериментальных результатов исследования; формулировались выводы, формировался текст диссертационного исследования.

**Научная новизна диссертационного исследования** заключается в том, что:

— уточнена сущность, структура и содержание компетенции самообразования у студентов бакалавриата в соответствии с требованиями ФГОС ВО;



— предложены критерии, показатели, а также уровни сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата образовательных организаций высшего образования;

— разработано программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата;

— обоснована и апробирована педагогическая модель и организационно-педагогические условия, позволяющие развивать компетенцию самообразования у студентов бакалавриата образовательных организаций высшего образования.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что:

— изучены сущность, структура и функции компетенции самообразования студентов бакалавриата, а также критерии, показатели, уровни ее сформированности, что расширяет представления о компетентностном подходе в высшем образовании;

— изложены идеи развития компетенции самообразования студентов бакалавриата посредством реализации педагогической модели, включающей базисный, программный, рефлексивный блоки, что обогащает теорию и методiku профессионального образования;

— раскрыты возможности программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования студентов в учебной и внеучебной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО;

— применительно к проблематике диссертации результативно использован комплекс методов исследования, позволивший выявить динамику сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата.

**Практическая значимость результатов исследования** состоит в том, что:

— разработанное и апробированное программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования может быть использовано в организациях высшего образования для совершенствования универсальных компетенций студентов бакалавриата;

— организационно-педагогические условия и педагогическая модель развития компетенции самообразования воспроизводимы и могут быть внедрены в систему высшего образования студентов по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, по направлению подготовки студентов бакалавриата: «Специальное (дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование» и УГСН 37.00.00 Психологические науки по направлению подготовки студентов бакалавриата «Психология»;

— программа курса «Методология научных исследований», оценочные материалы могут быть использованы в образовательном процессе вуза для совершенствования исследуемой компетенции будущих бакалавров;

— разработанный и апробированный в ходе исследования диагностический инструментарий может служить основой для оценки сформированности компетенции самообразования в системе высшего образования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Компетенция самообразования – совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и качеств личности обучающегося, необходимых для осуществления им целенаправленной, специально организованной, самостоятельной, систематической, лично и социально значимой продуктивной самообразовательной деятельности, обуславливающей процесс самореализации.

2. Структура компетенции самообразования будущего бакалавра включает компоненты: мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный; функции: наращивания, мобильности, организационно-прикладную, генеративную, рефлексивную.

3. В качестве критериев сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата выступают:

— мотивационный (наличие потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, опыта планирования и реализации процесса непрерывного самообразования; ориентации на самореализацию в личностном, профессиональном и социальном аспектах);

— организационно-деятельностный (наличие системы знаний о сути, средствах, методах и технологиях осуществления самообразования, опыт выполнения операций познания с целью самообразования, управление поведением, критическая оценка личностных и временных ресурсов, рациональность их применения, опыт самоорганизации, самоконтроля, опыт сбора, обработки, синтеза, представления, интерпретации и генерации информации, использование современных технологий в работе с ней, опыт продуктивной и творческой самообразовательной деятельности);

— рефлексивный (опыт прогнозирования, перспективного проектирования, социально-профессиональной мобильности, саморефлексии).

4. Успешность развития компетенции самообразования будущего бакалавра обеспечивает совокупность программно-содержательных элементов: программа, учебные и учебно-методические пособия, фонды оценочных средств, методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы и пр. и информационные ресурсы дисциплин базовой части, дополнительных образовательных курсов, научно-творческих мероприятий в очном и сетевом (дистанционном) формате.

5. Педагогическая модель развития компетенции самообразования будущего бакалавра, интегрированная в образовательный процесс вуза, позволяет развить исследуемую компетенцию студентов за период их обучения в образовательной организации высшего образования и включает следующие блоки:

— базисный (цели, задачи, подходы, организационно-педагогические условия);

— программный (содержание, методы, формы и средства учебной и внеучебной деятельности по развитию компетенции самообразования);

— рефлексивный (критерии, уровни сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата; конечный результат).

**Достоверность** проведенного исследования обеспечивалась осуществлением целостного подхода к решению проблемы; реализацией основных методологических концептов при обосновании теоретических изысканий диссертационного исследования; применением актуальных, корректных, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования методов психолого-педагогического эксперимента на всех его этапах; сравнительным анализом результатов теоретического и практического исследования и современными наработками ведущих ученых в области изучения феномена универсальной компетенции самообразования как элемента структурно-содержательного наполнения самообразовательной компетентности студентов бакалавриата; апробацией и реализацией полученных результатов и педагогической модели развития компетенции самообразования в область практического применения.

**Апробация результатов исследования** осуществлялись в процессе преподавательской деятельности в ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». Результаты исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры общей педагогики и современных образовательных технологий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»; на научных и научно-практических конференциях различного уровня: международного: «Общество и экономика постсоветского пространства» (Липецк, 2014 г.), «Тенденции и перспективы развития современного научного знания» (Москва, 2014 г.), «Новое слово в науке: перспективы развития» (Чебоксары, 2014 г.), «Инновационные технологии в технике и образовании» (Чита, 2020 г.), «Новые импульсы развития: вопросы научных исследований» (Саратов, 2020 г.), «Вопросы устойчивого развития общества» (Махачкала, 2020 г.); всероссийского: «Восхождение к истории педагогики» (Москва, 2014 г.), «Педагогические исследования – вклад в инновационное развитие России» (Санкт-Петербург, 2014 г.), «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, 2014 г.); регионального: «Молодежь и образование XXI века» (Ставрополь, 2014 г., 2015 г., 2016 г., 2017 г.).

Научные статьи опубликованы в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК: «Вестник СКФУ» (Ставрополь, 2017 г., 2020 г.), «Проблемы современного педагогического образования» (Ялта, 2016 г.), «Педагогический журнал» (Ногинск, 2020 г.), «Перспективы науки и образования» (Воронеж, 2020 г.). Научные, научно-методические статьи в журналах и сборниках научных трудов (РИНЦ): «Intellectual and moral values of the modern society» (Тюмень, 2014 г.), «Modern Science» (Москва, 2020 г.), «Избранные вопросы науки XXI века» (Таганрог, 2020 г.).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обоснована актуальность, определены основные характеристики исследования – цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологические и теоретические основы, методы, этапы организации исследования; сформулированы основные положения, выносимые на защиту, определена научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе **«Теоретические основы программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата»** рассмотрены проблемы самообразования (как основополагающей единицы самообразовательной компетенции), изучен компетентностный подход и представлен его ретроспективный анализ в научной литературе, уточнены структура, содержательное наполнение понятия «компетенция самообразования», основанные на позициях различных ученых: педагогов, психологов и методологов; определено место и значимость компетенции самообразования в структуре современных федеральных государственных образовательных стандартов, описаны особенности программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата, представлена педагогическая модель её развития.

Модернизация социокультурной, экономической, политической индустрии современного общества диктует тенденцию к совершенствованию образовательной сферы, как первостепенно значимой компоненты в становлении кадровых ресурсов, отвечающих актуальным требованиям рынка труда и позволяющих быть конкурентоспособными в его условиях. В этой связи, большую значимость приобретает качество подготовки компетентных выпускников, обладающих не только достаточным объемом знаний в профессиональном поле, но и наличием опыта деятельности и качеств личности (мобильность, адаптивность и пр.), позволяющих отвечать постоянно возрастающим требованиям, обусловленным значительными темпами информационно-технического и социально-культурного прогресса.

Возможность успешной реализации себя в будущей профессии во многом вызвана именно способностью к постоянному самосовершенствованию, наращиванию и генерации знаниево-опытного компонента, динамичному развитию личностно-значимых качеств.

Понимание актуального профессионально-социального заказа обусловило реализацию компетентностного подхода в образовании (совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (К.Р. Вартанова)), предполагающего интеграцию указанных компонентов в понятие «компетентность» (наличие опыта деятельности человека в профессиональной, социально и личностно значимой сфере, который основывается на личностных качествах человека (ценностно-смысловых ориентациях, знаниях, умениях, навыках, способностях)) (А.И. Дегтярёв), условно

разделенную на составляющие – «компетенции» (заранее заданное социальное требование (норма), профессиональная или функциональная характеристика, ожидаемые результаты обучения (Т.Н. Хохлова), параллельное формирование и развитие которых позволяет подготовить компетентного выпускника. Одно из ведущих направлений здесь – не просто научить студента чему-либо, но показать пути, методы, технологии, посредством которых возможно самостоятельное развитие, как в профессиональном, так и в личностном контексте. Именно это и актуализирует возможности самообразования на современном этапе развития общества.

В этой связи, универсальные навыки самообразования наиболее значимы как для обучающихся студентов, так и для уже трудоустроенного населения. Согласно ФГОС ВО (2018), эти навыки аккумулированы в понятие компетенции самообразования (УК-6 – самоорганизация и саморазвитие; определяет способность будущих бакалавров управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни).

Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что основой для современной трактовки этого понятия выступила проблема самообразования (Ф.А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, Н.И. Кареев, Я.А. Коменский, Н.А. Макаров, В.Н. Мякотин, Н.А. Рубакин, В.И. Селиновский, Г. Спенсер, Г. Спенсер и др.). Анализ современной литературы позволяет отметить, что сегодня самообразование преимущественно рассматривают с двух позиций: как процесс (А.Я. Айзенберг, В.Б. Бондаревский и др.) и как деятельность (И.Г. Барсуков, А.К. Громцева, Н.Д. Иванова, Л.Н. Коган, П.И. Пидкасистый, В.В. Сериков и др.). Общим для данных исследований выступает понимание итогового результата в качестве компетенции самообразования обучающегося.

Следует отметить разобщенность представлений авторов о трактовке понятия компетенции самообразования, а также её структурно-содержательном наполнении (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, И.А. Оборотова, Дж. Равен, В. Хутмахер, А.В. Хуторской и др.). Такой характер исследований диктует необходимость представления интегрированной сущностно-содержательной характеристики компетенции самообразования, отражающей имеющиеся исследовательские концепции в совокупности с новыми требованиями современной парадигмы высшего образования. В этой связи, под *компетенцией самообразования* мы понимаем совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и качеств личности обучающегося, необходимых для осуществления им целенаправленной, специально организованной, самостоятельной, систематической, личностно и социально значимой продуктивной самообразовательной деятельности, обуславливающей процесс самореализации.

Анализ существующих концепций также позволил сделать вывод, что разные авторы, в зависимости от ключевого принципа исследования, по-разному трактуют структуру компетенции самообразования. Большинство из них

руководствуются сочетанием личностных характеристик или ценностных ориентиров (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.). В своем исследовании мы были ориентированы на рассмотрение компетенции самообразования с позиции программно-содержательного обеспечения, в виду чего её структуру представили следующими компонентами: *мотивационно-потребностный* (осознание недостаточности запаса знаниево-прикладного опыта в общенаучном, профессиональном или социальном поле, необходимых личностных качеств, что актуализирует появление потребности в самосовершенствовании по указанным направлениям, которое возможно посредством непрерывной самообразовательной деятельности), *регулятивный* (аккумулирует способности к саморегуляции, самоорганизации, планированию самообразовательной деятельности, выстраиванию самостоятельной образовательной траектории, самоконтролю), *познавательный* (включает процесс получения новых знаний, умений, навыков теоретико-прикладного операционального характера, понимание технологий и инструментов, используемых в процессе познания), *информационный* (включает операции с информационными ресурсами и собственно информацией, наличие информационной культуры), *деятельностно-продуктивный* (организация прикладной деятельности в реализации самообразовательной траектории наиболее оптимальным путем), *когнитивно-рефлексивный* (анализ, оценивание, прогнозирование самообразовательной деятельности). Такое условное разделение позволит ориентировать программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования комплексно и адекватно содержательному наполнению каждого компонента.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что изучение функций компетенции самообразования является вопросом не разработанным, в связи с чем, на основании анализа функций самообразования нами были выделены основные функции компетенции самообразования, т.к. они являются одной из ведущих составляющих, на развитие которых нацелено программно-содержательное обеспечение. К ним относятся: *функция наращивания* (обуславливает приобретение знаний, умений, навыков, опыта деятельности, качеств личности, или владений технологиями их формирования и развития, необходимых для успешной самореализации на основе объективного оценивания собственных ресурсов), *мобильности* (позволяет адаптироваться к постоянно изменяющимся внешним условиям, быть гибким, активным, готовым к постоянному совершенствованию себя путем самообразования), *организационно-прикладная* (планирование, организация, контроль процесса самообразования, выстраивание оптимального маршрута самообразования (самообразовательной стратегии) в конкретных условиях в соответствии с имеющимися ресурсами, поставленными целями и концептами здоровьесбережения), *генеративная* (обуславливает возможность творческой самореализации, совершенствование имеющегося или создание нового продукта, в т.ч. развитие собственных ресурсов через самообразование), *рефлексивная* (предполагает конструктивный анализ

процесса самообразования, самооценки, самоорганизации и реализации продукта самообразования, прогнозирования перспектив, трансляцию опыта) функции.

Детальное рассмотрение изучаемой дефиниции с условным дроблением на указанные составляющие позволило более точно её исследовать и наметить направления её развития в условиях высшего образования через разработку и реализацию программно-содержательного обеспечения.

Опираясь на концепцию государственной политики по модернизации образования, в т.ч. высшего, которая акцентирует внимание на содержании образования, в ракурсе исследования нами описаны основные категории программно-содержательного обеспечения компетенции самообразования (структура и содержание исследуемой компетенции с позиции ФГОС ВО, комплекс дисциплин, обеспечивающих её формирование, паспорт компетенции, уровни КС и контрольно-измерительные материалы (фонды оценочных средств) для оценки их сформированности, информационные (в т.ч. цифровые) ресурсы развития КС).

Помимо прочего, определен ряд организационно-педагогических условий развития компетенции самообразования студентов бакалавриата: *расширение диапазона профессионально-личностного развития* (подразумевает использование ресурсов образовательного пространства таким образом, чтобы активизировать самообразовательную позицию студентов, стимулировать их научно-поисковую, исследовательскую деятельность с целью удовлетворения потребности в саморазвитии), *применение самообразовательных интерактивов* (использование в образовательном процессе сочетания цифровых и нецифровых интерактивов), *обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования* (создает условия для самостоятельной (самообразовательной) поисковой активности в условиях преемственности аудиторной и внеаудиторной работы), *организация позиционного взаимодействия* (позволяет решать проблемные задачи с различных позиций, что стимулирует самостоятельное добывание знаний), *развитие самообразовательной мотивации* (обуславливает потребность в профессионально-ориентированной деятельности, стимулирующей избирательность и направленность поисковой самообразовательной активности).

Следует отметить, что полноценное развитие компетенции самообразования является возможным в условиях тесной взаимосвязи и интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Таким образом, развитие компетенции самообразования представляется возможным посредством разработки и реализации педагогической модели. Опираясь на теоретический анализ проблемы (компетентностный, акмеологический, проектный, контекстный подходы), а также учитывая структурно-содержательные характеристики компетенции самообразования и основные элементы программно-содержательного обеспечения её развития, нами была разработана педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата (ПМРКС) (Рис. 1).



**Рисунок 1 – Педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата**

Предложенная модель включает базисный (цель, задачи, ведущие подходы, организационно-педагогические условия), программный (содержание учебной и внеучебной деятельности, методы, формы, средства), рефлексивный (критерии, уровни и результат сформированности компетенции самообразования) блоки. Ключевой идеей данной модели выступает практическая реализация субъектной



позиции студентов бакалавриата при осознанном стремлении к использованию механизмов самообразования не только в образовательном процессе, но и при осуществлении непрерывного самообразования в течение всей жизни в разных её сферах, учитывая универсальный характер компетенции.

Разработанная модель позволяет сформировать у студентов бакалавриата ориентир на непрерывное самообразование как базис для успешной самореализации в личностном, профессиональном и социальном аспектах, активизируя их личностные ресурсы сообразно цели самообразования.

Во второй главе **«Экспериментальное исследование реализации программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата»** описаны критерии, показатели и уровни сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата; обоснована реализация программно-содержательного обеспечения и педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата; представлен анализ и интерпретация результатов исследования.

Экспериментальное исследование осуществлялось в ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». В экспериментальном исследовании принимали участие 92 студента бакалавриата очной формы обучения по направлениям подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование (экспериментальная группа) и 86 студентов бакалавриата очной формы обучения по направлениям подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, 37.03.01 – Психология (контрольная группа).

В соответствии со структурными компонентами исследуемой компетенции были выделены следующие критерии оценки: *мотивационный* – наличие потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, опыта планирования и реализации процесса непрерывного самообразования; ориентации на самореализацию в личностном, профессиональном и социальном аспектах (мотивационно-потребностный компонент КС), *организационно-деятельностный* – наличие системы знаний о сути, средствах, методах и технологиях осуществления самообразования, опыт выполнения операций познания с целью самообразования, управление поведением, критическая оценка личностных и временных ресурсов, рациональность их применения, опыт самоорганизации, самоконтроля, опыт сбора, обработки, синтеза, представления, интерпретации и генерации информации, использование современных технологий в работе с ней, опыт продуктивной и творческой самообразовательной деятельности (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный компоненты КС), *рефлексивный* – опыт прогнозирования, перспективного проектирования, социально-профессиональной мобильности, саморефлексии (когнитивно-рефлексивный компонент КС). Это позволило определить уровни сформированности исследуемой компетенции: *I уровень – низкий (пороговый)* – не ориентирован на самореализацию, саморазвитие и самосовершенствование, не владеет навыками работы и информационными ресурсами и информацией, отсутствует опыт планирования, организации, рефлексии, прогнозирования

собственной самообразовательной деятельности); *II уровень – ниже среднего (пороговый)* – мало заинтересован в самообразовании, саморазвитии, навыки работы с информацией развиты слабо, избегает планирования и рефлексии самообразовательной деятельности, опыт организации и прогнозирования отсутствует); *III уровень – средний (пороговый)* – наличие мотивации к самообразованию, саморазвитию, самореализации, недостаточно опыта работы с информационными ресурсами, владеет навыками планирования и организации, рефлексии и прогнозирования самообразовательной деятельности, однако этот процесс носит лишь репродуктивный характер; *IV уровень – высокий (повышенный)* – высокая мотивация к самореализации через непрерывное самообразование, позитивный опыт работы с информационными ресурсами и информацией, владеет навыками планирования и организации, рефлексии и прогнозирования самообразовательной деятельности, создает новые продукты посредством непрерывного самообразования. Определение уровней сформированности компонентов исследуемой компетенции обеспечивалось использованием соответствующих методик: «Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» В.И. Андреева; опросник «Диагностика мотивации к самообразованию» (на основе опросника В.Э. Мильмана); авторская анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата». Полученные количественные показатели обрабатывались с помощью корреляционно-регрессионного анализа Пирсона.

Экспериментальное исследование включало два основных этапа: организационный, экспериментально-аналитический. На первом этапе проводилась работа по планированию и организации экспериментальной работы, описана технология и средства эксперимента, определены основные методы и методики (методический инструментарий) для проведения диагностики уровня сформированности компетенции самообразования на основании выделенных критериев и уровней. Результаты констатирующего эксперимента представлены в Таблице 1.

**Таблица 1. Результаты констатирующего эксперимента**

Критерии Уровни	Мотивационный		Организационно- деятельностный		Рефлексивный	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий (пороговый)	32,6%	34,9%	38,2%	37,2%	32,6%	37,2%
Ниже среднего (пороговый)	34,9%	30,1%	32,6%	33,7%	34,9%	36%
Средний (пороговый)	27,1%	26,7%	24,9%	22,1%	28,2%	22,1%
Высокий (повышенный)	5,4%	8,3%	4,3%	7%	4,3%	4,7%

Полученные данные позволили сделать вывод о недостаточном уровне сформированности компетенции самообразования студенческой молодежи, что обусловило необходимость реализации программно-содержательного обеспечения, внедрения и реализации педагогической модели развития компетенции самообразования (ПМРКС) у студентов бакалавриата.

На втором этапе был проведен формирующий эксперимент (реализация педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата в образовательном процессе) и контрольный эксперимент (вторичная диагностика уровня сформированности компетенции самообразования), проанализированы полученные данные (качественный, количественный, сравнительный анализ). Внедрение ПМРКС, включающей организационно-педагогические условия (расширение диапазона профессионально-личностного развития, применение самообразовательных интерактивов, обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования, организация позиционного взаимодействия, развитие самообразовательной мотивации), включала три основных направления: реализация в рамках образовательного процесса (лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия; самостоятельная работа), в рамках разработанных образовательных курсов («Методология научных исследований»), в рамках внеучебных научно-творческих мероприятий (научные конкурсы: «Педагогика и психология в лицах», «Логопедия в лицах», «Дефектология в лицах»; мотивационная интернет-площадка «История успеха»; «Международный интернет-симпозиум» и пр.).

Применительно к каждому направлению использовались описанные в ПМРКС индивидуальная, групповая, фронтальная формы работы. Сочетание методов, включенных в каждую из указанных форм, варьировалось в зависимости от направления работы, поставленной цели, текущих условий. После проведения экспериментальной работы была осуществлена вторичная диагностика уровней сформированности компетенции самообразования с целью выявления динамики её развития (Таблица 2).

**Таблица 2. Результаты контрольного эксперимента**

Критерии Уровни	Мотивационный		Организационно-деятельностный		Рефлексивный	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий (пороговый)	19,6%	32,6%	24,9%	33,7%	21,8%	34,9%
Ниже среднего (пороговый)	27,1%	26,7%	22,8%	32,6%	27,1%	32,6%
Средний (пороговый)	35,9%	31,4%	34,9%	25,5%	34,9%	27,8%
Высокий (повышенный)	17,4%	9,3%	17,4%	8,2%	16,2%	4,7%

Проведенная аналитико-интерпретационная работа подтвердила эффективность реализации разработанного программно-содержательного обеспечения, отразив позитивную динамику развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата:

— данные сравнительного анализа результатов первичной и вторичной диагностики испытуемых контрольной группы показали незначительную динамику (развитие компетенции самообразования в диапазоне 3-4%);

— данные сравнительного анализа результатов первичной и вторичной диагностики испытуемых экспериментальной группы показали позитивную динамику (развитие компетенции самообразования в диапазоне 13-16%);

— данные сравнительного анализа результатов вторичной диагностики испытуемых экспериментальной и контрольной групп показали преобладание позитивной динамики у испытуемых экспериментальной группы относительно более низких показателей испытуемых контрольной группы (разница в 11-13 %).

Достоверность результатов определялась согласно парному t-критерию Стьюдента для связанных совокупностей: мотивационный ( $t 0.957 < t \text{ крит. } 4.303$ ), организационно-деятельностный ( $t 0.703 < t \text{ крит. } 4.303$ ), рефлексивный ( $t 0.576 < t \text{ крит. } 4.303$ ) критерии.

**В Заключении** обобщены основные результаты проведенного исследования, представлены **общие выводы**:

1) Компетенция самообразования как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности и качеств личности обучающегося, необходимых для осуществления им целенаправленной, специально организованной, самостоятельной, систематической, лично и социально значимой продуктивной самообразовательной деятельности, обуславливающей процесс самореализации, является значимой в рамках формирования необходимого набора компетенций в процессе обучения в образовательной организации высшего образования. Компоненты (мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный) и функции (наращение, мобильности, организационно-прикладная, генеративная, рефлексивная) компетенции самообразования составляют её структуру.

2) Разработанные критерии (мотивационный, организационно-деятельностный, рефлексивный), соответствующие показатели, уровни ((низкий (пороговый); ниже среднего (пороговый); средний (пороговый); высокий (повышенный)) позволяют проводить диагностику сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

3) Программно-содержательное обеспечение, представленное совокупностью элементов учебной (программа, учебные и учебно-методические пособия, фонды оценочных средств, методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы и пр. и информационные ресурсы дисциплин базовой части, дополнительных образовательных курсов) и внеучебной (научно-творческие мероприятия в очном и сетевом (дистанционном) формате) деятельности позволило наиболее эффективно организовать и реализовать

процесс развития компетенции самообразования, что актуализировало ориентир студентов бакалавриата на непрерывное самообразование, развитие потребности в самореализации.

4) Разработанная и апробированная педагогическая модель развития компетенции самообразования, включающая базисный (цели, задачи, подходы, организационно-педагогические условия), программный (содержание, методы, формы и средства учебной и внеучебной деятельности по развитию компетенции самообразования) и рефлексивный (критерии, уровни сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата; конечный результат) блоки, обладает свойством воспроизводимости и может быть использована в образовательном процессе на уровне бакалавриата (УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, УГСН 37.00.00 Психологические науки).

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающее решение всех связанных с обозначенной проблемой задач: необходимы дальнейшие теоретические и экспериментальные исследования, направленные на поиск инновационных подходов к развитию компетенции самообразования у студентов бакалавриата (развитие компетенции самообразования студентов бакалавриата в условиях дистанционного образования; программно-методическое обеспечение развития компетенции самообразования у студентов магистратуры; организационно-методические условия развития компетенции самообразования у студентов образовательных организаций среднего профессионального образования; зависимость академической успеваемости студентов бакалавриата от уровня сформированности компетенции самообразования).

## **ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Публикация в рецензируемом международном научном журнале, включенном в международные реферативные базы данных и системы цитирования (Scopus), рекомендованном ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ:*

1. Сальникова, О.Д. Мотивационный ресурс личности как условие развития компетенции самообразования студентов вуза / О.Д. Сальникова, Н.Б. Ромаева, О.В. Соловьева // Перспективы науки и образования. Изд.: ООО «Экологическая помощь». – Воронеж, 2021. – № 2 (50). – С. 311-324 (0,9 п.л., авт. вклад 0,6 п.л., 70 %).

*Публикации в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ:*

2. Сальникова, О.Д. Трансформация дефиниции «самообразование студентов» в контексте информатизации образовательного процесса в вузе / О.Д. Сальникова // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – № 53. – Ч. 8. – С. 33-39 (0,5 п.л.).

3. Сальникова, О.Д. Педагогические условия формирования компетенции самообразования у студентов / О.Д. Сальникова, Ю.В. Прилепко //

Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2017. – № 1 (58). – С. 124-128 (0,8 п.л., авт. вклад 0,7 п.л., 80 %).

4. Сальникова, О.Д. Педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата / О.Д. Сальникова // Педагогический журнал. – Ногинск: Изд-во Родис, 2020. – Том 10. – № 6А. – С. – 70-77 (0,5 п.л.).

5. Сальникова, О.Д. Особенности программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования студентов бакалавриата / О.Д. Сальникова, Н.Б.Ромаева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 6 (81). – С. 182-189 (0,9 п.л., авт. вклад 0,7 п.л., 80 %).

*Научные, научно-методические статьи в журналах и сборниках научных трудов (РИНЦ):*

6. Сальникова, О.Д. Актуальные методы развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата в условиях реализации образовательного процесса / О.Д. Сальникова // Избранные вопросы науки XXI века: Сборник научных статей. Ч. V. – М.: Издательство «Перо». – 2020. – С. 37-40 (0,3 п.л.).

7. Сальникова, О.Д. Анализ структурно-содержательного наполнения компетенции самообразования в рамках модернизации ФГОС ВО / О.Д. Сальникова // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в технике и образовании». – Чита, 2020. – С. 102-105 (0,3 п.л.).

8. Сальникова, О.Д. Информационная грамотность как инструмент развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата / О.Д. Сальникова // Modern Science. – М.: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2020. – № 10-1. – С. 317-319 (0,3 п.л.).

9. Сальникова, О.Д. Исторический аспект возникновения понятия компетенции самообразования / О.Д. Сальникова // Общество и экономика постсоветского пространства: Международный сборник научных статей. Выпуск VI. Часть II (Липецк, 17 января 2014 г.). / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2014. – С. 141-145 (0,3 п.л.).

10. Сальникова, О.Д. Компетенция самообразования как один из определяющих факторов интегрированного знания у студентов бакалавриата / О.Д. Сальникова // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Саратов: НОО «Цифровая наука», 2020. – С. 137 – 141 (0,3 п.л.).

11. Сальникова, О.Д. Научное творчество как результат реализации компетенции самообразования студентами бакалавриата в образовательном процессе / О.Д. Сальникова // Вопросы устойчивого развития общества. – Махачкала: Некоммерческое партнерство «Дагестанский территориальный институт профессиональных бухгалтеров», 2020. – С. 127-131 (0,3 п.л.).

12. Сальникова, О.Д. О необходимости развития компетенции самообразования студентов в условиях многоуровневого обучения / О.Д. Сальникова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.

Журнал научных публикаций. – 2014. – № 01 (60). – Часть II. – С. 151-153 (0,3 п.л.).

13. Сальникова, О.Д. Особенности компетентностного подхода в образовании на современном этапе / О.Д. Сальникова // Тенденции и перспективы развития современного научного знания: материалы XII Международной научно-практической конференции. – М.: НИИЦ «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 168-171 (0,3 п.л.).

14. Сальникова, О.Д. Актуализация компетенции самообразования студенческой молодежи в контексте модернизации высшего образования / О.Д. Сальникова // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции 21-24 апреля 2015 г. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 62-66 (0,4 п.л.).

15. Сальникова, О.Д. Развитие компетенции самообразования студенческой молодежи как катализатор успешного обучения в условиях модернизации высшего образования / О.Д. Сальникова // Молодежь и образование XXI века: Материалы XIII Межвузовской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (15 апреля 2016 г., Ставрополь, СГПИ) / Под ред. А.А. Фокина, И.Ю. Малыгиной. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. – С. 15-19 (0,3 п.л.).

16. Сальникова, О.Д. Самообразование учащихся как основа педагогического процесса в трудах П.Ф. Каптерева / О.Д. Сальникова // Восхождение к истории педагогики: монография. В 2 т. Т. 2. История отечественной педагогики; под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2014. – С. 90-94 (0,3 п.л.).

17. Сальникова, О.Д. Теоретико-методологическая значимость развития компетенции самообразования студентов в условиях многоуровневого образования / О.Д. Сальникова // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы II международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 90-91 (0,3 п.л.).

18. Сальникова, О.Д. Феномен самообразования в контексте философско-педагогической мысли / О.Д. Сальникова // Международный сборник научных статей «Intellectual and moral values of the modern society». – CA, USA, B&M Publishing, 2014. – С. 114-117 (0,3 п.л.).