

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Ставропольский государственный педагогический институт»

На правах рукописи



САЛЬНИКОВА Олеся Дмитриевна

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

Специальность: 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н.Б. Ромаева

Ставрополь – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ		3
ГЛАВА 1.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА	17
1.1.	Дефиниция и структура компетенции самообразования	17
1.2.	Особенности программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата	38
1.3.	Педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата	58
	Выводы по первой главе	74
ГЛАВА 2.	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА	77
2.1.	Диагностика сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата	77
2.2.	Организация экспериментальной работы по реализации программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата	103
2.3.	Анализ и интерпретация результатов исследования	127
	Выводы по второй главе	144
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	147
	СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	152
	ПРИЛОЖЕНИЯ	180
	ПРИЛОЖЕНИЕ А. Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию	180
	ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Диагностика мотивации к самообразованию (на основе опросника В.Э. Мильмана)	183
	ПРИЛОЖЕНИЕ В. Анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата»	189
	ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Структура и содержание курса «Методология научных исследований»	196
	ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Табель саморефлексии (промежуточный)	201
	ПРИЛОЖЕНИЕ Е. Табель саморефлексии (контрольный)	202
	ПРИЛОЖЕНИЕ Ж. Уровни сформированности компетенции самообразования по результатам изучения дисциплины «Плановая научно-исследовательская работа студентов»	203

ВВЕДЕНИЕ

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.

Проблема, цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

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 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. Макрусов, 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. Мясищев, 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.).

Теоретической основой исследования являются: 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. Куница, 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. Баликаевой, О.Л. Карпова, В.А. Корвякова, Л.К. Тучкина и др.

С целью решения поставленных задач исследования были использованы следующие **методы**:

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).

Опытно-экспериментальная база исследования: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет».

Организация и 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 исследования заключается в следующем:

- 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 исследования заключается 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 37.03.01 – «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.

Основные положения, выносимые на защиту:

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 результатов исследования обеспечивается 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.

Личный вклад автора состоит в организации опытно-экспериментальной работы и ее научно-методическом обеспечении, в разработке и апробации педагогической модели, раскрывающей содержание, направления работы в области развития компетенции самообразования, а также её программно-содержательное обеспечение в условиях организации высшего образования.

Апробация и внедрение 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 исследования. Работа состоит из введения, двух глав, в каждой из которых по 3 параграфа, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

1.1 Дефиниция и структура компетенции самообразования

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 [41; 146]. 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 [124; 128; 160; 171].

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 [83, с. 245; 137]), 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 [191]), условно разделенную на составляющие – «компетенции» (заранее заданное социальное требование (норма), профессиональная или функциональная характеристика, ожидаемые результаты обучения [191]), параллельное формирование и развитие которых позволяет подготовить компетентного выпускника [24; 42]. Одно из ведущих направлений здесь – не просто научить студента чему-либо, но показать пути, методы, технологии, посредством которых возможно самостоятельное развитие [118; 180], как в профессиональном, так и в личностном контексте. Именно это и актуализирует возможности самообразования и саморазвития на современном этапе развития общества.

В этой связи, универсальные навыки самообразования и саморазвития наиболее значимы как для обучающихся студентов, так и для уже трудоустроенного населения. Согласно ФГОС ВО от 15 марта 2018 г., 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) [122, 165; 166].

Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что основой для современной трактовки этого понятия выступила проблема самообразования. Первоначальное появление этого феномена в славянских странах принято относить к XV-XVI вв. [38; 10; 147] в той связи, что в этот исторический промежуток появились первые книги, что, в свою очередь, сделало образование фундаментальной основой культуры, а культуру – результатом самообразования [153; 162; 26; 27]. Как отмечает А.Я. Айзенберг, в XVII-XVIII вв. книга становится достоянием широкой общественности, увеличивая коэффициент грамотности среди населения, параллельно интегрируя начальное образование и самообразование, т.к. процесс чтения выступил ключевым звеном в получении самостоятельных знаний широкого формата, не

ограниченных узким кругом прикладного опыта или территориальными границам [26; 27; 102; 136].

Социально-экономические и политические события XIX века актуализируют процесс общественного самообразования все зависимости от социального положения граждан. Н.И. Кареев, Н.А. Макаров, В.Н. Мякотин, Н.А. Рубакин, В.И. Селиновский, иницируют создание специальных программ самообразования с указанием комплекса научной литературы, обязательной для прочтения, подчеркивая приоритет образованности населения в решении государственных задач [85; 13; 136; 182].

С этого момента появляется множество трудов, которые представляют технологии реализации процесса самообразования в рамках самостоятельного обучения, а также в условиях педагогического процесса. Отдельно стоит отметить труд П.Ф. Каптерева «Педагогический процесс», где подчеркнуто, что процесс образования обязательно должен сопровождаться самообразованием и переходить в него [142; 100].

Дальнейшее всестороннее рассмотрение процесса самообразования, в частности – его прикладных проблем, позволяет выделить вопросы создания стимулирующих условий для самообразования и саморазвития [177]. Вариации этих условий напрямую зависят от модернизации научно-технического и социокультурного пространства, совершенствования всех сфер жизни и деятельности человека.

Такие исследователи как Ф.А. Дистервег, Я.А. Коменский, Г. Спенсер и др. отмечали в своих трудах безусловную значимость самостоятельности в учении на протяжении всей жизни, отводя особую роль именно самообразованию как наиболее эффективному средству непрерывного развития [66].

По мнению Н.А. Рубакина и Г. Спенсера полноценное образование является возможным и успешным только путем реализации самостоятельного компонента обучающимися [142].

Немецкий педагог И.Ф. Герbart в своих трудах акцентировал внимание на

увеличении значимости самообразования, подчеркивая тот факт, что «превращение непрерывности образования как объективной общественной потребности в особенность жизнедеятельности связано с активностью личности, ее способностью превращать процесс образования в деятельность по самообразованию» [66].

Анализ современной психолого-педагогической 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 самообразовательной компетенции личности [30; 32].

Как отмечает в своих исследованиях И.А. Бобыкина, компетенция самообразования играет роль системообразующей, параллельно аккумулируя собственное развитие и выступая катализатором формирования всего компетентностного состава, что обуславливает успешную реализацию обучающегося внутри образовательного процесса. Сходного мнения придерживается Р.Р. Сагитова, отмечая, что компетенция самообразования – это опорный базис для всестороннего личностного развития, представляющий собой широкоформатную (интегрированную) составляющую, аккумулирующую целостный пакет знаний, умений, навыков, способов деятельности, опыт самообразования, личностные характеристики, что в совокупности позволяет удовлетворить потребность в личностной реализации себя путем направленной деятельности [66].

А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, П.И. Пидкасистый, Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин, и др. в своих работах подчеркивают, что компетенция самообразования формируется не только в процессе самостоятельного поиска и интерпретации знания, но также в процессе созидания собственной личности в процессе самообразовательной деятельности [46; 47; 145; 159].

Анализируя понятие и содержание компетенции самообразования, мы понимаем, что позиции авторов отличаются в зависимости от ключевого концепта, положенного в основу рассмотрения дефиниции, что демонстрирует отсутствие единого подхода в трактовке данного понятия. Причем, справедливо отметить, что одни авторы отождествляют понятие «компетенция» и «компетентность», другие используют лишь одно из них, упраздняя содержательное наполнение другого [116; 174; 175]. Особенно остро вопрос несогласованности этих понятий возможно выделить при анализе подходов отечественных и зарубежных авторов [14; 36; 44; 51]. В этой связи, рассмотрим соотношение понятий «компетентность» и «компетенция».

Прежде всего, следует отметить, что содержание указанных понятий в психолого-педагогической литературе на сегодня все еще остается окончательно не определенным, их характеристики зависят от ведущего концепта рассмотрения [55; 84; 79; 99], а также контекста исследуемого феномена [176; 181]. В зарубежной литературе (E.L. Deci, J. Winterton) часто встречается их синонимичное употребление [193; 194; 200]. Причем подмена понятий имеет свои особенности в зависимости от территориального расположения. Как отмечено в работах Е.И. Кудрявцевой, в исследованиях европейских ученых используется термин «компетенция», в учениях американских школ – «компетентность», что касается отечественного подхода – используются оба термина, часто имеющие различающееся содержательное наполнение в зависимости от русла работы [193; 194; 200].

В своих работах А.Р.Дж. Дэнти, Д.Р. Мур, М.-И. Ченг, [196] отмечают культурологическую составляющую, которая обуславливает личностные и профессиональные изменения. Авторы подчеркивают их инструментальный характер, подразумевающий эффективное воздействие на совершенствование личностных ресурсов [196, с. 314-316].

Значительный вклад в исследование понятий «компетентности» и «компетенции» на основе анализа отечественных и зарубежных концепций внес А.В. Хуторской. Автор предпринял попытку классификации и систематизации

имеющихся содержательных компонентов этих понятий, сопоставив их. В результате своей работы, А.В. Хуторской пришел к выводу, что компетенция – это совокупность взаимообусловленных качеств личности для ряда явлений и процессов с целью продуктивной оперативной работы с ними. А обладание конкретной компетенцией с четко выработанным к ней личностным отношением, пониманием процессов оперирования ею – это компетентность [173].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что первоначальные попытки исследования компетентностей личности принадлежат Р. Бендлеру, Дж. О'Коннору, А. Маслоу, Д. Сеймору [111] – приверженцам теории о «стадиях научения». Учеными была разработана и апробирована модель, демонстрирующая динамику формирования и развития знаний, умений, навыков, операционального опыта деятельности в процессе образования, включающая четыре основных стадии «осознания знания». Согласно данной концепции, на первой стадии – неосознанное знание (неосознаваемая некомпетентность) – происходит понимание субъектом образования того факта, что какие-то компоненты ему незнакомы. На второй стадии – осознанное незнание (осознаваемая некомпетентность) – происходит осознание конкретных компонентов, которые субъект не знает, происходит процесс принятия этого факта, понимание собственной некомпетентности. На третьей стадии – осознанное знание (осознаваемая компетентность) – субъект образования свободно оперирует своим знанием, реализует их в прикладном русле, сопоставляет с заданной целью и личностными потребностями, прогнозирует вектор дальнейшего самообразования. На четвертой стадии – неосознанное знание (неосознаваемая компетентность) – происходит автоматизированное оперирование знаниями, появляется возможность к их трансформации и генерации [111; 148].

Руководствуясь указанным подходом, С.А. Дружилов разработал отечественную модель развития профессиональной компетентности, ключевая позиция которой принадлежит компетенции самообразования. Анализ его работы позволяет сделать вывод, что первые мотивационные стимулы к формированию

компетенции самообразования соотносимы со стадией осознаваемой некомпетентности, когда самообразовательная деятельность видится приоритетной с целью дальнейшего благополучного развития. Успешность перехода к следующей стадии во многом обусловлена именно самообразовательными навыками [57].

Анализ прикладного применения компетентностных моделей впервые нашел свое отражение в трудах Р. Бойциса. Термин «компетентность» в его трудах был рассмотрен с позиции эффективности профессиональной деятельности, и, позволил выделить точечные компоненты (мотив, опыт, поведение), которые влияют на успешность реализации себя в выбранной профессии. Совокупность способностей человека, его внутренних ресурсов, умений быть мобильным, легко адаптироваться к заданным профессиональным условиям, управлять своей деятельностью сообразно поставленной цели – все это автор включил в понятие компетентности. В целом, его концепция довольно схожа с современными отечественными представлениями о компетентности [178].

Другие зарубежные исследователи рассматривают компетентность в парадигме непрерывного образования, как некие точечные знания и узкоспециализированный опыт в конкретной области в совокупности с пониманием зоны ответственности за собственную деятельность [195]. Такие авторы, как Э. Деси, Дж. Равен, Р. Райан и др., основываясь на данном подходе, расценивают компетентность как некую личностную потребность, удовлетворение которой позволяет ощущать себя компетентным и самодетерминированным. По их мнению, если текущая деятельность полностью удовлетворяет указанную потребность, собственно её результативность будет намного выше, а это, в свою очередь, повысит мотивацию к дальнейшему самосовершенствованию в области данной компетентности [61; 123; 194; 197].

В основе актуальных отечественных исследований по проблемам компетентности лежит компетентностный подход, ключевые концепты которого охарактеризованы в трудах таких авторов, как В.А. Адольф [3; 39], В.И. Байденко [7; 16], В.А. Болотов [31; 32], Э.Ф. Зеер [64; 92], И.А. Зимняя [40; 65], Е.Л. Коган,

В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев [73; 110], В.В. Сериков [32; 192], А.В. Хуторской [172; 173], Л.В. Шкерица и др. [115; 132].

Даже с учетом общего (компетентностного) подхода трактовки понятий компетентности у разных авторов неодинаковы [1; 6; 176; 181]. Одни авторы рассматривают компетентность как некую «совокупность знаниевого и опытного компонентов в сочетании с рядом личностных характеристик, позволяющих построить учебно-воспитательный процесс (в т.ч. и процесс самообразования) в наиболее эффективном ключе» (В.А. Адольф [3; 39; 79; 99]); другие под компетентностью понимают «возможность оперировать знаниями, умениями и навыками в процессе деятельности, что стимулирует личность к дальнейшему саморазвитию» (А.К. Митина [44; 69; 116; 175]); третьи считают, что «компетентность – это личностный опыт (когнитивный, предметно-практический) жизнедеятельности человека, основанный на теоретико-прикладном знании» (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков [31; 32; 40; 65]), а иные – рассматривают компетентность как «атрибут общения в субъект-субъектной парадигме, включающий определенный уровень развития коммуникативных, социально-перцептивных и интегративных умений» (Л.А. Петровская) [36; 70; 84].

Анализируя теоретические и прикладные наработки в области психолого-педагогического знания по проблеме исследования феномена компетентности, следует отметить её видовое разнообразие (И.А. Зимняя [40; 65], А.К. Маркова [5; 25], И.А. Оборотова [112], Дж. Равен [123; 184], В. Хутмахер [65; 82], А.В. Хуторской [172; 173], и др.) [59; 98;]. Причем большинство авторов особенно выделяют самообразовательную компетентность, относя её к позиции ключевой, мотивирующей к самосовершенствованию и созиданию. Природа и механизмы самообразовательной компетентности, а также пути, средства и методы её формирования раскрыты в трудах Е.А. Глуховой [46; 47], Т.Е. Землинской [34], Т.А. Михайловской [100], В.В. Морозовой, И.А. Орловой [121], О.Ю. Поляничко [120; 121], И.Н. Преображенской [35], Е.Н. Фоминой [169; 170], Е.С. Чеботаревой и др. [108; 109].

Следует отметить разобщенность представлений о структурно-содержательном наполнении, природе и механизмах самообразовательной компетентности, а, соответственно, и концепциях по её формированию и развитию. Однако авторы все же сходятся во мнении о том, что самообразовательная компетентность формируется в процессе самообразовательной деятельности, где она выступает как результат таковой [69; 150; 151].

Таким образом, анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования понятия компетентности позволяет сделать вывод, что она представляет собой автоматизированное владение рядом операций, оптимизирующих деятельностный процесс по достижению поставленной цели (профессиональной, образовательной, самообразовательной) за счет имеющегося знаниево-опытного компонента. Причем для самообразовательной компетентности характерна двусторонне ориентированная направленность – процесс самообразования является инструментом её развития, равно, как и результатом её реализации. Резюмируя, подчеркнем, что компетентность является более широким понятием, включающим в себя набор определенных компетенций.

На сегодня понятие «компетенция» наряду с «компетентностью» не является устоявшимся понятием, его рассмотрение носит фрагментарный характер в зависимости от исследуемого феномена. Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы показывает некоторую рассогласованность в понимании авторами сущностно-содержательного наполнения и функционального композита дефиниции. В начале XXI века исследователи американских и европейских стран преимущественно относили понятие компетенции к вопросам индивидуализации обучения, в то время как отечественные ученые только начали изучение проблемы компетенций [52; 53]. Сегодня этот вопрос уже имеет прикладной характер, как в зарубежных странах, так и в России, что подтверждает эффективность компетентностно-ориентированного образования [62; 104; 132].

На сегодняшний день исследование компетенций рассматривается в контексте развития личности в тесной связи с особенностями её формирования под воздействием внешних социальных факторов. При этом особая роль здесь отводится именно процессу усвоения общественно значимых ценностей, личному отношению к ним, через процессы воспитания, образования, развития (самовоспитания, самообразования, саморазвития). Этот процесс не имеет четких границ, носит константный характер, не подразумевая наличие завершенности. Формирование компетенции происходит осознанно, являя своим результатом некие новообразования – новые качества личности, знания и прикладной опыт.

Теоретические и прикладные психолого-педагогические исследования компетентностного подхода в образовании проводятся рядом ученых современности. Сегодня это наиболее актуально в той связи, что появлялись первые результаты его реализации, позволившие выделить ряд проблем, решение которых позволит максимально повысить эффективность образовательного процесса. Одним из первых отечественных авторов, предпринявших попытку обобщения и классифицирования компетенций, стал А.В. Хуторской. Он рассмотрел компетенции в ракурсе образовательной деятельности, трактуя их понятие, как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [172; 173].

Руководствуясь принципом «от общего – к частному», автор условно разделил все образовательные компетенции на три блока: ключевые, общепредметные, предметные. К первому блоку относится набор компетенций, ориентированный на общее содержание образования, второй блок включает определенную область или сферу образования, третий блок аккумулирует частные предметные компетенции, имеющие узконаправленный характер. Указанная интерпретация компетентностного подхода явилась концептуальной [172; 173].

Другой подход в классифицировании компетенций, отличающийся большей конкретизацией и специализацией относительно социально-личностной значимости и предрасположенности, принадлежит И.И. Оборотовой. Автор выделяет базовые компетенции (ценностно-смысловая, общекультурная, информационная, коммуникативная, речевая, социально-трудовая, самообразовательная), психолого-педагогические (технологическая, когнитивная, регулятивная, исследовательская, методическая) и предметные (языковая, техническая, математическая и пр.) [112].

В зависимости от ключевого принципа и подхода в систематизировании компетенций существуют и другие классификации (И.А. Зимняя, Дж. Равен, В. Хутмахер и др.) [65]. В случае исследования компетенции самообразования вышеуказанная классификация наиболее оптимальна, т.к. именно здесь особенно ярко раскрывается её значимость, заключающаяся не только в приобретении новых знаний, умений и навыков, но в освоении механизмов и технологий их приобретения, интерпретации, трансформации, генерации, а также реализации их опытным путем в меняющихся условиях, выработывании существенно значимых качеств личности как результата этого процесса.

Говоря об образовании студенческой молодежи, развитие компетенции самообразования наиболее актуально, т.к. она имеет универсальный характер, позволяющий ориентироваться не только в профессиональном поле, но и в любых социальных условиях, обеспечивает непрерывность личностного становления, позволяет быть мобильным и легко адаптируемым к внешним изменениям [133]. Помимо прочего, понимание технологии работы с информацией, наличие опыта прикладного её использования, направленное выработывание необходимых качеств личности – это актуальный и эффективный инструмент в русле профессиональной, личностной и социальной самореализации.

Особенно актуально это в современных условиях высокой конкуренции на рынке труда, когда наблюдается довольно большое количество кадров, в связи с чем значение приобретает не только знаниево-прикладной компонент, но качества личности, способной эффективно осуществлять профессиональную деятельность

в обстоятельствах многозадачности, стрессовой среды, быстро меняющихся условиях и высоком темпе трудовой деятельности.

Формирование и развитие таких качеств наиболее эффективно в ракурсе владения компетенцией самообразования. Сама дефиниция включает в себя общее понятие компетенции, трансформированное в контексте самообразования. По мнению О.Ю. Поляничко, под компетенцией самообразования понимают «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность» [120; 121].

В исследованиях И.А. Бобыкиной и Р.Р. Сагитовой компетенция самообразования рассматривается с позиции личностного подхода, как интегрированная характеристика личности (знания, умения, навыки, опыт, качества личности), определяющая готовность к направленной деятельности по достижению личной, профессиональной, социальной цели, обуславливающей процесс самореализации [126; 127]. Дополнительно здесь И.А. Бобыкина подчеркивает наличие разных форм развития компетенции самообразования, сопоставимых с возрастными возможностями [29].

Сущностно-содержательная характеристика компетенции самообразования, по мнению И.А. Федоровой, базируется на личном опыте человека, его мотивации к саморазвитию и самореализации, потребности в эмоциональном удовлетворении от продуктов самообразовательной деятельности. В этой связи, автор включает в содержание компетенции самообразования обладание знаниево-прикладным опытом планирования и организации самообразовательной деятельности, способность к её систематической реализации, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании в профессиональном, личностном и социальном аспектах [63; 167]. Указанная трактовка показывает наглядно, что помимо прочего, развитие компетенции самообразования важно и для конструктивного эмоционального удовлетворения, повышающего мотивацию к самообразованию и саморазвитию [90].

На наш взгляд, исследование дефиниции «компетенция самообразования» наиболее полно возможно осуществить через фрагментарное изучение её компонентного состава. Условное разделение на составляющие элементы, их анализ, позволяют наиболее детально рассмотреть именно содержательное наполнение, тогда как сущностная характеристика опосредует понятие в целом. По данному принципу выстроены исследования И.А. Бобыкина, отмечающего, что достижение целей процесса развития компетенции самообразования обусловлено именно формированием каждого её содержательного компонента [29]. В этой связи, автор описывает сущность как совокупность знаний, умений, опыта обучающегося в соотношении с познавательной самостоятельностью [71; 168], позволяющих реализовывать процесс самообразования. Содержание же компетенции самообразования он представляет рядом компонентов: аутометодическая мотивация, учебно-организационные знания, реализация, контроль и корректировка вектора самообразовательной деятельности в зависимости от меняющихся внешних условий [29].

Компетенция самообразования, имея универсальную направленность, играет важную роль для процесса образования, т.к. каждый её вид (научная, исследовательская, творческая, проектная и пр.) подразумевает вовлеченность в самообразовательную деятельность, способствуя повышению ее эффективности в формировании компетентности выпускника. Е.Н. Фомина относит компетенцию самообразования к такому качеству обучающегося, которое позволяет понять значимость непрерывного самообразования, как для процесса обучения, так и для последующей трудовой деятельности, требующей постоянного самосовершенствования с целью самореализации [169; 170].

В этой связи в образовательных организациях высшего образования реализуется компетентностный подход, модернизируются условия, формы, средства и технологии образования, способные оптимизировать образовательный процесс таким образом, чтобы отвечать современным запросам образовательной парадигмы и рынка труда [39; 77; 113]. Перестроение формата высшего образования подразумевает создание специальных условий, когда происходит

смысловая переориентация потребности в обучении, которое обусловлено уже не только внешними социальными требованиями, но и внутренним запросом, опосредованным необходимостью самореализации в разных сферах жизнедеятельности, что невозможно без развития компетенции самообразования.

Достаточный уровень сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата характеризуется реализацией возможностей к самостоятельному планированию, организации и контролю процесса познания, анализу его результатов, прогнозированию дальнейшего вектора в этом направлении, что представляется лишь в контексте непрерывного самообразования и саморазвития в соответствии с поставленными целями.

По мнению М.И. Поднебесовой, основанием развития компетенции самообразования выступают мотивы и навыки самосовершенствования, обуславливающие познавательную деятельность, нацеленную на соответствие социальному нормативу в профессиональном и личностном отношении [119].

Резюмируя, отметим, что анализ психолого-педагогической литературы позволил определить, что *компетенцию самообразования* возможно трактовать 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.

Анализ обозначенных позиций свидетельствует о необходимости создания специальных условий и технологий развития компетенции самообразования у будущих бакалавров для повышения успешности овладения образовательной программой, улучшения качества полученного образования, для личного понимания необходимости непрерывности самообразования и саморазвития, для возможности быть конкурентоспособными на рынке труда, а, как результат – для успешной самореализации себя во всех сферах жизнедеятельности.

Развитие компетенции самообразования целесообразно осуществлять через

воздействие на составляющие её компоненты. В психолого-педагогической литературе есть несколько позиций относительно структуры компетенции самообразования в зависимости от позиции её рассмотрения (личностный, организационно-деятельностный, аксиологический, психолого-педагогический подходы и пр.) [189].

Структура компетенции самообразования в контексте исследований Л. Отала представлена совокупностью ценностей, целей, контактов, опыта, знаний, умений и навыков, обуславливающих процесс самообразования. По его мнению, компетенция самообразования выступает константной детерминантой развития интеллектуального потенциала обучающегося [33; 161].

В исследованиях Р.Р. Сагитовой структура компетенции самообразования включает потребностно-мотивационный, ориентационно-когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты. Первый – подразумевает наличие потребности обучающегося в непрерывном самообразовании, обусловленной внутренними и внешними мотивами. Второй – включает совокупность знаниево-прикладных технологий и навыков их использования, определяющих готовность к реализации их в деятельности. Третий – подразумевает владение навыками планирования, организации деятельности, реализации коммуникации. Четвертый – обуславливает возможности самоанализа и прогностической деятельности на его основе [126].

Авторский подход в рассмотрении структуры компетенции самообразования Л.М. Бронниковой заключается в выделении мотивационно-личностного компонента (потребность и готовность к самообразованию, осознание значимости непрерывности этого процесса, ориентация на формирование необходимых личностных качеств для успешности данного процесса); когнитивного компонента (метапредметные знания, эрудированность, знания в области планирования и организации самообразовательной деятельности и коммуникации); информационно-коммуникационного компонента (прикладные навыки работы с информацией, коммуникативные навыки); управленческо-регулятивного компонента (прикладные навыки планирования, организации и

контроля самообразовательной деятельности, навыки самоанализа, саморефлексии, прогнозирования) [34; 35].

К структурным компонентам компетенции самообразования О.Ю. Поляничко относит учебно-познавательную, коммуникативную, информационную, ценностно-смысловую составляющие, необходимые для личностного и социального самосовершенствования [120; 121].

Психологический подход, положенный в основу исследований проблемы компетенции самообразования, Д.В. Дроздовой, позволяет рассматривать структуру феномена в совокупности психологических и методических компонентов. По мнению автора, психологическая составляющая выступает основой для формирования собственно методического компонента, обуславливающего эффективность самообразования с позиции организации данного процесса [56].

Исследованиями проблемы компетенции самообразования с позиции аксиологического подхода занимались В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, А.С. Запесоцкий, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова [3; 39]. Основопологающим звеном, по их мнению, здесь выступают ценностно-смысловые ориентиры обучающегося, а структура компетенции самообразования представлена потребностным, когнитивным, волевым и управленческим компонентами. Авторы утверждают, что ценностное отношение к самообразовательной деятельности активизирует мотивацию к её непрерывной реализации. Ценностное отношение включает в себя «наличие внутренней позиции личности, возникающей в ситуации свободного выбора» и определяется как «значимость того или иного явления для субъекта, определяемая его осознанными и неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели» [3; 155; 156].

Анализ указанных научных концепций позволяет отметить, что в зависимости от ключевого принципа исследования авторы разнообразно подходят к рассмотрению структуры компетенции самообразования. Большая роль отводится именно психологическому подходу (лично ориентированные концепты), а педагогическая составляющая носит рассредоточенный,

фрагментарный характер, что отрицательно сказывается на определении программно-содержательного обеспечения её развития в условиях образовательного процесса. В этой связи, а также рассматривая компетенцию самообразования в русле психолого-педагогического исследований, руководствуясь анализом позиций акмеологического, проектного, контекстного подходов, мы представляем её структуру в совокупности устойчивых связей мотивационно-потребностного, регулятивного, познавательного, информационного, деятельностно-продуктивного, когнитивно-рефлексивного компонентов.

Охарактеризуем представленные компоненты, аккумулировав психологические и педагогические (дидактические и методические) представления об изучаемой проблеме, с целью раскрытия содержания компетенции самообразования в контексте современной реализации компетентностного подхода в рамках высшего образования.

Мотивационно-потребностный компонент определяется осознанием 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. Стремление к удовлетворению этой потребности порождает конструктивные мотивы, опосредующие цель. Точечное изучение данного компонента (потребностный элемент) в контексте аксиологического подхода принадлежит работам Е.П. Ильина [3], А.К. Марковой [25], Г.А. Мухиной [48, 101], В.А. Петровского [91], В.А. Сластенина и Е.А. Федюниной [155; 156], Г.И. Чижиковой [144; 161].

Регулятивный компонент компетенции самообразования аккумулирует способности к саморегуляции, самоорганизации, планированию самообразовательной деятельности, выстраиванию самостоятельной образовательной траектории, самоконтролю. Данный компонент предполагает возможность обучающегося соотносить собственные ресурсы с поставленной

целью и средствами её достижения. Важной составляющей здесь является учет принципов здоровьесбережения, лежащих в основе сохранения физического, психического, психологического, интеллектуального здоровья и пр. [106; 122; 165; 166].

Познавательный компонент обусловлен актуализацией мотивационно-потребностного компонента, т.к. в основе познания всегда лежит потребность и мотив. Познавательный компонент включает процесс получения новых знаний, умений, навыков теоретико-прикладного операционального характера, а также понимание технологий и инструментов, используемых в процессе познания.

Информационный компонент – представляет собой возможность осуществлять различные операции с информационными ресурсами и собственно информацией. Ключевым композитом здесь возможно выделить наличие информационной культуры [17; 158; 185; 186]. Данный компонент ориентирован на развитие прикладных навыков работы с информационными ресурсами (в т.ч. электронными и сетевыми): поиск, анализ, интерпретация, градация, синтез, представление и пр. Помимо прочего, к этому компоненту относится владение технологиями реализации этих процессов [131].

Деятельностно-продуктивный компонент включает организацию прикладной деятельности в реализации самообразовательной траектории наиболее оптимальным путем (максимальный результат при минимальной затрате ресурсов). При этом результатом деятельности должен выступать некий продукт в зависимости от текущей цели самообразования – знания, умения, навыки, опыт, качества личности.

Когнитивно-рефлексивный компонент позволяет осуществлять анализ (соотнесение затраченных ресурсов и достигнутой цели, подбор инструментария, путей и методов достижения цели и пр.) и оценивание (выделение проблем, решение которых будет способствовать совершенствованию собственной самообразовательной деятельности). Также данный компонент предполагает наличие навыков прогнозирования (анализ и трансляция полученного опыта с переносом в сходные или расхожие условия и пр.).

Разумеется, такое деление на составляющие носит условный характер и сформировано с целью более детального рассмотрения содержания компетенции самообразования, а также для построения эффективного маршрута её развития. Представленные компоненты взаимообусловлены и формируются в тесной взаимосвязи, представляя своим итоговым продуктом компетенцию самообразования как ключевую составляющую компетентности будущего бакалавра.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что рассмотрение функций исследуемого феномена является вопросом малоразработанным на сегодняшний день. В свою очередь, их рассмотрение, на наш взгляд, является обязательным, т.к. построение технологии развития компетенции самообразования невозможно без понимания её функционирования. Педагогическая теория определяет функцию как заданный маршрут поведения субъекта, позволяющий добиться исходной цели оптимальными средствами. Рассматривая компетенцию самообразования в тесной связи с дефиницией самообразования, отметим, что В.Д. Диденко и М.М. Князева выделяют следующие функции самообразования: экстенсивную, саморазвивающую, методологическую, коммуникативную, сотворческую, омолаживающую, психотерапевтическую, геронтологическую [72; 81;152, с. 149;]. Анализ данных подходов позволил выделить функции компетенции самообразования:

Функция наращивания – предполагает осознание отсутствия или недостаточности знаний, умений, навыков, опыта деятельности, качеств личности, или владений технологиями их формирования и развития, необходимых для успешной самореализации в личностном, профессиональном и социальном направлении, что обуславливает приобретение таковых в соответствии с поставленной целью (удовлетворение образовательных, профессиональных и личностных потребностей). Данная функция обуславливает переход от самообразования к саморазвитию.

Функция мобильности – позволяет адаптироваться к постоянно изменяющимся внешним условиям (динамика в сфере образования, социально-

экономической сфере, изменения условий на рынке труда, научно-технический прогресс, развитие информационно-коммуникационных технологий и пр.), быть гибким, активным, готовым к постоянному совершенствованию себя.

Организационно-прикладная функция – предполагает реализацию планирования, организации, контроля процесса самообразования, выстраивания оптимального маршрута самообразования (самообразовательной стратегии) в конкретных условиях в соответствии с имеющимися ресурсами, поставленными целями и концептами здоровьесбережения.

Генеративная функция – обуславливает возможность творческой самореализации. Аналитическая работа в векторе самообразования позволяет не только овладеть знаниево-прикладным опытом и необходимыми качествами личности, но трансформировать их, выделять новые пути работы с ними, расширяя и углубляя тем самым само теоретико-прикладное знание.

Рефлексивная функция – раскрывается в возможностях конструктивного анализа процесса самообразования, самооценки, организации и реализации продукта самообразования, прогнозировании (анализ эффективности инструментов и собственно процесса самообразования, коррекция самообразовательного маршрута на его основе). Данная функция позволяет не только оптимизировать дальнейшую стратегию самообразования, но также транслировать полученный опыт.

Обозначенные функции компетенции самообразования включают в свою основу психолого-педагогический подход, опираясь на методологическое направление и исследования в области проблем самообразования. Реализация данных функций в тесной взаимосвязи позволяет активизировать механизм совершенствования процесса самообразования, его переход к саморазвитию, итоговым продуктом которого выступит самореализация в личностном, профессиональном и социальном ракурсе будущего бакалавра.

Таким образом, отметим, что проведенный психолого-педагогический анализ по проблеме исследования компетенции самообразования позволяет сделать выводы: смена парадигмы образования, модернизирующаяся адекватно

развитию социально-экономической и политической сфер нашей страны, актуализирует интерес к изучению компетентностного подхода и реализуемых компетенций в его структуре. Причем особенная роль отводится именно компетенции самообразования в виду следующих универсальных параметров: приобретение аргументированных мотивов к осуществлению самообразовательной деятельности, умение работать с разными видами информации (информационная культура), способность организовывать и контролировать свою деятельность, давать конструктивную оценку своей деятельности и её результатам, проводить саморефлексию.

Разобщенный 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, лично 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. В своем исследовании мы ориентированы на рассмотрение компетенции самообразования с позиции её программно-содержательного обеспечения, в виду чего её структуру мы представили следующими компонентами: мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный. 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 мы отнесли: функцию наращивания, функцию мобильности, организационно-прикладную функцию, генеративную функцию, рефлексивную функцию.

Таким образом, детальное рассмотрение изучаемой дефиниции с условным дроблением на указанные составляющие позволило детально её исследовать и наметить направления её развития в условиях высшего образования через разработку и реализацию программно-содержательного обеспечения.

1.2 Особенности программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата

Модернизация любой системы образования всегда выдвигает на первое место проблему обновления содержания, т.к., решая вопрос, чему и как обучать подрастающее поколение, общество тем самым реагирует на динамику происходящих в нем изменений. Изучение мнения работников органов управления образованием, проведенное в рамках приоритетного национального проекта «Образование», показало, что «обновление содержания образования» 75% из них рассматривают как первый по значимости фактор модернизации образования. В рейтинге значимости факторов, влияющих на развитие системы образования детей, «обновление содержания образования» занимает первое место, значительно опережая такие факторы, как «повышение квалификации управленческих и педагогических кадров» (49%), «совершенствование организационных форм, методов, технологий» (27%), «материально-техническое обеспечение» (23%). При этом 22% опрошенных единодушны в своей

интерпретации проблемы обновления содержания, суть которой они видят в отсутствии программ нового поколения, пособий, учебников, в том числе медиаматериалов, обеспечивающих педагогу возможности разноуровневой работы со студентами и построения сотрудничества студента и педагога [45; 58, с. 158-175; 103].

Начиная с 2006 г. в основных нормативных документах, определяющих государственную политику в сфере развития российской системы образования, проблема обновления его содержания напрямую связана с модернизацией программно-содержательного обеспечения.

Так, в Федеральной целевой программе развития образования в разделе «Совершенствование содержания и технологий» говорится о необходимости «повышения конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг» путем «внедрения образовательных программ нового поколения, технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих реализацию новых моделей непрерывного образования...» [22; 45].

В проекте новой модели развития российского образования, где Стратегическая цель государственной политики в области образования определена, как «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, одним из путей её достижения должно стать обновление содержания и технологий образования, обеспечивающее баланс фундаментальности и компетентностного подхода, а также развитие вариативности образовательных программ всех видов образования» [45; 50; 164].

Исходя из этих положений и опираясь на статистические данные, можно констатировать, что решение проблемы обновления содержания высшего образования напрямую связано с модернизацией программно-содержательного обеспечения. *Программно-содержательное обеспечение* – это система программ (образовательных, деятельности, развития и др.) и прилагаемых к ним

методических и дидактических материалов, раскрывающих сущность, содержание, технологический аппарат данных программ. Основная характеристика образовательных программ высшего образования детей нового поколения состоит в том, что они не могут быть традиционными моделями передачи знаний, умений и навыков, а являются, по сути, педагогическими технологиями развития личности, формирующими механизм её самореализации [43; 138].

С позиции содержательного наполнения, программно-содержательное обеспечение включает совокупность информации, программно-методических комплексов, т.е. пакет специальных методических средств, оптимизирующих и повышающих эффективность реализации образовательно-воспитательного процесса (программно-методическая, воспитательная, организационная, досуговая деятельность) [138].

В ракурсе рассмотрения программно-содержательного обеспечения с позиции деятельности, это целенаправленный процесс, ориентированный на формирование различных методических элементов, реализацию методической помощи профессорско-преподавательскому составу, на определение, исследование, обобщение, развитие и трансляцию педагогического опыта.

Программно-содержательное обеспечение призвано планировать, организовывать, структурировать и систематизировать, соблюдать логичность и последовательность, т.е. целостность процесса образования (самообразования в том числе) [143].

Современная позиция в исследовании программно-содержательного обеспечения позволяет рассматривать его как совокупность учебно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса [2; 23; 26; 49], куда входят учебно-методические материалы (учебники, учебные пособия) и информационные ресурсы (в т.ч. электронные образовательные ресурсы, например электронные библиотечные системы) для реализации учебной деятельности; методические рекомендации и информационные ресурсы для

организации образовательного процесса; материально-технические условия для реализации образовательного процесса [88; 138; 143; 149].

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса предусматривает разработку учебно-методических комплектов дисциплин, освоение технологий обучения и внедрение инновационных педагогических технологий.

Учебно-методический комплект дисциплины включают в себя [49]:

- Программная часть: аннотация, учебная программа дисциплины.
- Теоретическая часть: учебное пособие, конспект лекций, презентационные материалы.
- Практическая часть: практикум, хрестоматия.
- Курсовая работа: руководство к выполнению курсовых работ/проектов и тематики курсовых работ.
- Контрольные материалы: тесты, задания для контрольных работ.
- Учебно-методический комплект по направлению подготовки:
- Программная часть: программа практики, государственного экзамена.
- Практическая часть: руководство к написанию выпускной квалификационной работы.

Разработанные профессорско-преподавательским составом методические материалы размещаются в хранилище цифровых материалов (для СКФУ – система «Фолиант», «Екампус») и являются доступными для всех сотрудников и студентов. Для внешних пользователей открыт доступ к аннотациям дисциплин и учебным материалам в информационной системе «Публичные учебные материалы». Просмотр обеспеченности дисциплин учебно-методическими комплектами возможен в информационной системе «Учет УМКД» [138].

Каждый год обновляется информация в каталоге образовательных программ, в котором представлено описание всех направлений подготовки, реализуемых на базе университета, включая основное структурно-содержательное наполнение, условия планирования и организации образовательного процесса,

детально представлены формируемые компетенции, включающие набор знаниево-прикладного опыта и качеств будущего выпускника, а также сфер будущей трудовой деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт задает направления наполнения программно-содержательного обеспечения образовательного процесса, основываясь на компетентностном подходе, поэтому критериями успешного освоения образовательной программы студентами выступает сформированный набор компетенций, складывающийся в компетентность. Также в стандарте отражены требования к регулярному повышению будущими бакалаврами своей квалификации, профессионального мастерства. В связи с этим, самообразовательной деятельности отводится важная роль и большое количество времени. Поэтому особенное значение приобретает разработка и реализация программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования, учитывая двустороннюю направленность этого процесса (стимулирование педагогом развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата в рамках образовательного процесса в совокупности с личностными ориентирами студента к самообразованию), т.к. с ориентацией на компетентностный, акмеологический, проектный, контекстный подходы.

Таким образом, опираясь на стандарт и компетентностный подход, становится необходимым представить программно-содержательное обеспечение компетенции самообразования, как базиса самообразовательной деятельности студентов бакалавриата [4; 138].

Прежде всего, следует отметить, что внедрение обновленной образовательной парадигмы влечет за собой трансформацию как самого содержательного наполнения образования, ресурсов и технологий его реализации (в т.ч. программно-содержательного обеспечения), а также модернизацию самих ключевых дефиниций этого процесса, в том числе – компетенции самообразования [107]. Современная трактовка подчеркивает значимость и универсальный характер указанной компетенции в различных направлениях: научно-поисковой, образовательной, прикладной, учебной и внеучебной

деятельности. Её структурно-содержательное наполнение варьируется в зависимости от ведущих целей направления подготовки, оставляя за собой свои основные категориальные элементы, трансформируя их адекватно требованиям ФГОС ВО [138; 165].

Анализ нормативных документов, научной и научно-методической психолого-педагогической литературы позволяет отметить существенное расширение границ исследуемой дефиниции, углубление содержания посредством дополнения и обновления категориального аппарата с целью наращивания её комплексности.

Рассмотрение компетенции самообразования в контексте ФГОС ВО (2015 г. – 2016 г.) по направлениям подготовки студентов бакалавриата опосредовано её принадлежностью к категории общекультурных (ОК-6), отвечающей за способность выпускника к самоорганизации и самообразованию, что предполагает способность к адекватному оцениванию путей и средств самосовершенствования, организации самообразования, использования и обновления профессиональных знаний.

Содержание компетенции самообразования в этом случае сосредоточено на овладении студентами бакалавриата механизмами, технологиями реализации процессов самообразования и самоорганизации, планирования, самоконтроля и рефлексии [138; 165].

Современный ФГОС ВО (2018 г.) уже относит компетенцию самообразования к перечню универсальных (УК-6), трактуя её более широко и комплексно, как способность студентов бакалавриата к самоорганизации и саморазвитию (учитывая здоровьесбережение).

Содержание компетенции самообразования в этом случае приобретает дополнительные направления, где помимо указанных ранее векторов, показана непрерывность процесса самообразования с целью саморазвития, способность к прогнозированию, организации самообразовательной деятельности с учетом личностных (физических, временных и пр.) ресурсов с целью здоровьесбережения, а также обуславливает развитие личностных качеств наряду

с знаниево-прикладным опытом, необходимых для успешной самореализации [101; 130; 165].

Таким образом, современная трактовка компетенции самообразования в контексте ФГОС ВО позволяет:

- отметить универсализацию КС (раскрытие её актуальности и сообразности в рамках теоретико-прикладной и научно-поисковой образовательной деятельности);
- расширение её категорий (включение здоровьесберегающего компонента, актуализации направления саморазвития);
- углубление содержательного наполнения (включение самоконтроля и саморегуляции, рефлексии, критического мышления, оперирования временными и технологическими ресурсами адекватно вектору деятельности в отношении самообразования и саморазвития, прогнозирования).

Важной частью программно-содержательного обеспечения компетенции самообразования является включение её в учебный план подготовки студентов бакалавриата (Таблица 1).

Традиционно развитие универсальных компетенций, в частности компетенции самообразования, обеспечивается дисциплинами базовой части (история, философия, иностранный язык, физическая культура, концепции современного естествознания, безопасность жизнедеятельности, плановая научно-исследовательская работа студентов, психология), универсальными для всех направлений подготовки, что подчеркивает важность её развития [138].

Таблица 1. Дисциплины, обеспечивающие развитие компетенции самообразования

УК-6 Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Дисциплины
	История
	Философия
	Иностранный язык
	Физическая культура
	Психология
	Концепции современного естествознания
	Безопасность жизнедеятельности
	Плановая научно-исследовательская работа студентов

Следующим элементом программно-содержательного обеспечения компетенции самообразования является составление паспорта компетенции, где раскрываются место и значимость компетенции, её структура, а также планируемые уровни её сформированности. Рассмотрим подробнее содержание паспорта самообразовательной компетенции УК-6:

1) Место и значимость компетенции УК-6 в результате образования выпускника вуза.

Данная компетенция является обязательной во ФГОС, квалификация выпускника – бакалавр. Компетенция является одной из основных, т.к. она объединяет все компетенции, приобретенные в процессе изучения дисциплин общенаучного и профессионального циклов [87]. Ее значимость определяется следующими обстоятельствами:

- формированием системы знаний, умений и навыков к самообразованию и социально-профессиональной мобильности;
- необходимостью анализировать свою профессиональную деятельность для дальнейшего самообразования и социально-профессиональной мобильности;
- разработкой стратегии, структуры и процедуры осуществления дальнейшего профессионального роста;
- осуществлением профессионального и личностного самообразования в получении знаний и умений анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию;
- изучением проектирования, реализации и оценки результатов научной деятельности с использованием современных методов исследования для дальнейшего самообразования, саморазвития и социально-профессиональной мобильности.

2) Структура компетенции. Будущий бакалавр должен знать теоретические основы личностно ориентированного обучения для дальнейшего самообразования и социально-профессиональной мобильности; характеристику,

требования, личностного и профессионального роста, способы планирования личного времени и проектирования траектории профессионального и личностного роста; уметь осуществлять экспериментально-прикладное изучение для дальнейшего самообразования и социально-профессиональной мобильности, оценивать личностные ресурсы по достижению целей управления своим временем в процессе реализации траектории саморазвития, критически оценивать эффективность использования времени и других ресурсов при решении поставленных целей и задач; владеть спецификой анализа и интерпретации результатов собственной самообразовательной деятельности для дальнейшей стратегии самообразования и саморазвития, достижения социально-профессиональной мобильности, готовностью определять задачи саморазвития и профессионального роста, планировать его на кратко-, средне- и долгосрочные периоды в соответствии с собственными ресурсами [165].

3) Планируемые уровни сформированности компетенции самообразования представлены в таблице 2 [165; 166].

Опираясь на структурно-содержательное наполнение компетенции самообразования, целесообразно выделить основные уровни сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата: пороговый и повышенный.

Пороговый уровень – студент обладает высоким уровнем мотивации к реализации самообразовательной деятельности, знает и изучает основные способы подбора информации, способен адекватно организовать собственную самообразовательную деятельность, обладает способностью критически мыслить, владеет навыками коммуникации и презентации продуктов собственной деятельности.

Повышенный уровень – владеет полными знаниями в области обработки и интерпретации научно-теоретической и научно-практической информации; способен регулировать и контролировать собственную самообразовательную деятельность в изменяющихся условиях, обладает высоким уровнем мобильности; владеет высоким уровнем саморефлексии – дает конструктивный

анализ результатам своей деятельности, осознает ответственность за использование этих результатов, готов к самостоятельному проведению научных исследований, обработке и анализу полученных результатов в рамках направления подготовки, их популяризации, обладает способностью к генерации нового знания.

На основе учебного плана и паспортов компетенций формируются аннотации дисциплин, где указано, какие компетенции или их части являются результатом её освоения.

Исходя из выше указанных программно-содержательных элементов, обеспечивающих развитие компетенции самообразования, строится учебно-методический блок (комплекс) по каждой дисциплине, где в каждом конкретном элементе описаны формы, средства, методы и технологии развития компетенции самообразования посредством изучения дисциплины на лекциях, лабораторных и практических занятиях, в процессе выполнения самостоятельной работы, а также в ходе текущей и промежуточной аттестации [80; 138].

Таблица 2. Планируемые уровни сформированности компетенции самообразования согласно ФГОС ВО»

Уровни сформированности компетенции самообразования	Основные признаки уровня
Пороговый уровень	<p>Знает основы и особенности лично-ориентированного образования с целью самообразования и саморазвития; основные механизмы личного и профессионального роста; основы планирования личного времени; основы научного исследования; основы работы с информацией; принципы здоровьесбережения.</p> <p>Умеет планировать и организовывать самообразовательную деятельность; оценивать личные ресурсы по достижению целей управления своим временем в процессе саморазвития; рационально соотносить методы и технологии с поставленными целями научного исследования в рамках самообразования.</p> <p>Владеет спецификой анализа и интерпретации результатов собственной самообразовательной деятельности, готовностью определять задачи дальнейшего саморазвития и профессионального роста, имеет опыт организации и проведения научного исследования; навыки работы с информацией и информационными ресурсами; навыками самоорганизации, навыками использования принципов здоровьесбережения.</p>

Повышенный Уровень	<p>Знает механизмы прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста; особенности планирования личного времени, с учетом собственных ресурсов включая позицию здоровьесбережения; методы и технологии научно-исследовательской работы; основные механизмы современных технологий сбора, обработки, синтеза и представления информации.</p> <p>Умеет планировать, организовывать, прогнозировать и контролировать результаты самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями; критически оценивать эффективность использования времени и других ресурсов при решении поставленных целей и задач; оценивать рациональность использования личностных ресурсов в достижении поставленной цели; использовать современные технологии в работе с информацией.</p> <p>Обладает опытом социально-профессиональной мобильности; владеет навыками краткосрочного и долгосрочного планирования процесса самообразования, ориентированного на дальнейшее саморазвитие; способностью применять методы собственных исследований для дальнейшего самообразования и саморазвития; владеет навыками к реализации непрерывного самообразования; опытом самоорганизации, самоконтроля, саморефлексии, прогнозирования; опытом реализации процесса самообразования в соотношении с принципами здоровьесбережения.</p>
-----------------------	--

Контрольно-измерительные материалы определяются фондом оценочных средств, подразумевая оценку уровня сформированности компетенций, реализуемых конкретной дисциплиной (Таблица 3).

Таблица 3. Уровни сформированности компетенции самообразования по результатам изучения дисциплины

Уровни сформированности компетенции	Индикаторы	Дескрипторы			
		2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Пороговый	Знать:	Отсутствие	Частичное освоение	Полное освоение	-
	Уметь:				-
	Владеть:				-
Повышенный	Знать:	-	-	-	Трансформация адекватно нестандартным условиям
	Уметь:	-	-	-	
	Владеть:	-	-	-	

В процессе освоения той или иной дисциплины компетенция самообразования формируется собирательно, складываясь из соотношения

дескрипторов и индикаторов применительно к двум уровням – пороговому и повышенному. В рамках порогового уровня развиваются знаниево-прикладные компоненты, являющиеся основополагающими для овладения компетенцией. Однако о полноценной её сформированности можно говорить, когда полученные представления о базовых компонентах становятся осмысленными, универсальными, могут быть использованы в нестандартных условиях и трансформироваться в зависимости от ситуации и текущего запроса, т.е. переходят на повышенный уровень сформированности. Содержание дескрипторов позволяет оценить степень развития индикатора, что в целом определяет выделение текущего уровня сформированности компетенции самообразования, а также дальнейшие направления её совершенствования.

Приведем пример планируемых уровней сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата в дисциплине «Плановая научно-исследовательская работа студентов» (Приложение Ж).

Пороговый уровень.

Индикатор 1. Знать: основы и особенности личностно-ориентированного образования с целью самообразования и саморазвития; основные механизмы личностного и профессионального роста; основы планирования личного времени; основы научного исследования; основы работы с информацией; принципы здоровьесбережения.

Дескриптор А (2 балла). Неточное или неполное знание, существуют серьезные пробелы по большинству изученных тем. Не знает принципы организации и планирования научно-исследовательской работы, принципы работы с информацией, принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования.

Дескриптор Б (3 балла). Теоретические знания имеются, но они не применяются при выполнении практических заданий, помогающих определить степень владения компетенциями, при решении типовых учебных задач. Плохо знает принципы организации и планирования научно-исследовательской работы,

принципы работы с информацией, принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования.

Дескриптор В (4 балла). Теоретическое содержание курса освоено полностью. Знает принципы организации и планирования научно-исследовательской работы, принципы работы с информацией, принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования.

Индикатор 2. Уметь: планировать и организовывать самообразовательную деятельность; оценивать личностные ресурсы по достижению целей управления своим временем в процессе саморазвития; рационально соотносить методы и технологии с поставленными целями научного исследования в рамках самообразования.

Дескриптор А (2 балла). Отсутствие заявленных умений. Не умеет планировать и организовывать научно-исследовательскую траекторию и её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы, приемы научного исследования сообразно цели, соотносить затратность личностных ресурсов в её достижении.

Дескриптор Б (3 балла). Не способен самостоятельно выделять проблемы, не видит возможности их решения. Может выполнять задания только с помощью других. Плохо умеет планировать и организовывать научно-исследовательскую траекторию и её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы, приемы научного исследования сообразно цели, соотносить затратность личностных ресурсов в её достижении.

Дескриптор В (4 балла). Применяет полученные знания на практике при решении учебных задач, практических заданий помогающих определить степень владения компетенциями, однако может допускать незначительные ошибки. Умеет планировать и организовывать научно-исследовательскую траекторию и её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы,

приемы научного исследования согласно цели, соотносить затратность личностных ресурсов в её достижении

Индикатор 3. Владеть: спецификой анализа и интерпретации результатов собственной самообразовательной деятельности, готовностью определять задачи дальнейшего саморазвития и профессионального роста; имеет опыт организации и проведения научного исследования; навыки работы с информацией и информационными ресурсами; навыками самоорганизации, навыками использования принципов здоровьесбережения.

Дескриптор А (2 балла). Слабая степень сформированности навыка, не может справиться с заданием самостоятельно, из-за серьезных пробелов в знаниях по большинству изученных тем, необходима помощь других, чтобы организовать практическую деятельность. Не владеет навыками проведения научного исследования, навыками самоанализа, перспективного планирования исследовательской работы на основании выявленных проблем, навыками работы с информационными источниками и материалами, навыками самоорганизации в реализации исследовательской деятельности на основе рационального использования личных ресурсов с учетом принципов здоровьесбережения.

Дескриптор Б (3 балла). Допускает серьезные ошибки в организации и проведении практических заданий и задач, не может применить полученные знания на практике. Плохо владеет навыками проведения научного исследования, навыками самоанализа, перспективного планирования исследовательской работы на основании выявленных проблем, навыками работы с информационными источниками и материалами, навыками самоорганизации в реализации исследовательской деятельности на основе рационального использования личных ресурсов с учетом принципов здоровьесбережения.

Дескриптор В (4 балла). Необходимый прикладной опыт сформирован в достаточной степени. Владеет навыками проведения научного исследования, навыками самоанализа, перспективного планирования исследовательской работы на основании выявленных проблем, навыками работы с информационными источниками и материалами, навыками самоорганизации в реализации

исследовательской деятельности на основе рационального использования личных ресурсов с учетом принципов здоровьесбережения.

Повышенный уровень.

Индикатор 1. Знать: механизмы прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста; особенности планирования личного времени, с учетом собственных ресурсов включая позицию здоровьесбережения; методы и технологии научно-исследовательской работы; основные механизмы современных технологий сбора, обработки, синтеза и представления информации.

Дескриптор Г (5 баллов). Теоретическое содержание курса освоено полностью, без пробелов; владеет информацией, полученной самостоятельно из дополнительных источников. Очень хорошо знает принципы планирования и организации научно-исследовательской работы (включая технологию проведения, методы, средства, приемы, и пр.), принципы работы с информацией (поиск, сбор, анализ и обработка, интерпретация), принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования.

Индикатор 2. Уметь: планировать, организовывать, прогнозировать и контролировать результаты самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями; критически оценивать эффективность использования времени и других ресурсов при решении поставленных целей и задач; оценивать рациональность использования личностных ресурсов в достижении поставленной цели; использовать современные технологии в работе с информацией.

Дескриптор Г (5 баллов). Полное обладание умениями, может самостоятельно формулировать актуальные проблемы по дисциплине и определять пути и методы их решения. Очень хорошо умеет планировать, организовывать, контролировать, прогнозировать научно-исследовательскую работу, представлять её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы, приемы научного исследования сообразно цели,

соотносить затратность личностных ресурсов (в т.ч. временных) в её достижении, использовать современные технологии в поиске, сборе, анализе, обработке и интерпретации информации (в т.ч. ЭОР), осуществлять перспективное планирование исследований.

Индикатор 3. Владеть: опытом социально-профессиональной мобильности; владеет навыками краткосрочного и долгосрочного планирования процесса самообразования, ориентированного на дальнейшее саморазвитие; применять методы собственных исследований для дальнейшего самообразования и саморазвития; владеет навыками к реализации непрерывного самообразования; опытом самоорганизации, самоконтроля, саморефлексии, прогнозирования; опытом реализации процесса самообразования в соотношении с принципами здоровьесбережения.

Дескриптор Г (5 баллов). Необходимые практические компетенции сформированы полностью, владеет практическими методами организации деятельности и анализа педагогических явлений, самостоятельно находит пути решения поставленных задач. Хорошо владеет технологиями (имеет опыт) проведения научного исследования (в т.ч. работы с информацией: поисковая, аналитико-интерпретационная, презентационная, генеративная), сформированы навыки самоанализа, самооценки, самоконтроля, саморефлексии, прогнозирования текущего и перспективного планирования исследовательской работы, опыт в ликвидном использовании собственных ресурсов на основе принципов здоровьесбережения, мобильность и гибкость для реализации научных исследований в постоянно меняющихся условиях, опыт в реализации непрерывной научно-исследовательской работы с целью постоянного самообразования, саморазвития, самореализации.

Таким образом, соотношение индикаторов с соответствующими дескрипторами позволяет оценить текущий уровень сформированности компетенции самообразования, определить точечные компоненты, требующие дальнейшего совершенствования, а, тем самым, очертить вектор перспективной работы. Примечательно, что на повышенном уровне предполагается, что базовые

компоненты уже являются сформированными, и работа ведется на более высоком операциональном уровне.

Исходя из уровней сформированности компетенции самообразования для оценивания результатов изучения дисциплины формируется паспорт фонда оценочных средств – контрольно-измерительные материалы (Таблица 4).

В паспорте фонда оценочных средств описывается сама компетенция (или её составляющие), наиболее рациональный тип и вид контроля (с опорой на учебный план), технологии, средства, формы контроля, а также количество элементов каждого компонента заданий.

Помимо прочего, отметим, что важной составляющей программно-содержательного обеспечения выступают организационно-педагогические условия развития компетенции самообразования.

Таблица 4. Пример паспорта фонда оценочных средств

Код оцениваемой компетенции	Этап формирования компетенции (№ темы)	Средства и технологии оценки	Вид контроля, аттестация	Тип контроля	Наименование оценочного средства
УК-6	Тема 1	Собеседование по докладам	Текущий	Устный	Доклады
УК-6	Тема 1-2	Аудиторная письменная проверочная работа (контрольная точка 1)	Текущий	Письменный	Письменный ответ студента
УК-6	Тема 3-4	Аудиторная письменная проверочная работа (контрольная точка 2)	Текущий	Письменный	Письменный ответ студента
УК-6	Тема 1-4	Экзамен (зачет/зачет с оценкой)	Промежуточный	Устный	Устный ответ студента

Анализ дефиниции в контексте изучения нормативно-правовых документов, научной и научно-методической психолого-педагогической литературы по

проблеме исследования (в частности – исследования подходов О.Л. Карповой, В.А. Анисимовой [75; 76; 93]), уточнение понятия, выделение структурно-содержательных компонентов и функций, основного методического обеспечения позволяет выделить следующие организационно-педагогические условия развития компетенции самообразования студентов бакалавриата: расширение диапазона профессионально-личностного развития, применение самообразовательных интерактивов [183; 190], обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования, организация позиционного взаимодействия, развитие самообразовательной мотивации [15; 19; 20; 21].

Их реализация призвана обеспечить становление компетенции самообразования в единстве и взаимосвязи её критериев: мотивационного, организационно-деятельностного, рефлексивного.

Таким образом, отметим, что программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования студентов бакалавриата включает в себя соответствующее учебно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса по дисциплинам, предусматривающим освоение этой компетенции.

Специфика реализации компонентов программно-содержательного обеспечения определяется выделенными нами организационно-педагогическими условиями развития компетенции самообразования студентов бакалавриата [138].

Помимо методической составляющей, следует отметить, что программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования у будущих бакалавров осуществляется как в учебной, так и во внеучебной деятельности [8]. В учебной деятельности – это непосредственно организация учебных занятий (с опорой на ФГОС ВО, учебный план, учебно-методическое обеспечение).

Что касается учебных дисциплин – это преимущественно общие дисциплины, которые в большинстве соотносимы с гуманитарным, социальным и экономическим циклом [141].

Приведем пример развития компетенции самообразования у студентов в рамках подготовки к учебным занятиям. Для подготовки к занятиям современные

студенты часто используют ресурсы интернет-сети, однако, в связи с перегруженностью информации, неточностью её представления, неправильной интерпретацией различными субъектами-участниками интернет-форумов происходят ошибки в подборе материала, наблюдается отсутствие систематизации в его представлении и другие негативные последствия, результатом чего выступает низкое или вовсе неверное усвоение информации, а как итог – низкая оценка работы студента. Чтобы избежать таких ситуаций и параллельно повысить познавательный интерес, можно предложить студентам использовать электронно-образовательные ресурсы университета (электронная библиотека), режим доступа к которым ограничен, что позволяет избежать получения некорректной информации. Помимо этого студентам предлагается пользоваться «проверенными» сайтами, ссылки на которые предоставляет преподаватель с кратким резюме каждого из них.

Большим плюсом здесь также выступает удобная форма получения информации – её постоянная доступность без ограничений во времени и «непривязанность» к конкретному месту, что увеличивает спектр возможностей, в связи с чем появляется желание в познании чего-то нового, тем самым, к развитию потребности в самообразовании [131]. Еще одним направлением с целью мотивации студентов к самообразованию, а, как следствие, саморазвитию, выступает постановка в рамках учебной деятельности проблемных задач, решение которых не может основываться на базовом уровне знаний, а предполагает использование творческого подхода [129].

Разработка творческих проектов в рамках практических и лабораторных занятий, конкурсы среди них, также будут нацеливать студентов на поиск новой, малодоступной информации, креативное представление этой информации, что также будет приводить к возникновению потребности в самообразовании и саморазвитии [135]. Также положительным, на наш взгляд, является ориентация студентов на внутренний сайт ВУЗа, где можно почерпнуть информацию о всевозможных направлениях деятельности университета, что способствует получению постоянного доступа к мероприятиям учебной и внеучебной деятельности, предполагающих возможность проявления своих знаний и

творческих способностей, с ориентацией на последующий результат – премирование, статус, позитивную оценку коллектива. Однако достижение этого результата, самомотивация вызывает потребность в поиске путей и средств для его реализации. Таким образом, запускается механизм саморазвития. Педагогу в этой ситуации отводится ряд важных функций – нацелить, сориентировать, подтолкнуть и помочь в решении поставленных задач. Важную роль здесь играют и внеучебные мероприятия познавательного и воспитательного характера, ориентированные на развитие лидерских качеств, демонстрацию достижений, развитие навыков самопрезентации, коллективной деятельности, сотрудничества, коммуникации и пр. [135; 154]. Следует подчеркнуть, что преподавателю принадлежит значимая роль в развитии мотивации, потребности у студентов повышать свой уровень самообразования, желание саморазвиваться. Формы и средства могут быть различны, однако цель остается одна – это гармоничная, востребованная, креативная, активная, с высоким уровнем адаптации к изменяющемуся миру личность, способная, а главное, мотивированная к самостоятельному развитию с целью самореализации.

Таким образом, отметим, что анализ литературы по проблеме исследования показал, что программно-содержательные и методические ресурсы, обеспечивающие процесс развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата, являются не достаточно разработанными.

Таким образом, 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 КС 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).

1.3 Педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата

Теоретические наработки позволяют сделать вывод о необходимости комплексного представления процесса развития КС с учетом программно-содержательного обеспечения, что целесообразно описать посредством педагогического моделирования, т.е. при помощи разработки педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Анализ нормативно-правовой документации, регламентирующей процесс реализации высшего образования, а также научной и научно-методической литературы (В.В. Сериков, В.А. Болотов [32], Д.С. Котикова, А.С. Москалёва [32], Ю.Г. Татур, Я.С. Чистова и др. [46]) по проблеме исследования позволяет отметить, что современные исследования в области изучения компетенции самообразования носят фрагментарный характер, подчеркивая отсутствие целостной методики её формирования и развития. Это актуализирует потребность в разработке педагогической модели развития компетенции самообразования с учетом современных требований к организации и реализации образовательного процесса согласно ФГОС ВО. Отметим, что наиболее эффективным средством и условием формирования компетенций выступает педагогическое моделирование.

Опираясь на теоретический анализ проблемы (компетентностный, акмеологический, проектный, контекстный подходы [18; 74]), 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) [139].

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 дефиниции.



Рисунок 1 – Педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата (ПМРКС)

Представленная нами педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата предполагает комплексный характер и системность в соблюдении вышеуказанных положений. Модель представлена комплексом взаимообусловленных компонентов (базисный, программный, рефлексивный) – блоков, ориентированных на достижение цели – развитие компетенции самообразования у студентов бакалавриата, обусловленной сменой парадигмы высшего образования [105], социальным заказом и запросом рынка труда, потребностями студентов в личностной, профессиональной и социальной самореализации.

Опишем содержание представленной нами педагогической модели.

Базисный блок включает:

— описание ведущей цели, обозначенной как развитие компетенции самообразования у студентов бакалавриата;

— описание основных задач, решение которых способствует достижению цели и ориентированно на развитие выделенных компонентов компетенции самообразования: мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный;

— описание ведущих подходов, положенных в основу формирования ПМРКС: компетентностный, создающий условия анализа содержания самообразовательной компетентности как результата развития компетенции самообразования; акмеологический, определяющий ориентиры достижения цели при самообразовании; проектный, задающий формат развития компетенции самообразования; контекстный, обеспечивающий наполнение содержанием процесса развития компетенции самообразования.

— описание организационно-педагогических условий: развития компетенции самообразования студентов бакалавриата: расширение диапазона профессионально-личностного развития, применение самообразовательных интерактивов, обеспечение системности процесса развития компетенции

самообразования, организация позиционного взаимодействия, развитие самообразовательной мотивации.

С учетом постеленной цели, в качестве основных задач целесообразно выделить следующие:

— развитие потребности (мотивации) в самообразовании, саморазвитии посредством непрерывной самообразовательной деятельности;

— развитие возможностей саморегуляции, самоорганизации, планирования самообразовательной деятельности, выстраивания самостоятельной образовательной траектории, самоконтроля;

— развитие способности к реализации процесса получения новых знаний, умений, навыков теоретико-прикладного операционального характера, овладению технологиями и инструментами, используемыми в процессе познания;

— развитие навыков осуществления различных операций с информационными ресурсами и собственно информацией;

— развитие навыков организации прикладной деятельности для реализации самообразовательной траектории наиболее оптимальным путем;

— развитие навыков анализа, оценки собственной самообразовательной деятельности, а также прогнозирования её дальнейшего вектора;

— развитие научно-творческого потенциала студентов бакалавриата в русле постоянного саморазвития.

Компетентностный подход играет одну из ключевых ролей в ракурсе нашего исследования, т.к. выступает ведущим концептом, положенным в основу современного высшего образования. Он обеспечивает всеобще-методологическую функцию, обуславливая формирование не только знаний, умений и навыков, но прикладного опыта и личностных качеств, обеспечивающих мобильность, гибкость, самостоятельность, творчество, рефлексивность посредством развития условно разделенных компетенций [95]. Указанные качества позволяют выпускникам бакалавриата быть конкурентоспособными, а также обуславливают процесс самореализации в личностном, профессиональном аспекте и социальной

сфере. Помимо прочего, включение компетентного подхода в педагогическую модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата позволяет наглядно отобразить его фундаментальное значение в последующем формировании и развитии необходимых компетенций в русле овладения профессиональной деятельностью.

Значение акмеологического подхода в содержании ПМРКС заключается в том, чтобы отобразить соотношение личностной ресурсной базы с возможностями полноценного освоения и развития компетенции самообразования. Другими словами, каждый обучающийся имеет определенную «верхнюю границу» («вершину») в освоении ряда компетенций, обеспечивающих формирование профессионализма и конкурентоспособности (компетенции самообразования здесь отводится одна из ведущих позиций). Анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить в этом случае, что к «верхней границе» развития выпускника бакалавриата преимущественно относят наличие стремлений к успеху (во всех сферах жизнедеятельности), параметры интенсивности и качества профессиональной деятельности, понимания и реализации механизмов самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии и саморефлексии, а также наличие возможности использовать личные ресурсы (психологические, временные, и пр.) адекватно поставленной цели и принципам здоровьесбережения [139; 165].

Как видно из перечисленных параметров, большинство из них обеспечивает именно компетенция самообразования. Таким образом, представление акмеологического подхода в ПМРКС обуславливает возможность достижения студентом «верхней границы» в развитии компетенции самообразования, которая, в свою очередь, является базисом для личностно-профессионального становления, социальной, личностной и профессиональной самореализации, дальнейшего саморазвития и самосовершенствования, обусловленного непрерывностью самообразования.

Включение проектного подхода в ПМРКС определено требованиями современной парадигмы образования, представленной в содержании федеральных

государственных образовательных стандартов (в т.ч. высшего образования), где указано, что эффективность процессов формирования и развития компетенций студентов бакалавриата обуславливается не только обновлением самого содержания образования, но и трансформацией технологий, методов, средств и форм реализации образовательного процесса, где одним из ключевых направлений выступает именно проектная деятельность [9; 37].

Как отмечают в своих исследованиях В.В. Сериков, В.А. Болотов [32], проектному подходу принадлежит ключевая роль в развитии компетенций студентов, т.к. самостоятельность обеспечивает успех в личностном и профессиональном становлении. По их мнению, именно проектный подход выступает в качестве условия и средства развития такой самостоятельности, позволяет учитывать личностные ресурсы, самостоятельно строить оптимальную траекторию и управлять ею в зависимости от меняющихся условий и заданной цели [32; 67]. Проектный подход в данном случае переориентирует компетенцию самообразования таким образом, что она уже выступает не продуктом обучения, а результатом самообразования и саморазвития, вектор которого поддерживается в процессе образования.

Отдельное место здесь занимают организационно-педагогические условия развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата [140]:

1) Расширение диапазона профессионально-личностного развития. Использование потенциала содержания деятельности самообразования для расширения диапазона профессионально-личностного развития студента подразумевает использование ресурсов образовательного пространства таким образом, чтобы активизировать самообразовательную позицию студентов, стимулировать их научно-поисковую, исследовательскую деятельность с целью удовлетворения потребности в саморазвитии.

Ориентир на профессиональную самореализацию обуславливает расширение возможностей к личностной и социальной самореализации, что наиболее эффективно в условиях непрерывного самообразования и саморазвития.

Наибольшей продуктивности в этом случае возможно достигнуть путем соотношения личностных и профессиональных интересов.

Не всегда обучение по тому или иному направлению подготовки совпадает с личностными предпочтениями обучающегося, во многом это обусловлено оказанными стимулами в процессе профессионального выбора: престиж профессии, влияние окружения и пр. При наличии конфликта профессиональных и личностных интересов становится необходимым выстроить образовательный маршрут таким образом, чтобы пути, технологии, методы, средства и способы овладения профессией базировались на личностных интересах обучающегося.

В качестве примера возможно рассмотреть подбор темы исследовательской работы. Будущий бакалавр в области педагогики имеет музыкальное хобби, при этом точкой пересечения здесь может выступать исследование влияния музыки на процессы воспитания художественно-эстетических предпочтений. Таким образом, решается вопрос не только конфликта предпочтений, но и параллельно повышается мотивация, раскрывается возможность почерпнуть новую информацию в рамках направления подготовки, при этом расширяя собственные горизонты в интересующей области, а также нарабатывая навыки исследовательской работы.

Одновременно появляется возможность к овладению инструментами научного исследования, работе с информацией и информационными ресурсами, рассмотрению проблемы с непривычных ракурсов, их анализ и интерпретация, представление собственных изысканий, творчество, генерация нового. Удовлетворение продуктом собственной деятельности стимулирует дальнейшую работу уже на самостоятельном уровне, развивая тем самым компетенцию самообразования. По аналогичному механизму работает метод проектной деятельности, где проявление собственных интересов, творчества возможно как в содержании проекта, так и в технологиях его создания и представления.

2) Применение самообразовательных интерактивов, способствующих формированию ценностного отношения студента к самообразованию. Современные исследования в области влияния интерактивных форм обучения на

эффективность образовательного процесса доказывают их бесспорную значимость. Однако наблюдаются и некоторые сложности в процессе их применения: наличие временного ресурса, усвоение необходимого объема материала, наличие материально-технических возможностей, доступа к сетевым ресурсам, владение на необходимом уровне цифровой культурой, и пр. Поэтому необходимо четко представлять, когда, каким образом, и в каких пропорциях использовать интерактивный формат. Любое нестандартное представление материала диктует необходимость высокого уровня подготовленности, глубокого ориентирования в нем, владения инструментами и правилами реализации. Помимо дискуссий, дидактических (ролевых, деловых) игр, кейсов, и пр. (нецифровые интерактивные формы), на сегодняшний день актуально использовать именно цифровые ресурсы. Повсеместное распространение сетевых композитов, особенно популярных в кругу студенческой молодежи, может выступать действенным инструментом при правильно заданном векторе. Например, любая дисциплина подразумевает исследование базовых концепций её становления и их авторов. Для исследования их научно-биографического пути возможно предложить студентам создание «фан-клубов» авторов посредством социальных сетей (с учетом морально-этических правил, правил публичности и пр.). Таким образом, происходит реализация сочетания профессиональных и личностных интересов, активизация мотивации, наращивание опыта работы с информационными (в т.ч. сетевыми и цифровыми) ресурсами, реализация творчества, расширение собственно знания и опыта работы с ним, развитие навыков самопрезентации, самоанализа, самооценки деятельности и итогового её продукта, прогнозирования. Если подходить к такому формату заданий с конкурсной позиции, возможно параллельно развивать у студентов навыки конкурентоспособности, конструктивной реакции на критику своей работы. Самостоятельный творческий характер выполнения задания не только способствует развитию компетенции самообразования, но и ориентирует обучающихся на осознание личностной потребности в самообразовании и

саморазвитии, позволяя расширять собственные ресурсы (интеллектуальные, операциональные, деятельностные, и пр.).

3) Обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования, создающее условия для самостоятельной (самообразовательной) поисковой активности. Реализация аудиторной работы преимущественно сводится к формированию и развитию компетенций, обязательных для освоения образовательной программы по конкретному направлению подготовки студентов бакалавриата. Узконаправленность этого компонента нивелируется за счет наличия внеаудиторной деятельности (образовательной и досуговой). Связь и преемственность аудиторной и внеаудиторной работы очень важна. Внеучебные мероприятия познавательного и воспитательного характера – олимпиады, соревнования, конкурсы, позволяют демонстрировать свои достижения, способности, раскрывают потенциал студента. Такие мероприятия также способствуют развитию навыков самопрезентации, повышают интерес к коллективной деятельности, активизируют лидерские качества. Участие в подобной деятельности подразумевает тесное взаимодействие со студенческим сообществом, объединенным общей идеей – единомышленников, что способствует развитию навыков коммуникации, сотрудничества, потребности соответствовать своему кругу общения или даже руководить им. Что также в свою очередь является катализатором развития компетенции самообразования.

4) Организация позиционного взаимодействия, позволяющая решать проблемные задачи с различных позиций, что стимулирует самостоятельное добывание знаний. Выработка собственного мнения, стратегии решения той или иной задачи, самостоятельности в выборе инструментов и технологии достижения цели опосредует индивидуальную позицию. Эффективность этого процесса обуславливает конструктивность позиции, аргументируя выбранные пути. Причем траектория достижения цели может варьироваться в зависимости от меняющихся внешних условий, первоначальных переменных, имеющихся ресурсов и базовых установок.

В процессе решения проблемной ситуации большое значение в определении траектории имеет именно позиция, занимаемая студентом, где самостоятельный выбор позволяет сделать следующий шаг. От конкретного выбора зависит длительность и эффективность реализуемой деятельности по достижению цели. Примечательно, что критерии правильно/неправильного ответа или операции здесь отсутствуют, а оценивание сводится к рефлексии, определяющей эффективные и малоэффективные стороны.

Рефлексия имеет двустороннюю направленность: личностная (саморефлексия) и внешняя (сорефлексия). Навыки анализа собственной деятельности, её эффективности и продукта, трансформируясь, аккумулируются в саморефлексию с последующим прогнозированием, диктуя дальнейшие ориентиры в самообразовании и саморазвитии.

5) Развитие самообразовательной мотивации к профессионально-ориентированной деятельности, стимулирующей избирательность и направленность поисковой самообразовательной активности. Последнее условие в целом аккумулирует мотивационные элементы, указанные в предыдущих пунктах. Важно развивать не только мотивацию студентов бакалавриата к обучению, исследовательской работе, но формировать ценностное отношение к будущей профессии через понимание её значимости в сфере жизнедеятельности социума.

Программный блок представлен совокупностью компонентов, составляющих аутентичное образование – программу педагогического воздействия. Программно-содержательное обеспечение подробно изложено в параграфе 1.2. В данный блок включены достаточно традиционные по содержанию, но необходимые для общей логики изложения – формы, методы и средства реализации программы педагогического воздействия.

Решение задач по развитию компетенции самообразования возможно в условиях учебной и внеучебной деятельности. В учебной деятельности необходимо в первую очередь использование интерактивных форм работы, предполагающих активизации субъектной позиции студента (ролевые и деловые

игры, решение проблемных задач, проблемные ситуации, защита творческих проектов, и пр.) [18]. Соответственно, данные методы работы требуют специальной подготовки и оборудования (средств обучения) – интерактивные доски, компьютеры, специальное программное обеспечение, проекторы, акустическая аппаратура, доступ к сети интернет и пр. Безусловно, проведение занятий в интерактивных формах вызывает интерес, следовательно, повышает мотивацию к получению и демонстрации дополнительных знаний, умений и навыков, т.к. порогового уровня для решения большинства задач такого занятия оказывается недостаточно. В рамках практических и лабораторных занятий возможна разработка творческих проектов, проведение конкурсов, мотивирующих студентов на поиск новой, малодоступной информации.

Однако все это не дает гарантии качества этой информации, умения оперировать ею и использовать в собственной деятельности.

Часто происходят ошибки в подборе материала, наблюдается отсутствие систематизации в его представлении и другие негативные последствия, результатом которых выступает низкое или вовсе неверное усвоение информации, а как итог – отрицательная оценка работы студента. Во избежание такой ситуации необходимо научить студентов информационной грамотности – искусству работы с информацией (поиск и сбор, обработка, интерпретация, синтез, представление). Возможно предложить студентам использовать электронно-образовательные ресурсы университета (электронная библиотека), режим доступа к которым ограничен, что позволяет избежать получения некорректной информации. Помимо этого, студентам предлагается пользоваться «проверенными» сайтами, ссылки на которые предоставляет преподаватель с кратким резюме каждого из них. Большим плюсом здесь также выступает удобная форма получения информации – постоянная её доступность без временной и локационной привязанности, что очень удобно, поэтому возрастает уровень возможностей, в связи с чем появляется желание в познании чего-то нового, что приводит к развитию потребности в самообразовании. Также необходима ориентация студентов на внутренний сайт ВУЗа, где можно почерпнуть информацию

всевозможных направлениях деятельности университета, то способствует получению постоянного доступа к мероприятиям учебной и внеучебной деятельности, где можно проявить свои знания и творческие способности, с ориентацией на последующий результат – премирование, статус, позитивную оценку коллектива. Однако достижение этого результата, самомотивация вызывает потребность в поиске путей и средств для его реализации. Таким образом, запускается механизм саморазвития. Педагогу в этой ситуации отводится важная роль – нацелить, сориентировать, подтолкнуть и помочь в решении поставленных задач.

Внеучебная деятельность также играет важную роль. С одной стороны, это привлечение студентов к участию в различных конференциях, круглых столах, семинарах научного, научно-исследовательского и научно-практического характера, которые позволяют углубить и расширить имеющиеся знания, умения, а затем в рамках проблемных групп, кружковой деятельности проводить мероприятия среди студентов по обмену опытом, с ориентиром на анализ, самоанализ и продуктивную деятельность – апробацию своих научных изысканий – публикации статей, участие в грантовой деятельности; участие в мероприятиях познавательного и воспитательного характера – олимпиады, соревнования, конкурсы, где основным требованием выступает демонстрация своих достижений, способностей, раскрытие потенциала. Такие мероприятия также способствуют развитию навыков самопрезентации, повышают интерес к коллективной деятельности, активизируют лидерские качества. Участие в таких мероприятиях также подразумевает тесное взаимодействие со студенческим сообществом, объединенным общей идеей – единомышленников, что способствует развитию навыков коммуникации, сотрудничества, потребности соответствовать своему кругу общения или даже руководить им. Это также в свою очередь является катализатором развития компетенции самообразования.

Отметим, что в рамках как учебной, так и внеучебной деятельности применяются различные формы (фронтальная, групповая и индивидуальная работа), методы (кейс-метод, метод проектной деятельности, нецифровые и

цифровые интерактивы, позиционная дискуссия, использование компьютерных симуляций и пр.) и средства (специальные компьютерные, программные и технические средства обучения, сетевые ресурсы).

Рефлексивный блок включает критерии сформированности компетенции самообразования, интегрирующие в своем составе компоненты компетенции самообразования: мотивационный (мотивационно-потребностный компонент КС), организационно-деятельностный (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный компоненты КС), рефлексивный (когнитивно-рефлексивный компонент КС). Также в состав рефлексивного блока мы включили уровни развития компетенции самообразования будущего бакалавра и конечный результат этого процесса, представляющий собой аналитико-результативное содержание. В качестве результата здесь отмечено повышение уровня сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

При выделении уровней развития компетенции самообразования мы руководствовались классификацией С.А. Дружилова [57] в соотношении с содержанием порогового и повышенного уровней компетенции самообразования [165], а также опирались на компонентный состав компетенции самообразования [130]:

I уровень – низкий (пороговый) – наблюдается отсутствие интереса к саморазвитию и самосовершенствованию; не ориентирован на самореализацию в личностном, профессиональном и социальном аспектах (мотивационно-потребностный компонент); отсутствует система знаний о сути и средствах осуществления самообразования в вузе; об основах исследовательской работы, не способен к выполнению операций познания с целью самообразования (познавательный компонент); не владеет основами планирования личного времени, не владеет принципами здоровьесбережения; не умеет планировать, организовывать процесс самообразования, не владеет умениями самоорганизации и саморегуляции (регулятивный компонент); отсутствуют навыки работы с информацией; не владеет инструментами для работы с информацией

(информационный компонент); не обладает знаниями об особенностях и опытом реализации самообразования с учетом собственных ресурсов, включая позицию здоровьесбережения; не владеет инструментами самообразования; не обладает опытом продуктивной и творческой самообразовательной деятельности (деятельностно-продуктивный компонент); не знает принципы саморефлексии, самоконтроля, самоанализа.

II уровень – ниже среднего (пороговый) – наблюдается низкий интерес к саморазвитию и самосовершенствованию; не ориентирован на самореализацию в профессиональном аспекте, однако заинтересован в личностной и социальной самореализации (мотивационно-потребностный компонент); знания о сути и средствах осуществления самообразования в вузе присутствуют, но нет потребности в их использовании; слабые знания об основах исследовательской работы, способен к выполнению операций познания без привязки к самообразованию (познавательный компонент); не владеет основами планирования личного времени, не владеет принципами сочетания технологий здоровьесбережения с организацией собственной деятельности; не умеет планировать, организовывать процесс самообразования, слабо выражены умения самоорганизации и саморегуляции (регулятивный компонент); навыки работы с информацией ограничены базовым запросом обучения; плохо владеет инструментами для работы с информацией (информационный компонент); обладает знаниями об особенностях самообразования, исключая опыт его реализации с учетом собственных ресурсов, исключая позицию здоровьесбережения; не владеет инструментами самообразования; не обладает опытом продуктивной и творческой самообразовательной деятельности (деятельностно-продуктивный компонент); плохо знает принципы саморефлексии, самоконтроля, самоанализа.

III уровень – средний (пороговый) – наблюдается интерес к саморазвитию и самосовершенствованию; ориентирован на самореализацию в профессиональном, личностном и социальном аспектах (мотивационно-потребностный компонент); присутствуют знания о сути и средствах осуществления самообразования в вузе;

знания об основах исследовательской работы, способен к выполнению операций познания с целью дальнейшего самообразования (познавательный компонент); владеет основами планирования личного времени, владеет принципами сочетания технологий здоровьесбережения с организацией собственной деятельности; умеет планировать, организовывать процесс самообразования, присутствуют умения самоорганизации и саморегуляции (регулятивный компонент); сформированы навыки работы с информацией; хорошо владеет инструментами для работы с информацией (информационный компонент); обладает знаниями об особенностях и реализации процесса самообразования с учетом собственных ресурсов, включая позицию здоровьесбережения; владеет инструментами самообразования; обладает опытом продуктивной и творческой самообразовательной деятельности (деятельностно-продуктивный компонент); знает принципы саморефлексии, самоконтроля, самоанализа.

IV уровень – высокий (повышенный) – развита потребность в саморазвитии и самосовершенствовании, владеет навыками краткосрочного и долгосрочного планирования процесса самообразования, ориентированного на дальнейшее саморазвитие; применять методы собственных исследований для дальнейшего самообразования и саморазвития; владеет навыками к реализации непрерывного самообразования; ориентирован на самореализацию в личностном, профессиональном и социальном аспектах (мотивационно-потребностный компонент); присутствует система знаний о сути и средствах осуществления самообразования в вузе; методах и технологиях научно-исследовательской работы; обладает способностью к выполнению операций познания с целью самообразования (познавательный компонент); обладает способностью управления поведением, может критически оценивать эффективность использования времени и других ресурсов при решении поставленных целей и задач; оценивать рациональность использования личностных ресурсов в достижении поставленной цели; владеет опытом самоорганизации, самоконтроля (регулятивный компонент); присутствует система знаний об основных механизмах современных технологий сбора, обработки, синтеза и представления

информации; может использовать современные технологии в работе с информацией; творческая интерпретация и генерация новой информации (информационный компонент); обладает знаниями об особенностях и опытом планирования, организации и реализации самообразования с учетом собственных ресурсов, включая позицию здоровьесбережения; владеет инструментами самообразования; обладает опытом продуктивной и творческой самообразовательной деятельности; творческое применение умений анализа информации в рамках коммуникационных процессов для реализации целей самообразования (деятельностно-продуктивный компонент); присутствует система знаний о механизмах прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста; может конструктивно оценивать результаты самообразовательной деятельности; прогнозировать и контролировать результаты самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями; обладает опытом социально-профессиональной мобильности, саморефлексии (когнитивно-рефлексивный компонент).

Таким образом, отметим, что развитие компетенции самообразования у студентов бакалавриата возможно посредством реализации педагогической модели (ПМРСК). Представленная модель включает совокупность взаимообусловленных элементов, условно разделенных на 3 основных блока: базисный, программный, рефлексивный.

Базисный блок включает цель (развитие компетенции самообразования у студентов бакалавриата), задачи, подходы, положенные в основу педагогической модели, организационно-педагогические условия развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Программный блок включает содержание учебной и внеучебной деятельности, формы, методы и средства их реализации.

Рефлексивный блок представлен критериями (мотивационный, организационно-деятельностный, рефлексивный), уровнями (низкий, ниже среднего, средний, высокий) и результатом – повышение уровня сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Апробация и внедрение педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата позволит существенно повысить уровень эффективности образовательного процесса, развитие других компетенций, сформирует ориентир на непрерывное самообразование как катализатор успешной самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

Выводы по первой главе

Теоретическое исследование, проведенное в рамках изучаемой проблемы, позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ зарубежной и отечественной научной и научно-методической психолого-педагогической позволил отметить разобщенность представлений разных авторов относительно содержательного наполнения понятий «компетентность» и «компетенция», многие ученые отождествляют или унифицируют данные дефиниции – в европейских школах используют понятие «компетенция», в американских «компетентность», в отечественной литературе используются оба, однако нет единого мнения относительно его содержания.

Аккумулируя результаты теоретического анализа литературы, отметим, что под *компетентностью* следует понимать наличие опыта деятельности человека в профессиональной, социально и личностно значимой сфере, который основывается на личностных качествах человека (ценностно-смысловых ориентациях, знаниях, умениях, навыках, способностях). Понятие *компетенции* следует трактовать как заранее заданное социальное требование (норма), профессиональная или функциональная характеристика, ожидаемые результаты обучения. Разобщенность авторских взглядов по данной проблеме обусловлено фрагментарным характером изучения данного явления, разными ключевыми концептами исследований.

2. Компетенция самообразования является значимой дефиницией в рамках формирования необходимого набора компетенций в процессе обучения в образовательной организации высшего образования. Однако анализ научной, научно-практической, методической психолого-педагогической литературы по

проблеме исследования позволяет отметить разобщенность представлений о содержании понятия, сущности и структуры компетенции самообразования. В этой связи в исследовании уточнена дефиниция «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) в контексте психолого-педагогических исследований, обоснованы её компоненты (мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный компоненты) и функции (функция наращивания, мобильности, организационно-прикладная, генеративная, рефлексивная функция), и уровни (пороговый, повышенный) компетенции самообразования согласно ФГОС ВО.

3. Теоретический анализ также позволил выделить проблему неразработанности методического и программного обеспечения развития компетенции самообразования, что актуализирует потребность в данном векторе.

В этой связи, в рамках исследования разработано программно-содержательное обеспечение с ориентацией на компетентностный, акмеологический, проектный, контекстный подходы, описаны его категории, включающие методическую составляющую и отдельно выделенные организационно-педагогические условия, а также представлено описание реализации данного процесса в учебной и внеучебной деятельности.

4. Особенная роль отводится потребности в разработке и обосновании педагогической модели как составляющей комплекса программно-содержательного обеспечения 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 блоки

(критерии, результат и уровни сформированности компетенции самообразования) и обладает свойством воспроизводимости, а также может быть использована в реализации высшего образования (УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, УГСН 37.00.00 Психологические науки).

Внедрение разработанной модели в образовательный процесс позволит повысить его эффективность через параллельное формирование других компетенций, сформирует ориентир студентов бакалавриата на непрерывное самообразование как базис для успешной самореализации в личностном, профессиональном и социальном аспектах.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

2.1. Диагностика сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата

Теоретический анализ научной и научно-методической психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме позволил отметить недостаточность исследования феномена компетенции самообразования, отсутствия необходимого программно-содержательного и методического обеспечения с целью реализации процесса её развития. В этой связи актуализируется вопрос об экспериментальном исследовании реализации программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Первый параграф нашего экспериментального исследования включает описание планирования, организации и проведения экспериментального исследования сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата (констатирующего эксперимента); представлены методы и методики диагностики, позволяющие выявить уровень сформированности компетенции самообразования согласно описанным критериям (мотивационный, организационно-деятельностный, рефлексивный), аккумулирующим компоненты компетенции самообразования (мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный); этапы проведения эксперимента; принципы, цель, задачи эксперимента; база исследования; экспериментальная группа; описаны результаты констатирующего эксперимента.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (ФГАОУ ВО

СКФУ). 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).

Цель экспериментального исследования – развитие компетенции самообразования у студентов бакалавриата посредством внедрения и реализации педагогической модели.

Для реализации поставленной цели нами были определены следующие задачи:

- определить актуальные методы, методики и диагностический инструментарий для проведения экспериментальной работы;
- изучить степень сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата согласно выявленным критериям и уровням (констатирующий эксперимент);
- апробировать и внедрить педагогическую модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата (формирующий эксперимент);
- оценить эффективность реализации педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата (контрольный эксперимент).

В основу экспериментального исследования были положены следующие принципы: принцип научности (предполагает организацию и проведение экспериментального исследования на основе фундаментальных и прикладных концепций ведущих специалистов в области изучаемой проблемы); принцип индивидуального подхода (учитывает индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого испытуемого); принцип

последовательности (поступательное наращивание объема и сложности материала, темпа работы).

Экспериментальное исследование основано на требованиях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к результатам освоения образовательной программы и качеству подготовки выпускника бакалавриата, а также на положениях уставных документов ФГАОУ ВО СКФУ к организации и реализации образовательного процесса и требованиях образовательных программ по направлениям подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование, 37.03.01 – Психология.

Методами экспериментального исследования выступили экспериментальные (эмпирические) [86] - методы опроса, анкетирования, наблюдение, педагогический эксперимент; статистические [60; 89] - количественный и качественный анализ эмпирических данных, методы математической статистики (методы статистической обработки данных (парный t-критерий Стьюдента для связанных (зависимых) совокупностей)) [114; 125; 163].

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 (констатирующий эксперимент) на основании выделенных критериев и уровней. При выборе диагностических процедур и подборе методического инструментария мы основывались на компонентном составе компетенции самообразования, включенном в критерии. Проведен констатирующий эксперимент.

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).

Теоретический анализ литературы позволил определить, что на сегодня нет единого мнения относительно механизмов изучения уровня сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата. Наше теоретическое исследование позволило выделить основные компоненты компетенции самообразования, которые были аккумулярованы в критерии, обуславливающие её диагностику и развитие. Под критериями в данном случае мы понимаем определенные признаки, позволяющие осуществлять оценку уровня сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата. Содержание описанных в теоретической части компонентов компетенции самообразования (мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный) позволяет их условно интегрировать в мотивационный, организационно-деятельностный, рефлексивный критерии.

Степень развития компетенции самообразования зависит от сформированности каждого критерия, в этой связи, видим целесообразным выделение 4 уровней: низкий (пороговый), ниже среднего (пороговый), средний (пороговый), высокий (повышенный).

Констатирующий этап эксперимента проводился со студентами на начальных этапах обучения (1,2 курсы), т.к. теоретический анализ позволил отметить, что основные компоненты компетенции самообразования являются наименее развитыми именно у данной категории обучающихся, а также с целью проведения формирующего и контрольного этапов эксперимента именно с данной категорией испытуемых.

Цель констатирующего этапа эксперимента – первичное выявление уровня сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Задачи:

— Подобрать и разработать диагностические процедуры и методический инструментарий для выявления уровня сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата.

— Выявить и оценить уровень сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата.

— Провести количественный и качественный анализ полученных данных.

Основными методами исследования на констатирующем этапе эксперимента выступили:

— Эмпирические методы: опрос, анкетирование, педагогическое наблюдение.

— Методы математической статистики (корреляционно-регрессионный анализ Пирсона; парный t-критерий Стьюдента).

— Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Для проведения диагностики уровня сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата нами были использованы следующие методики:

1. «Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» [12]. Методика разработана В.И. Андреевым и направлена на исследования уровня способностей к самообразованию и саморазвитию. Всего – 18 вопросов, ответы на которые определены количеством баллов. Подсчет результатов осуществляется в соответствии с уровнями выраженности. Чем выше балл, тем выше уровень способностей к самообразованию и саморазвитию.

2. Опросник «Диагностика мотивации к самообразованию» (на основе опросника В.Э. Мильмана) [187]. Опросник основан на выявлении степени сформированности компонентов (критериев) самообразования, выделенных в теоретической части исследования. Для каждого компонента представлен ряд утверждений, на которые необходимо ответить в соответствии с бланком. Всего – 84 утверждения с вариантами ответа от 0 до 4 баллов. Подсчет результатов

осуществлялся в соответствии с уровнями выраженности. Чем выше уровень, тем больше стремление к самообразованию.

3. Анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата» (разработана на основании исследований Л.А.Альковой [11]). Анкета составлена на основе исследования описанных в теоретической части компонентов компетенции самообразования студентов бакалавриата согласно выделенным критериям их оценки. Основными показателями здесь выступают исследование уровня сформированности практического опыта в планировании, организации, реализации самообразовательной деятельности, целеполагании и прогнозировании; выявлении опыта работы с инструментами самообразования, с информационными ресурсами и собственно информацией; способностей к творчеству, мобильности, гибкости мышления, самомотивации, саморегуляции, саморефлексии.

Таблица 5 - Характеристика уровней сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата

Критерии сформированности	Компоненты КС	Показатели сформированности компетенции самообразования	Методы оценки и методики	Уровни
Мотивационный	Мотивационно-потребностный	Развита потребность в саморазвитии и самосовершенствовании, владеет навыками краткосрочного и долгосрочного планирования процесса самообразования, ориентированного на дальнейшее саморазвитие; испытуемый может применять методы собственных исследований для дальнейшего самообразования и саморазвития; владеет навыками к реализации непрерывного самообразования; ориентирован на самореализацию в личностном, профессиональном и социальном аспектах.	<i>Методы оценки:</i> опрос, анкетирование <i>Методики:</i> «Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» В.И. Андреева; опросник «Диагностика мотивации к самообразованию» (на основе опросника В.Э. Мильмана) В. Э. Мильмана; анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата».	низкий (пороговый); ниже среднего (пороговый); средний (пороговый); высокий (повышенный)

<p>Организационно-деятельностный</p>	<p>Регулятивный Познавательный Информационный Деятельностно-продуктивный</p>	<p>Присутствует система знаний о сути и средствах осуществления самообразования в вузе; методах и технологиях научно-исследовательской работы; испытуемый обладает способностью к выполнению операций познания с целью самообразования; обладает способностью управления поведением, может критически оценивать эффективность использования времени и других ресурсов при решении поставленных целей и задач; оценивать рациональность использования личностных ресурсов в достижении поставленной цели; владеет опытом самоорганизации, самоконтроля; обладает знаниями об особенностях и опытом планирования, организации и реализации самообразования с учетом собственных ресурсов, включая позицию здоровьесбережения; владеет инструментами самообразования; обладает опытом продуктивной и творческой самообразовательной деятельности; творческое применение умений анализа информации в рамках коммуникационных процессов для реализации целей самообразования; присутствует система знаний об основных механизмах современных технологий сбора, обработки, синтеза и представления информации; может использовать современные технологии в работе с информацией; творческая интерпретация и генерация новой информации</p>	<p><i>Методы оценки:</i> опрос, анкетирование <i>Методики:</i> «Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» В.И. Андреева; опросник «Диагностика мотивации к самообразованию» (на основе опросника В.Э. Мильмана) В. Э. Мильмана; анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата».</p>	<p>низкий (пороговый); ниже среднего (пороговый); средний (пороговый); высокий (повышенный)</p>
<p>Рефлексивный</p>	<p>Когнитивно-рефлексивный</p>	<p>Присутствует система знаний о механизмах прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста; испытуемый может конструктивно оценивать результаты самообразовательной деятельности; прогнозировать и контролировать результаты самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями; обладает опытом социально-профессиональной мобильности, саморефлексии.</p>	<p><i>Методы оценки:</i> опрос, анкетирование <i>Методики:</i> «Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» В.И. Андреева; опросник «Диагностика мотивации к самообразованию» (на основе опросника В.Э. Мильмана) В. Э. Мильмана; анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата».</p>	<p>низкий (пороговый); ниже среднего (пороговый); средний (пороговый); высокий (повышенный)</p>

Уровневая оценка сформированности компонентов компетенции самообразования по каждому критерию позволила конкретизировать проблемы её развития и определить результативный компонент исследования (Таблица 5). Полученные количественные показатели обрабатывались с помощью корреляционно-регрессионного анализа Пирсона, достоверность результатов согласно парному t-критерию Стьюдента [60; 89; 125; 163].

Представим результаты диагностики сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата в соответствии с описанными методиками (Приложения А, Б, В).

Результаты диагностики студентов бакалавриата экспериментальной и контрольной групп согласно «Методике диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» В.И. Андреева по мотивационному критерию представлены в таблице 6; рис. 2.

Таблица 6. Результаты диагностики по мотивационному критерию

Мотивационный критерий (мотивационно-потребностный компонент КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	32,6%	32,6%
	ниже среднего (пороговый)	27,2%	27,9%
	средний (пороговый)	32,6%	31,4%
	высокий (повышенный)	7,6%	8,1%

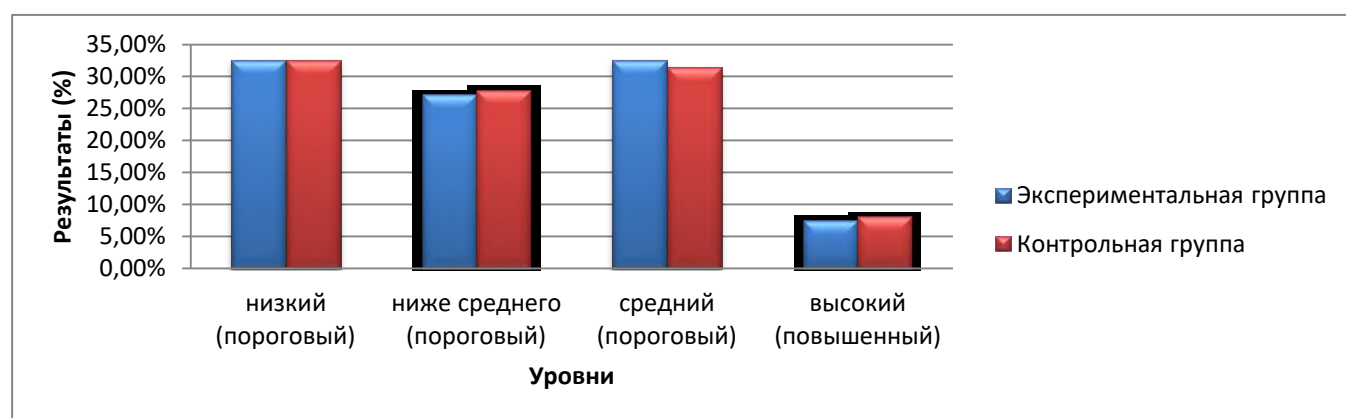


Рисунок 2 - Результаты диагностики по мотивационному критерию

Испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 32,6%; контрольная группа – 32,6%), демонстрировали преимущественно отсутствие мотивации в целом к саморазвитию посредством самообразования, при этом приоритет принадлежал самореализации в социальном ракурсе. Зачастую испытуемые демонстрировали отождествление личностной и социальной самореализации, исключая профессиональный компонент. Понимание самообразования, его роли в самореализации у данной группы носит фрагментарный характер, преимущественно сводясь лишь к получению знаний. Навыки планирования и организации собственной деятельности развиты на низком уровне. Отсутствие мотивации к познанию, а также потребности в самостоятельной генерации нового в этом случае испытуемые обуславливали наличием сетевой информации различного характера в свободном доступе.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие уровню «ниже среднего» (экспериментальная группа – 27,2%; контрольная группа – 27,9%), демонстрировали наличие мотивации к личностной и социальной самореализации, не имея потребности при этом в овладении механизмами и инструментами самообразования. При этом выражен низкий показатель творческой активности.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие среднему уровню (экспериментальная группа – 32,6%; контрольная группа – 31,4%), обладают мотивацией к личностной, профессиональной и социальной самореализации, не всегда соотнося эти процессы с самообразованием и саморазвитием. Достаточным для них выступает обладание возможностью репродуктивного воспроизведения знаниево-прикладного опыта. Потребность в самообразовании ситуативна, зависит от конкретной текущей задачи. Не выражены навыки самоорганизации и планирования, творческие задачи решаются с трудом, предпочитая прибегнуть к сторонней помощи.

Испытуемые, набравшие максимальное количество баллов (экспериментальная группа – 7,6%; контрольная группа – 8,1%), демонстрировали

высокую заинтересованность в саморазвитии и самосовершенствовании посредством непрерывного самообразования с целью самореализации в разных областях жизнедеятельности. Они понимают тесную взаимосвязь процесса образования и самообразования, взаимообусловленность личностных, профессиональных и социальных достижений на их основе. Мотивация в данном случае выступает катализатором к самообразовательной деятельности.

Результаты диагностики студентов бакалавриата экспериментальной и контрольной групп по организационно-деятельностному критерию представлены в таблице 7, рис. 3.

Таблица 7. Результаты диагностики по организационно-деятельностному критерию

Организационно-деятельностный критерий (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, компоненты КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	38,1%	34,9%
	ниже среднего (пороговый)	30,4%	27,9%
	средний (пороговый)	27,2%	27,9%
	высокий (повышенный)	4,3%	9,3%

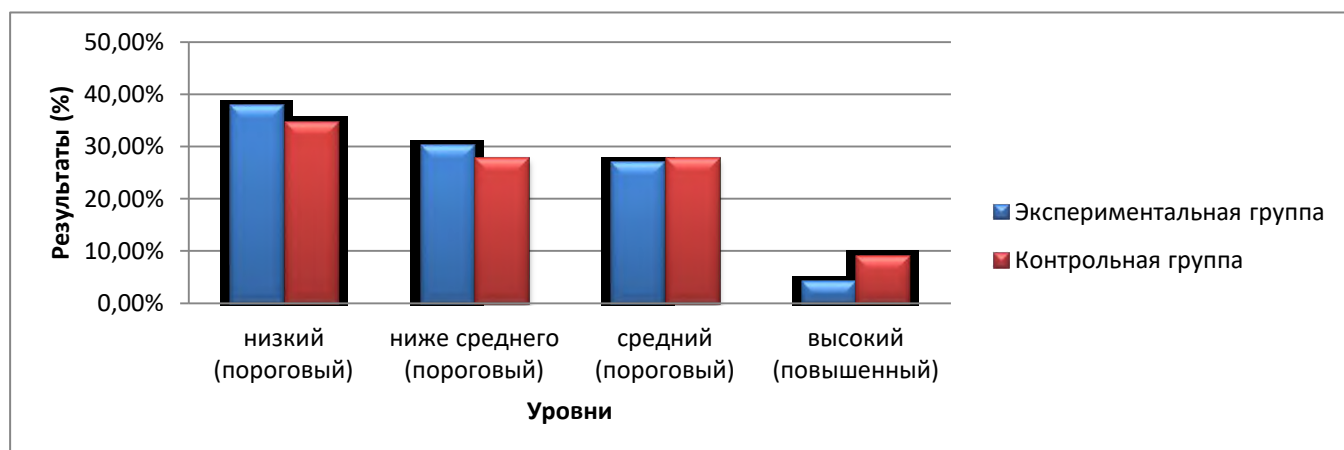


Рисунок 3 - Результаты диагностики по организационно-деятельностному критерию

Испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 38,1%; контрольная группа – 34,9%),

демонстрировали минимальное стремление к самообразованию через познание, невозможность рационально планировать собственную деятельность (в т.ч. самообразовательную), распределять временные и др. личные ресурсы. Не применяют принципы здоровьесбережения. Демонстрируют наличие узкой системы знаний в области поисково-аналитической работы с информацией, ограничиваясь использованием общеупотребимых сетевых поисковых систем. Не владеют механизмами реализации продуктивной и творческой деятельности (в т.ч. самообразовательной).

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие уровню «ниже среднего» (экспериментальная группа – 30,4%; контрольная группа – 27,9%), демонстрировали слабые возможности выполнения операций познания с целью самообразования, ограничивались вектором собственно образования. Не владеют навыками управления собственной деятельностью, при этом способны к достижению цели посредством внешнего контроля.

Нерационально распределяют временные и личные ресурсы, что увеличивает продолжительность и ресурсозатратность при достижении цели.

Ориентируются в системе поиска и сбора информации, при этом испытывают значительные сложности в аналитической и генеративной работе с ней (наблюдается репродуктивный характер в интерпретации и представлении информации). Творческий подход в решении задач отсутствует.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие среднему уровню (экспериментальная группа – 27,2%; контрольная группа – 27,9%), обладают способностями и опытом в реализации самообразования посредством познания. Могут организовывать и контролировать собственную самообразовательную деятельность, адекватно сочетать личные и временные ресурсы при решении задач. Владеют базовыми навыками работы с информацией. Ориентированы преимущественно на репродуктивную деятельность, слабо выражен творческий подход в достижении цели. Генеративная компонента не выражена.

Испытуемые, набравшие максимальное количество баллов (экспериментальная группа – 4,3%; контрольная группа – 9,3%), демонстрировали ориентировку в методах и технологиях научно-исследовательской работы. Они обладают способностью к выполнению операций познания с целью самообразования. Могут критически оценивать рациональность использования личностных ресурсов в достижении поставленной цели. Владеют опытом самоорганизации, самоконтроля, инструментами самообразования. Обладают опытом продуктивной и творческой самообразовательной деятельности. Наблюдается творческая интерпретация и генерация новой информации.

Результаты диагностики студентов экспериментальной и контрольной групп по рефлексивному критерию представлены в таблице 8, рис. 4.

Таблица 8. Результаты диагностики по рефлексивному критерию

Рефлексивный критерий (когнитивно-рефлексивный компонент КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	32,6%	39,5%
	ниже среднего (пороговый)	34,8%	32,6%
	средний (пороговый)	28,3%	24,4%
	высокий (повышенный)	4,3%	3,5%

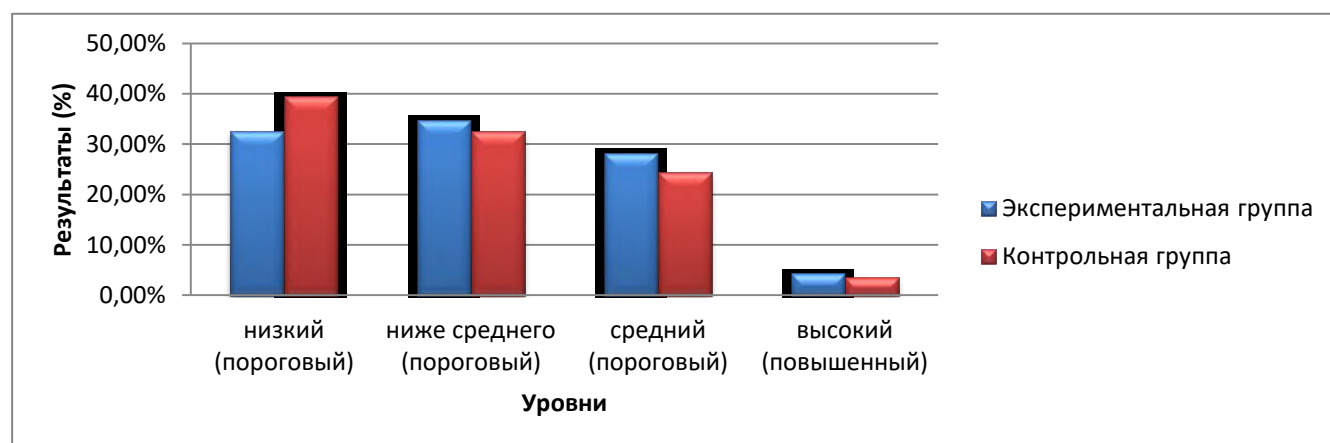


Рисунок 4 - Результаты диагностики по рефлексивному критерию

Испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 32,6%; контрольная группа – 39,5%), демонстрировали отсутствие возможности к прогнозированию и проектированию траектории профессионального и личностного роста, проблемы в адекватном оценивании собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной) и её итогового продукта, отсутствие обладания навыками саморефлексии.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие уровню «ниже среднего» (экспериментальная группа – 34,8%; контрольная группа – 32,6%), демонстрировали слабые навыки оценки собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной) и её итогового продукта, саморефлексии; отсутствие умений прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста.

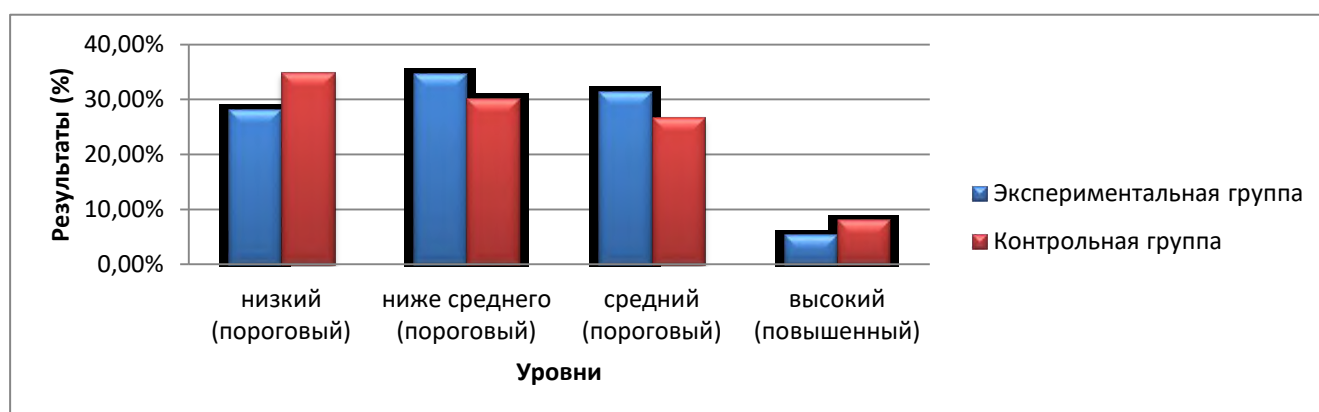
Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие среднему уровню (экспериментальная группа – 28,3%; контрольная группа – 24,4%), наглядно показали обладание способностями и опытом оценки собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной) и её итогового продукта, саморефлексии. Однако была отмечена недостаточность в опыте прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста, а также социально-профессиональной мобильности.

Испытуемые, набравшие максимальное количество баллов (экспериментальная группа – 4,3%; контрольная группа – 3,5%), демонстрировали ориентировку в системе знаний о механизмах прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста. Они умеют конструктивно оценивать результаты самообразовательной деятельности, прогнозировать и контролировать результаты самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями. Обладают опытом социально-профессиональной мобильности, саморефлексии.

Результаты экспериментального исследования согласно «Диагностике мотивации к самообразованию» по мотивационному критерию представлены в таблице 9, рис. 5.

Таблица 9. Результаты диагностики по мотивационному критерию

Мотивационный критерий (мотивационно-потребностный компонент КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	28,3%	34,9%
	ниже среднего (пороговый)	34,8%	30,2%
	средний (пороговый)	31,5%	26,8%
	высокий (повышенный)	5,4%	8,1%

**Рисунок 5 - Результаты диагностики по мотивационному критерию**

Для испытуемых, набравших наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 28,3%; контрольная группа – 34,9%), характерно отсутствие мотивации к активному образу жизни, творческой активности, деловой и профессиональной коммуникации. Первостепенными потребностями здесь выступают «поддержание жизнеобеспечения» и «межличностное общение», не связанное с профессиональной сферой. В этой связи мотивация к реализации процесса самообразования находится на низком уровне, не отвечая потребностям испытуемых.

Для испытуемых, набравших балл «ниже среднего» (экспериментальная группа – 34,8%; контрольная группа – 30,2%), характерно наличие потребности в самореализации посредством репродуктивных механических навыков, не предполагающих творческий подход. Испытуемые ориентированы на получение

базового знаниевого-прикладного опыта посредством образования, не стремясь к освоению механизмов самообразования.

Для испытуемых, набравших средний балл (экспериментальная группа – 31,5%; контрольная группа – 26,8%), характерно наличие мотивации к самообразованию, выраженными являются поддержание жизнеобеспечения, общая активность, общественная полезность.

При этом сохраняется репродуктивный характер работы с информацией, способный удовлетворить потребности в социальной и профессиональной самореализации. Следует отметить, что значимым является не собственно самообразование и саморазвитие, а сохранение удобства и стабильности и удовлетворение социальным параметрам.

Для испытуемых, набравших максимальное количество баллов (экспериментальная группа – 5,4%; контрольная группа – 8,1%), характерна мотивированность к творческой активности, комфорту, социальному статусу, общению.

Творческая активность в данном случае опосредует активизацию процессов познания (мотивация), поиска информации, её переработки и анализа, генерации нового.

Значимость комфортных внешних условий обуславливает продуктивность процесса самообразования.

Стремление к приобретению социального статуса в данном случае выступает мотиватором для получения образования и осуществления непрерывного самообразования с целью конкурентоспособности. Высокая потребность в общении (коммуникации) обусловлена в данном случае реализацией межличностного и социального взаимодействия, трансляцией знаниевого-опытного арсенала в профессиональном и социальном окружении.

Результаты экспериментального исследования по организационно-деятельностному критерию студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 10, рис. 6.

Таблица 10. Результаты диагностики по организационно-деятельностному критерию

Организационно-деятельностный критерий (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, компоненты КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	40,2%	39,5%
	ниже среднего (пороговый)	31,5%	33,7%
	средний (пороговый)	22,9%	22,1%
	высокий (повышенный)	5,4%	4,7%

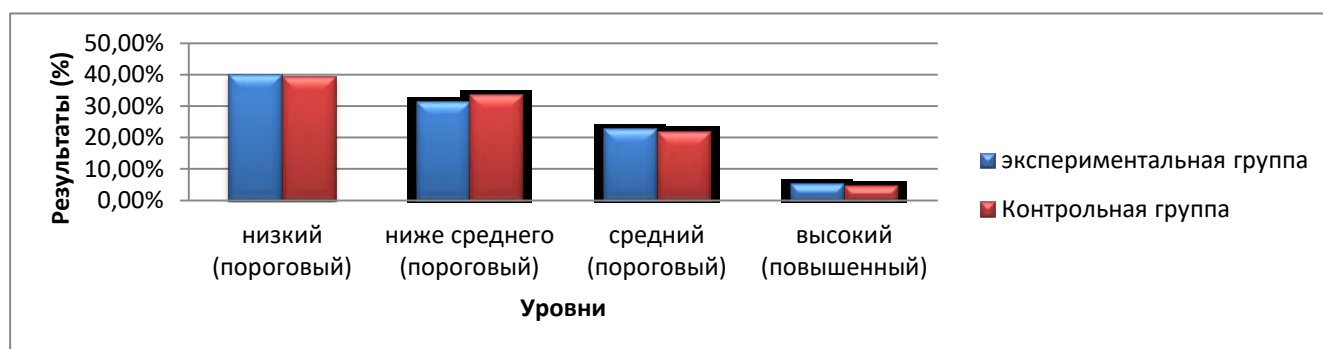


Рисунок 6 - Результаты диагностики по организационно-деятельностному критерию

Для испытуемых, набравших наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 40,2%; контрольная группа – 39,5%), характерно отсутствие навыков к регуляции и контролю самообразовательной деятельности, нет четко очерченных целей познания, навыки работы с информацией и инструментами этой работы не выражены, отсутствует творческий подход, что обуславливает отсутствие стремления и возможности генерации нового.

Для испытуемых, набравших балл «ниже среднего» (экспериментальная группа – 31,5%; контрольная группа – 33,7%), характерно наличие базовых навыков организации собственной самообразовательной деятельности, однако ведущее значение имеет сторонний контроль, который и регулирует цели познания. Работа с информационными ресурсами и собственно информацией носит репродуктивный характер.

Для испытуемых, набравших средний балл (экспериментальная группа – 22,9%; контрольная группа – 22,1%), характерно наличие потребности в социальной и профессиональной самореализации, что обуславливает реализацию

навыков ведения самообразовательной деятельности. Реализация непрерывного самообразования не значима, т.к. наличие базовых социально-профессиональных навыков испытуемые рассматривают как достаточное. Работа с информационными ресурсами и собственно информацией носит репродуктивный характер. Процессы анализа довольно развиты, однако генерация нового затруднительна.

Для испытуемых, набравших максимальное количество баллов (экспериментальная группа – 5,4%; контрольная группа – 4,7%), характерно наличие навыков самоорганизации, планирования самообразовательной деятельности, ориентирование на непрерывное самообразование. Владение современными технологиями в работе с информацией, генерация нового. Высоко развиты коммуникативные навыки. Наличие гибкости и мобильности, овладение средствами для постоянного самосовершенствования с целью самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

Результаты диагностики по рефлексивному критерию студентов экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 11, рис. 7.

Таблица 11. Результаты диагностики по рефлексивному критерию

Рефлексивный критерий (когнитивно-рефлексивный компонент КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	31,5%	33,7%
	ниже среднего (пороговый)	35,9%	36%
	средний (пороговый)	28,3%	23,3%
	высокий (повышенный)	4,3%	7%

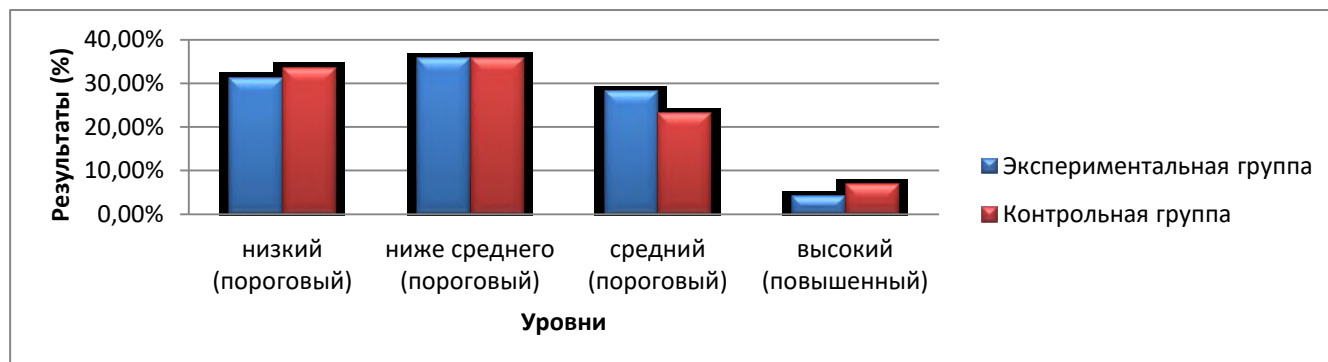


Рисунок 7 - Результаты диагностики по рефлексивному критерию

Испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 31,5%; контрольная группа – 33,7%), демонстрировали проблемы прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста, трудности оценивания собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной) и её итогового продукта, отсутствие навыков саморефлексии.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие уровню «ниже среднего» (экспериментальная группа – 35,9%; контрольная группа – 36%), демонстрировали неадекватную оценку собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной) и её итогового продукта, проблемы саморефлексии; прогнозирование и проектирование траектории профессионального и личностного роста дисгармонично, т.к. основано на искаженной саморефлексии.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующие среднему уровню (экспериментальная группа – 28,3%; контрольная группа – 23,3%), обладают способностями и опытом адекватной оценки собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной) и её итогового продукта, саморефлексии. Прогнозирование и проектирование траектории профессионального и личностного роста выступает возможным при сторонней помощи.

Испытуемые, набравшие максимальное количество баллов (экспериментальная группа – 4,3%; контрольная группа – 7%), демонстрировали ориентировку в механизмах прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста. Им присуща конструктивная оценка результатов самообразовательной деятельности. Обладают опытом прогнозирования и контроля результатов самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями. Владели навыками социально-профессиональной мобильности, саморефлексии.

Результаты анкетирования «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата» по мотивационному критерию представлены в таблице 12; рис. 8.

Таблица 12. Результаты диагностики по мотивационному критерию

Мотивационный критерий (мотивационно-потребностный компонент КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	34,8%	39,5%
	ниже среднего (пороговый)	37%	37,3%
	средний (пороговый)	23,9%	17,4%
высокий (повышенный)	4,3%	5,8%	

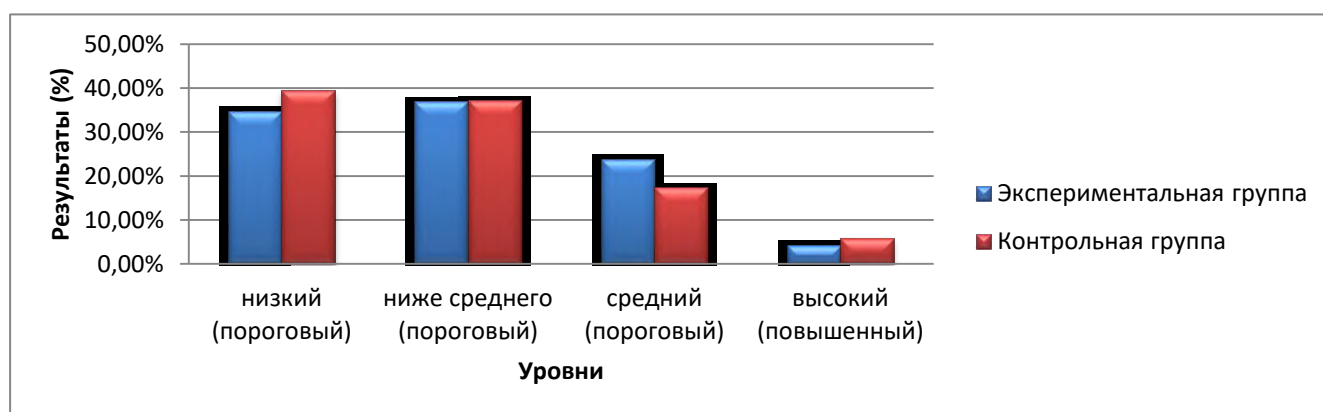


Рисунок 8 - Результаты диагностики по мотивационному критерию

Испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 34,8%; контрольная группа – 39,5%), демонстрировали отсутствие познавательной мотивации к обучению в целом, имели низкий уровень личностных притязаний, ориентирование на достижение успеха в профессионально-социальной деятельности выражено не было. Эти компоненты обусловили низкий уровень мотивации к самообразовательной деятельности, её непрерывной реализации с целью самосовершенствования.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующее уровню «ниже среднего» (экспериментальная группа – 37%; контрольная группа – 37,3%), ориентированы на достижение успеха в жизни без использования технологий самообразования. Они не обнаруживают связей и взаимообусловленного характера между процессом самообразования, личностного развития и самореализацией.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующее среднему уровню (экспериментальная группа – 23,9%; контрольная группа – 17,4%), понимают взаимообусловленность процессов самообразования, самосовершенствования и самореализации, однако владеют технологиями реализации этой деятельности на базовом уровне, предпочитая контролируемый образовательный процесс. Потребность в самореализации ярко выражена.

Испытуемые, набравшие максимальное количество баллов (экспериментальная группа – 4,3%; контрольная группа – 5,8%), демонстрировали высокий уровень мотивации к самообразованию, обусловленный потребностью в самореализации в профессиональном, социальном и личностном отношении.

Результаты экспериментального исследования по организационно-деятельностному критерию студентов бакалавриата контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 13, рис. 9.

Таблица 13. Результаты диагностики по организационно-деятельностному критерию

Организационно-деятельностный критерий (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, компоненты КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	35,9%	39,5%
	ниже среднего (пороговый)	34,9%	36%
	средний (пороговый)	24,9%	16,4%
	высокий (повышенный)	4,3%	8,1%

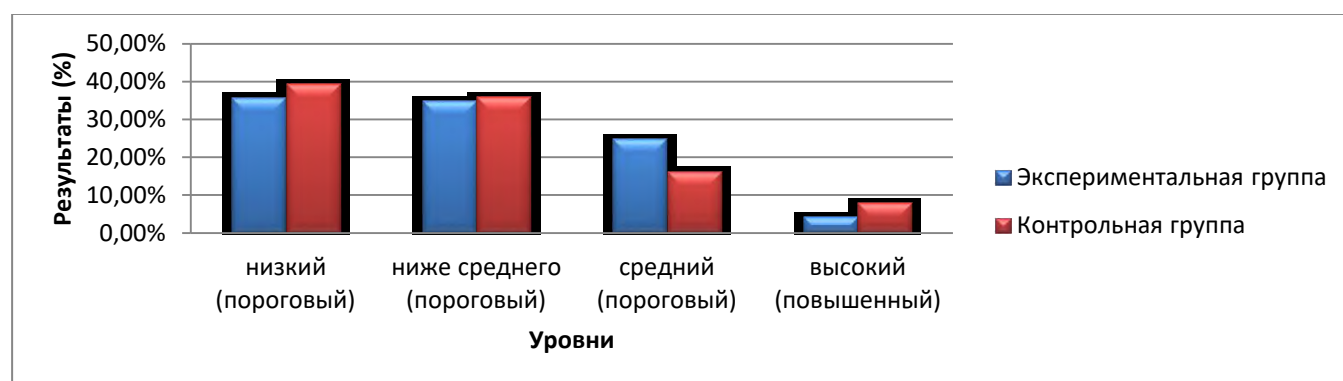


Рисунок 9 - Результаты диагностики по организационно-деятельностному критерию

Испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 35,9%; контрольная группа – 39,5%), демонстрировали неспособность к выполнению операций познания с целью дальнейшего самообразования. Они не владеют основами планирования личного времени и организации собственной самообразовательной деятельности, нет навыков саморегуляции. Навыки работы с информацией слабо выражены, имеют репродуктивный характер.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующее уровню «ниже среднего» (экспериментальная группа – 34,9%; контрольная группа – 36%), ориентированы на овладение базовыми знаниями в процессе образования. Навыки ведения планирования, организации и проведения самообразовательной деятельности не выражены. Работа с информацией носит репродуктивный характер, владение инструментами этой работы ниже среднего. Операции познания сводятся к задачам контролируемой образовательной деятельности.

Испытуемые, набравшие среднее количество баллов (экспериментальная группа – 24,9%; контрольная группа – 16,4%), ориентированы на самообразование через познание, но ресурсозатратность и методы реализации этого процесса не всегда оптимальны целям. Испытуемые умеют работать с информацией, владеют необходимыми инструментами, однако отмечается репродуктивный формат. Обладают опытом продуктивной самообразовательной деятельности.

Испытуемые, набравшие наибольшее количество баллов (экспериментальная группа – 4,3%; контрольная группа – 8,1%), демонстрировали глубокие навыки реализации процесса самообразования через познание, умения планировать, организовывать, контролировать и регулировать самообразовательную деятельность и использование ресурсов для её реализации. Они обладают опытом продуктивной и творческой самообразовательной деятельности. Ориентированы на непрерывное самообразование с целью самосовершенствования, конкурентоспособности и самореализации.

Результаты диагностики по рефлексивному критерию студентов бакалавриата контрольной и экспериментальной групп представлены в таблице 14, рис. 10.

Таблица 14. Результаты диагностики по рефлексивному критерию

Рефлексивный критерий (когнитивно-рефлексивный компонент КС)	Уровни	Результаты экспериментальной группы (%)	Результаты контрольной группы (%)
	низкий (пороговый)	34,9%	40,7%
	ниже среднего (пороговый)	34,9%	37,2%
	средний (пороговый)	27,1%	16,3%
	высокий (повышенный)	3,1%	5,8%

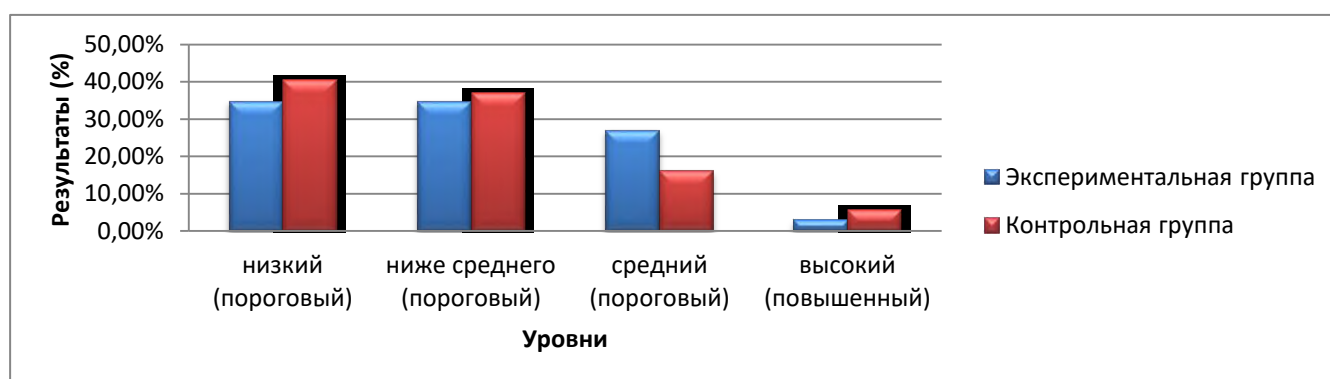


Рисунок 10 - Результаты диагностики по рефлексивному критерию

Испытуемые, набравшие наименьшее количество баллов (экспериментальная группа – 34,9%; контрольная группа – 40,7%), демонстрировали незнание механизмов прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста, неконструктивное оценивание результатов (продукта) самообразовательной деятельности, слабое понимание механизмов саморефлексии.

Испытуемые, набравшие количество баллов, соответствующее уровню «ниже среднего» (экспериментальная группа – 34,9%; контрольная группа – 37,2%), обладают нечетким пониманием механизмов прогнозирования и контроля результатов самообразовательной деятельности, нет опыта проведения

саморефлексии, навыки социально-профессиональной мобильности выражены слабо.

Испытуемые, набравшие среднее количество баллов (экспериментальная группа – 27,1%; контрольная группа – 16,3%), демонстрировали владение механизмами прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста, навыками социально-профессиональной мобильности, саморефлексии. Однако наблюдаются трудности в прогнозировании и контроле результаты самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями.

Испытуемые, набравшие наибольшее количество баллов (экспериментальная группа – 3,1%; контрольная группа – 5,8%), демонстрировали глубокие навыки прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста, навыки социально-профессиональной мобильности, саморефлексии. Имеют позитивный опыт в прогнозировании и контроле результатов самообразовательной деятельности в соответствии с краткосрочными и долгосрочными целями.

Полученные количественные показатели обрабатывались с помощью корреляционно-регрессионного анализа Пирсона [96] (Таблица 16).

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x * d_y)}{\sqrt{(\sum(d \frac{2}{x}) * \sum d \frac{2}{y})}}$$

Чем больше абсолютное значение r_{xy} – тем выше теснота связи между двумя величинами. $r_{xy}=0$ говорит о полном отсутствии связи. $r_{xy}=1$ – свидетельствует о наличии абсолютной (функциональной) связи. Если абсолютные значения $r_{xy}<0.3$ свидетельствуют о слабой связи, значения r_{xy} от 0.3 до 0.7 - о связи средней тесноты, значения $r_{xy}>0.7$ - о сильной связи.

Достоверность результатов согласно парному t-критерию Стьюдента для связанных совокупностей [94; 96] (Таблица 16).

$$t = \frac{Md}{\frac{Qd}{\sqrt{n}}}$$

Где Md – средняя арифметическая разностей показателей, измеренных до и после, σd – среднее квадратическое отклонение разностей показателей, n - число исследуемых. Сравнительный анализ результатов диагностики позволил определить уровень сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата контрольной и экспериментальной групп по каждому выделенному критерию (Таблица 15, рис. 11).

Таблица 15. Уровни сформированности компетенции самообразования

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%

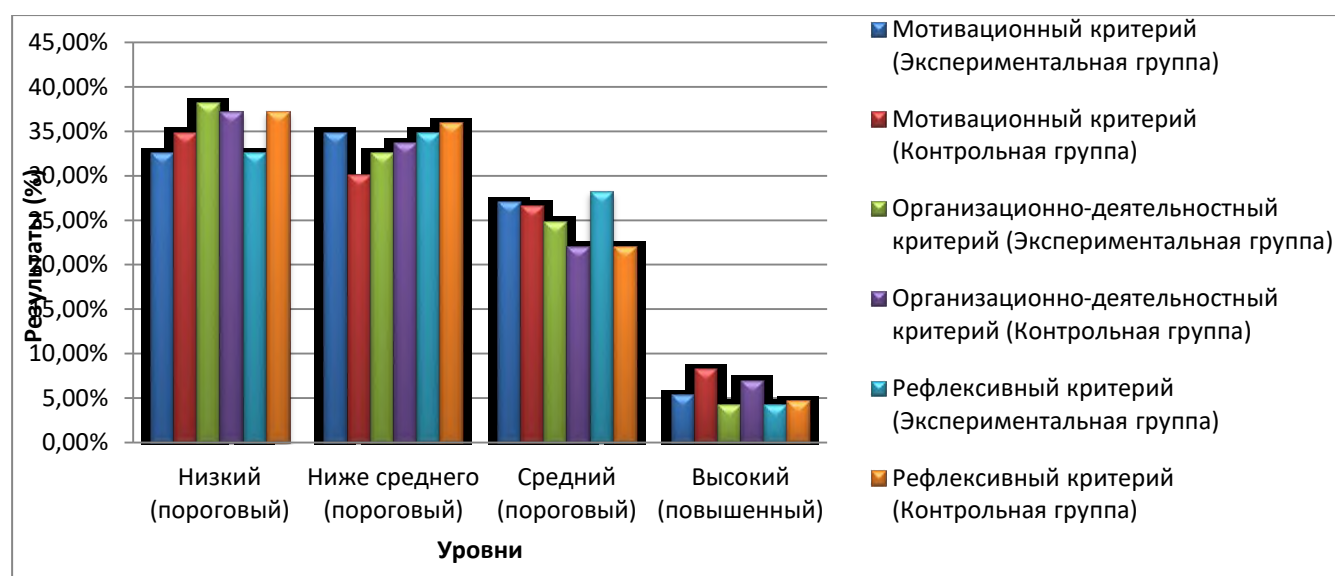


Рисунок 11 - Уровень сформированности компетенции самообразования

Количественные показатели диагностики показывают, что значительная доля испытуемых имеет низкий (32,6% – 38,2%) или уровень ниже среднего (30,1% – 36%), которым соответствует недостаточность в проявлении потребности и мотивации к самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию (не смотря на неконструктивную заинтересованность в самореализации); низкий интерес к реализации самообразования через процесс познания; поверхностные знания в области организации, планирования и реализации самообразовательной деятельности; слабо выражены умения самоорганизации и саморегуляции; отсутствие или недостаточность навыков в работе с информационными ресурсами и собственно информацией; отсутствие или недостаточность опыта применения инструментов самообразования; неразвитость навыки саморефлексии, самоконтроля, самоанализа; отсутствие или недостаточность опыта продуктивной и творческой самообразовательной деятельности.

Испытуемые, степень сформированности компетенции самообразования которых находится на среднем уровне (22,1% – 28,2%), демонстрировали базовый знаниево-прикладной опыт, сопровождающий развитие мотивационно-потребностного, регулятивного, познавательного, информационного, деятельностно-продуктивного и когнитивно-рефлексивного компонентов компетенции самообразования. Однако характер их самообразовательной деятельности носил репродуктивный характер, предпочтение отдавалась контролируемым форматам работы, снижены показатели творческой активности, слабо развиты саморефлексия и прогнозирование.

Наименьшая группа испытуемых продемонстрировала высокий уровень (4,3% – 8,3%) сформированности компетенции самообразования. Однако в ряде случаев реализация самообразовательной деятельности была в большей степени обусловлена решением проблем финансового благополучия и социального статуса, нежели предусматривала стремление к самосовершенствованию и саморазвитию как цели.

Таблица 16. Результаты корреляционно-регрессионного анализа (коэффициент Пирсона, t-критерий Стьюдента)

Критерии	Коэффициент корреляции (r)	Связь между исследуемыми признаками	Число степеней свободы (f)	t-критерий Стьюдента	Критическое значение t-критерия Стьюдента	Коэффициент детерминации r ²	Средняя ошибка аппроксимации
Мотивационный	0.972	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая	2	5.801	4.303	0.944 (факторный признак x определяет 94.4% дисперсии зависимого признака y)	6%
Организационно-деятельностный	0.989	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая	2	9.609	4.303	0.979 (факторный признак x определяет 97.9% дисперсии зависимого признака y)	7.5%
Рефлексивный	0.956	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая	2	4.618	4.303	0.914 (факторный признак x определяет 91.4% дисперсии зависимого признака y)	16.0%

Примечание: Средняя ошибка аппроксимации характеризует адекватность регрессионной модели. Если рассчитанное значение парного t-критерия Стьюдента равно или больше критического, делаем вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами. Если значение рассчитанного парного t-критерия Стьюдента меньше, значит, различия сравниваемых величин статистически не значимы.

Результаты корреляционно-регрессионного анализа демонстрируют прямую связь между исследуемыми признаками, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая. Полученное значение парного t-критерия Стьюдента больше критического по каждому выделенному критерию, что обуславливает вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами.

Таким образом, отметим, что большинство испытуемых демонстрировали недостаточную степень сформированности компетенции самообразования.

Подчеркнем, что полученные данные экспериментального исследования (констатирующего эксперимента) позволяют сделать вывод о недостаточном уровне сформированности компетенции самообразования студенческой молодежи. Это диктует необходимость реализации программно-содержательного обеспечения, внедрения и реализации педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

2.2 Организация экспериментальной работы по реализации программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата

В данном параграфе описаны основные механизмы внедрения и реализации педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата (описание методов, форм работы, реализация организационно-педагогических условий), а также результаты вторичной диагностики уровней сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата (формирующий эксперимент).

Результаты первичной диагностики (констатирующего эксперимента) подтвердили наше предположение о недостаточном уровне сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата. В этой связи, руководствуясь описанной нами в теоретической части исследования педагогической моделью, видится необходимым представить механизмы и результаты её практического применения в рамках образовательного процесса.

Следует отметить, что данная модель разработана на основе ФГОС ВО, образовательных программ по направлению подготовки студентов бакалавриата (44.03.02 – Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование), а также на основании других уставных документов, регламентирующих реализацию процесса образования.

В формирующем эксперименте приняли участие 92 студента очной формы обучения (экспериментальная группа) по указанным направлениям подготовки.

Целью формирующего эксперимента выступает апробация, внедрение и реализация педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Задачи формирующего эксперимента:

- реализация организационно-педагогических условий развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата;
- реализация методов и форм организации образовательного процесса с целью развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата;
- проведение вторичной диагностики уровней сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Методами формирующего эксперимента выступили моделирование, педагогический эксперимент, методы опроса, анкетирования, наблюдения.

Формирующий эксперимент включал два основных направления: внедрение и реализацию педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата и проведение вторичной диагностики уровней сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Разработанная педагогическая модель учитывает выделенные компоненты компетенции самообразования (мотивационно-потребностный, регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, когнитивно-рефлексивный), которые были аккумулярованы в критерии (мотивационный, организационно-деятельностный, рефлексивный) и описывает организационно-педагогические условия (расширение диапазона профессионально-личностного развития, применение самообразовательных интерактивов, обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования, организация позиционного взаимодействия, развитие самообразовательной мотивации) в совокупности с методами и формами работы обеспечивающие целостное развитие компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Развитие компетенции самообразования студентов бакалавриата реализуется посредством программно-содержательного обеспечения данного процесса, куда мы относим внедрение педагогической модели и организационно-педагогических условий, подробно описанных в теоретической части исследования. Представим механизмы их реализации:

1.Расширение диапазона профессионально-личностного развития.

Реализация данного условия позволяет студентам осознать значимость процесса самообразования для дальнейшей личностной, профессиональной, социальной самореализации. Ключевым элементом здесь выступает понимание взаимосвязи и взаимообусловленности процессов образования и самообразования как основы для конкурентоспособности в социально-профессиональном поле и личностном ракурсе. Актуализация и удовлетворение потребности в расширении и углублении знаниево-прикладного опыта посредством непрерывного самообразования выступает, в данном случае, итоговым продуктом.

Среди основных направлений работы здесь выделяется кейс-метод (метод решения образовательных, личностных, профессиональных проблемных задач и ситуаций) [78]; метод моделирования профессиональной деятельности (деловая игра), фрейм-метод, позволяющий структурировать, систематизировать и визуализировать имеющийся знаниево-прикладной опыт, анализировать его, определять сильные и слабые его стороны, творчески презентовать его; метод проектной деятельности; участие в научных конференциях, форумах, симпозиумах, подготовка и презентация научных статей и тезисов.

2.Применение самообразовательных интерактивов, способствующих формированию ценностного отношения студента к самообразованию.

Данное условие мы выделили отдельной позицией, т.к. их применение четко регламентировано современными ФГОС ВО, а также в той связи, что мы рассматриваем этот ресурс с позиции цифровых и нецифровых интерактивов. Эффективность развития всех компонентов компетенции самообразования в значительной степени зависит именно от данного условия.

Среди основных направлений работы здесь выделяются нецифровые интерактивы: интерактивная лекция, групповая дискуссия; цифровые интерактивы: использование компьютерных симуляций, программных и технических средств презентации материала, использование сетевых ресурсов как инструментов образования и самообразования.

3. Обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования, что создаёт условия для самостоятельной (самообразовательной) поисковой активности. Реализация этого условия обеспечивается участием в профессиональных и творческих конкурсах, олимпиадах и квестах, позволяющих транслировать, анализировать и расширять имеющийся знаниево-прикладной опыт, демонстрировать свой творческий потенциал, обучаться самопрезентации, расширять коммуникативные возможности.

Среди основных направлений работы здесь выделяются: метод проектной деятельности; участие в научных конференциях, форумах, симпозиумах, подготовка и презентация научных статей и тезисов; участие в научных конкурсах, викторинах, квестах (в т.ч. посредством сетевых ресурсов).

4. Организация позиционного взаимодействия, позволяющая решать проблемные задачи с различных позиций, что стимулирует самостоятельное добывание знаний. Реализация данного условия подразумевает активизацию самообразовательной деятельности с целью наращивания возможностей аргументации собственной стратегии в подборе инструментов, технологий и путей решения постепенной проблемы с разных позиций. Определение эффективности выбранной стратегии оценивается посредством саморефлексии с последующим прогнозированием. Это позволяет наметить дальнейшие ориентиры в самообразовании и саморазвитии.

Среди основных направлений работы здесь выделяются: позиционная дискуссия, круглый стол, диспут, метод взаимообучения, метод модерации.

5. Развитие самообразовательной мотивации к профессионально-ориентированной деятельности, стимулирующей избирательность и

направленность поисковой самообразовательной активности. Мотивационная составляющая в этом случае рассматривается как ресурс личности, позволяющий человеку обеспечивать свои основные социально-психологические потребности, включая потребность в самообразовании и в саморазвитии. Эффективным принципом здесь выступает соотнесение личностных интересов и образовательной деятельности.

Среди основных направлений работы здесь выделяется включение студентов бакалавриата в эвристически-поисковую работу (включающую метод проектной деятельности). Такой формат работы предполагает выявление преподавателем областей интересов студентов, обозначение актуальности проблемного поля исследуемого феномена в рамках образовательного процесса, осуществление направляющей функции. Студенты, в свою очередь, осуществляют процесс соотнесения личностных интересов и исследуемого феномена, оценивают степень актуальности проблемы, анализируют степень исследования, осуществляют целеполагание, подбирают технологии решения проблемы, которые удовлетворяют их личностным предпочтениям и отвечают требованиям научности и ликвидности.

Реализация данных условий происходила в процессе учебной и внеучебной деятельности. В рамках образовательного процесса эта работа включала 3 этапа: подготовительный, где происходил отбор содержания материала (проблема, проблемный вопрос, ситуация, формировалась траектория проведения с возможными отступлениями, происходил подбор необходимых интерактивных методов), осуществлялось предварительное информирование студентов о формате занятия; основной (целеполагание, фронтальная работа, работа в группе, индивидуальная работа); заключительный (рефлексия, саморефлексия).

Вариативность и стратегия проведения зависит от формата занятия: лекция, семинарское, практическое, лабораторное занятие. Реализация организационно-педагогических условий в рамках самостоятельной работы также подразумевает использование указанных методов, однако повышается удельный вес временных, поисковых, цифровых и пр. ресурсов, а также творческого компонента [117; 157].

В формате внеучебной деятельности также выделялись 3 этапа: подготовительный (постановка цели и задач, определение содержания, технологии проведения, критериев и системы оценивания, предполагаемые результаты; знакомство студентов с целями, условиями, правилами и содержательным полем работы); основной (проведение мероприятия, модерация, оценивание); заключительный (рефлексия, саморефлексия).

Соответственно, отметим, что внедрение и реализация педагогической модели, включающей организационно-педагогические условия, 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.

Развитие КС в рамках индивидуальной работы осуществлялось через направленное стимулирование индивидуальных научно-творческих способностей студентов, их актуализацию. Этому формату работы отводилась значительная роль, т.к. самообразование и саморазвитие основывается, прежде всего, на возможностях выявления и оценки личностных ресурсов, мотивации к их совершенствованию и собственно реализации этих процессов с последующей рефлексией.

Групповые и фронтальные формы работы применялись для решения общих вопросов, анализа, сорефлексии. При этом были выделены отдельно форматы подгрупповой деятельности (микрोगруппы), ориентированные на собственные задачи в ракурсе достижения конечной цели. Это способствовало формированию

представлений студентов о вариативности своей роли в коллективной деятельности, рациональном применении личностных ресурсов адекватно текущим условиям, и, одновременно, конкурентоспособности.

Все указанные формы работы предполагали реализацию направляющей функции со стороны педагога, работу по формированию представлений у студентов об информационной грамотности, технологиях саморефлексии и сорефлексии, об особенностях построения алгоритма и содержательного наполнения самообразовательной деятельности, её влияния на процесс саморазвития и его роли в личностно-профессиональном становлении, самореализации.

Рассмотрим более подробно содержание учебной и внеучебной деятельности, форм, методов и средств работы по развитию компетенции самообразования в рамках каждого направления работы.

Структура и содержание лекционных и семинарских занятий с упором на развитие компетенции самообразования представляется следующим образом: обозначение проблемы (проблемный вопрос, проблемная ситуация) [28], целеполагание, интерактивная лекция (дискуссия, визуализация; использование информационно-коммуникационных технологий и сетевых ресурсов; фрейм-метода), рефлексия, саморефлексия. В лекционных занятиях больший упор делается на исследование нового материала, при проведении семинарских занятий – на его расширение, углубление и закрепление, творческую интерпретацию.

Деятельность в рамках практических и лабораторных занятий предполагает наличие знаниевого компонента в области исследуемой проблемы с целью наработки прикладного опыта. В этой связи структура и содержание данных занятий представляются следующим образом: постановка проблемы (проблемный вопрос, проблемная ситуация), целеполагание, кейс-метод, фрейм-метод, (возможны варианты применения разных методов в зависимости от конкретной цели – групповая дискуссия, использование компьютерных симуляций, программных и технических средств презентации материала, позиционная

дискуссия, круглый стол, диспут, метод взаимообучения, метод модерации); рефлексия, саморефлексия.

Самостоятельной работе отводится значительный удельный вес в подготовке студентов бакалавриата согласно требованиям ФГОС ВО. При этом как раз этому элементу принадлежит одна из ведущих позиций в развитии компетенции самообразования [80; 198; 199]. Задания для самостоятельной работы выстраиваются таким образом, чтобы максимально осветить исследуемую проблему, научить студентов оперировать личными ресурсами и инструментами самообразования, работать с сетевыми и информационными ресурсами, собственно информацией, реализовывать творческую, коммуникативную (презентационную) активность, научить владеть навыками самоорганизации, планирования, самоконтроля, самооценки, саморефлексии, прогнозирования [198; 199]. Содержание самостоятельной работы обуславливает эвристически-поисковую работу, включает использование метода проектной деятельности, фрейм-метода, программных и технических средств презентации материала, использование сетевых ресурсов как инструментов самообразования [68].

Организация основных элементов образовательного процесса в указанном формате выступает основой для развития компонентов компетенции самообразования, их расширение подкрепляется внеучебной научно-творческой деятельностью.

Реализация разработанного курса «Методология научных исследований» ориентирована на развитие компетенции самообразования через научно-творческую, поисково-исследовательскую деятельность. Основными задачами курса выступили:

— повышение мотивации к непрерывному самообразованию и саморазвитию посредством научно-творческой, поисково-исследовательской деятельности с целью самореализации в личностном, профессиональном и социальном аспектах;

- развитие навыков реализации процесса познания посредством самообразования как инструмента научного исследования;
- развитие творческой самостоятельности студентов бакалавриата в выборе научной области исследования, методов, технологий решения исследовательских задач;
- развитие навыков реализации процесса целеполагания в научно-исследовательской деятельности;
- развитие навыков краткосрочного и долгосрочного планирования, организации, контроля собственной научно-исследовательской деятельности, ориентированной на самообразование и саморазвитие;
- развитие умений оперирования методами, технологиями и средствами самообразования как инструмента научно-исследовательской работы;
- развитие навыков самоорганизации, самоконтроля, управления личными ресурсами в достижении исследовательской цели;
- развитие навыков работы с сетевыми информационными ресурсами, собственно информацией (поиск, сбор, аналитико-интерпретационная работа, презентация, творческая интерпретация и генерация новой информации) – информационной культуры;
- развитие саморефлексии, прогнозирования дальнейшего вектора исследовательской работы на основе анализа итогового продукта деятельности в соответствии со стратегией непрерывного самообразования и самосовершенствования.

Цикл занятий в рамках курса был ориентирован в большей степени на развитие прикладного научно-исследовательского опыта и личностных качеств (самостоятельность, гибкость мышления, мобильность, творчество, мотивация, аналитические способности, и пр.) студентов бакалавриата, позволяющих эффективно планировать, организовывать, проводить и рефлексировать данную деятельность.

Вводная часть курса предполагала знакомство с базовыми концептами и правилами реализации научно-исследовательской работы, основными инструментами, технологиями её осуществления. Компетенция самообразования в данном случае имела двусторонний характер: как инструмент для реализации научно-исследовательской работы, и, вместе с тем, как результат последней.

Основная часть курса предполагала практическое освоение технологий научно-исследовательской работы (в соответствии с задачами курса). Студенты в процессе занятий учились анализировать и выделять актуальные проблемы современности, соотносить их с личными предпочтениями (интересами), формировать цель, задачи и другие категории исследования, подбирать инструменты работы с информационными ресурсами и собственно информацией; учились планировать, организовывать и проводить научное исследование. Заключительная часть курса предполагала осуществление презентации исследовательского продукта (публикация научной статьи/тезисов), саморефлексию, прогнозирование.

В течение всего курса формы работы носили динамический характер, включая традиционный формат и использование интерактивов в контексте реализации эвристически-поискового метода и метода модерации. В вводной части курса мы использовали кейс-метод, фрейм-метод; интерактивная лекция, групповая дискуссия, позиционная дискуссия, круглый стол, диспут. В основной части курса были использованы: кейс-метод, метод проектной деятельности, нецифровые и цифровые интерактивы, позиционная дискуссия. В заключительной части были использованы метод проектной деятельности, осуществлялся процесс участия в научных конференциях, симпозиумах.

Самостоятельный выбор механизмов и траектории проведения исследования, презентации её продукта, возможности анализа собственного опыта в её реализации, где преподаватель носит функцию модератора процесса, лишь направляя его, способствуют развитию всех компонентов компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

В рамках курса было проведено 18 занятий смешанного формата (каждое из них включало использование традиционных и интерактивных форм работы в совокупности). Удельный вес самостоятельной работы составлял 0,5% от общего количества часов (Приложение Г).

Рассмотрим структурно-содержательное наполнение занятия в рамках темы «Научное исследование». Цель занятия: формирование теоретического компонента в области содержательного наполнения научного исследования (области, принципы, категории, этапы, технологии), практического опыта в реализации технологии планирования и организации научного исследования, целеполагания, прогнозирования, работы с информационными ресурсами и информацией, активизация мотивации, познания, гибкости мышления, мобильности, аналитико-генеративных предпосылок и творчества, коммуникации, рефлексии и саморефлексии (элементы компонентов компетенции самообразования).

Теоретическая часть: рассмотрение фундаментальных концепций в понимании значения, принципов, категорий, структуры, содержания, функций, технологий научного исследования; современных технологий (традиционных, интерактивных, цифровых и пр.) в реализации научного исследования.

Практическая часть: определение сферы интересов, определение значимых вопросов современности (личный опыт, изучение статистики, актуальных проблем теории и практики, и пр.), выбор научной области исследования, разработка темы и элементов категориального аппарата исследования, формирование базы теоретического исследования (электронно-библиотечные ресурсы).

Перед каждым занятием студентам предоставляется раздаточный материал – промежуточный табель саморефлексии, который самостоятельно заполняется обучающимися в начале и в конце занятия (Приложения Д, Е).

Содержание занятия. Вводная часть: уточнение сфер интересов студентов с их аргументацией (мотивация к занятию), постановка проблемного вопроса о современных потребностях и проблемах общества (дискуссия; работа со

статистическими данными; фрейм-метод; целеполагание), постановка исследовательской цели и задач, определение темы исследования, обучающимся предлагается представить личные увлечения в качестве инструментов по решению выделенных актуальных проблем, отразить возможности их реализации в рамках достижения исследовательской цели (позиционная дискуссия, диспут). Основная часть: работа с теоретическим материалом – рассмотрение фундаментальных концепций научного исследования, их сравнительный анализ, изучение стратегии исследования, требований к его структуре и содержанию (элементы лекции-презентации, лекции-визуализации, групповая дискуссия); практическая работа по формированию основных категорий собственного исследования (эвристически-поисковый метод и метод модерации); презентация продуктов деятельности с обсуждением (круглый стол). Заключительная часть: саморефлексия, сорефлексия, прогнозирование.

Задания для самостоятельной работы: создание группы («фан-клуба») в социальной интернет-сети (по выбору), освещающей основные биографические, библиографические сведения, теоретические и прикладные, научные, открытия и достижения ведущих ученых, теоретиков и практиков, внесших значительный вклад в развитие фундаментальных концепций научного исследования (кандидатура по выбору студентов). Ключевыми позициями здесь являются: наличие достоверных данных, иллюстрации, описание значимости вклада, аргументация в выборе кандидатуры. Для реализации проекта студенты делятся на микрогруппы, распределяя внутренние обязанности, технологии и сроки реализации, формат итоговой презентации (взаимообучение). Педагог при этом выступает «модератором», осуществляет функцию контроля за соблюдением правил использования социальной сети, этикой освещаемых сведений и пр., направляет вектор подбора инструментария, его использования в работе с сетевыми информационными ресурсами (цифровые интерактивы).

Реализация занятий курса в описанном формате позволяет повысить уровень эффективности процесса развития всех компонентов компетенции самообразования. Использование фактора сочетания традиционных и

интерактивных форм обучения позволяет переориентировать студентов с трансляционно-репродуктивной на инициаторско-конструктивную позицию, что способствует повышению мотивации к познанию и самообразованию, развивает способности самоорганизации, самоконтроля, самооценки. Саморефлексия и прогнозирование позволяют оценить «слабые стороны» теоретико-прикладного компонента, наметить пути его расширения и совершенствования.

Еще одним направлением по развитию компетенции самообразования студентов бакалавриата выступила организация ряда внеучебных научно-творческих мероприятий. Среди них можно выделить проведение научных конкурсов, обуславливающих преимущество учебной и внеучебной деятельности. Целями этих конкурсов выступили: популяризация научного знания в области направления подготовки, знакомство с ведущими мировыми учеными, внесшими значительный вклад в развитие науки, развитие умений проведения ретроспективного анализа, формирование профессиональной культуры, конкурентоспособности, коммуникации, а также опыта публичных выступлений и умения оперировать аргументами, вести конструктивный диалог. Конкурсы проводились среди студентов с рамках направления подготовки: «Педагогика в лицах» (44.03.02 – Психолого-педагогическое образование); «Логопедия в лицах» (44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия»), «Дефектология в лицах» (44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Дошкольная дефектология»).

Научный конкурс включал два этапа. Первый (заочный) предполагал аналитическую работу с историко-биографической, научной литературой и сетевыми ресурсами, освещающими деятельность мировых и отечественных ученых, внесших значительный вклад в развитие науки. Второй (очный) предполагал демонстрацию и обсуждение основных этапов биографии, научно-практических открытий и фундаментальных трудов мэтров науки. Заключением мероприятий выступала презентационная акция, где студенты демонстрировали самостоятельно изготовленные портреты ученых.

Опыт подобной работы подтверждает повышение качества процесса развития мотивации, познания, рефлексии и прогнозирования; позволяет отметить успехи студентов в реализации планово-организационной и регулятивной функции; повышении показателей опытной работы с информационными ресурсами; развитие коммуникативных и презентативных показателей.

Еще одним направлением развития компетенции самообразования выступили организация и проведение «Международного интернет-симпозиума», где студентам была предоставлена возможность презентации своих научно-исследовательских наработок с последующей их публикацией. Реализация данного мероприятия выступила в качестве демонстрационной площадки для представления результатов научно-исследовательской деятельности студентов бакалавриата, проведенной в рамках курса «Методология научных исследований». Студенты получили возможность визуализации продукта собственной деятельности, трансляции полученного опыта и обмена им. Параллельно были активизированы функции наращивания, мобильности, организационно-прикладная, генеративная, рефлексивная функции компетенции самообразования.

Ориентация студентов бакалавриата на исследование и работу с сайтом университета также способствует развитию компонентов компетенции самообразования. Во-первых, информация, размещенная на сайте, имеет достоверный характер, во-вторых, располагает необходимыми методическими ориентирами для обучения, в-третьих, содержит информацию о надежных информационных ресурсах и порталах, в-четвертых, описывает хронику и перспективу всех проводимых учебных и научных мероприятий, творческих конкурсов.

С целью повышения показателей мотивационно-потребностного, познавательного и когнитивно-рефлексивного компонентов компетенции самообразования была создана мотивационная интернет-площадка «История успеха», которая позволяет демонстрировать личностные достижения студентов, рефлексировать их. Как показывает практика, визуализация продукта собственной

деятельности, ситуация успеха повышает результативность работы и стимулирует к дальнейшим свершениям. Параллельно размещение площадки было дублировано посредством социальных сетей, что повысило её посещаемость и вовлеченность студенческой молодежи.

После проведения опытно-экспериментальной работы по развитию компетенции самообразования у студентов бакалавриата (экспериментальная группа) посредством внедрения педагогической модели, включающей организационно-педагогические условия, нами была осуществлена вторичная диагностика уровней сформированности компетенции самообразования с целью выявления динамики её развития.

Для вторичной диагностики нами повторно были использованы методики первичной диагностики: «Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» В.И. Андреева; «Диагностика мотивации к самообразованию» (на основе опросника В.Э. Мильмана); анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата» (Приложения А, Б, В) [12; 187; 11].

Аналогично технологии констатирующего эксперимента, полученные количественные показатели обрабатывались с помощью корреляционно-регрессионного анализа Пирсона, достоверность результатов согласно парному t-критерию Стьюдента для связанных совокупностей [60; 89; 125; 163].

Представим результаты вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых согласно «Методике диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию» В.И. Андреева [12].

Мотивационный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 16,3% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 21,8%, средний (пороговый) – 38%, высокий (повышенный) – у 23,9% испытуемых. Организационно-деятельностный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 22,8% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 17,4%, средний (пороговый) – 38%, высокий (повышенный) – у 21,8% испытуемых. Рефлексивный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 20,6% испытуемых, ниже среднего

(пороговый) – у 23,9%, средний (пороговый) – 35,9%, высокий (повышенный) – у 19,6% испытуемых (Таблица 17; рис. 12).

Таблица 17. Результаты вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых (Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию В.И. Андреева)

Критерий	Уровни	Результаты (чел.)	Результаты (%)
	Мотивационный критерий (мотивационно-потребностный компонент КС)	низкий (пороговый)	15
ниже среднего (пороговый)		20	21,8%
средний (пороговый)		35	38%
высокий (повышенный)		22	23,9%
Организационно-деятельностный критерий (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, компоненты КС)	низкий (пороговый)	21	22,8%
	ниже среднего (пороговый)	16	17,4%
	средний (пороговый)	35	38%
	высокий (повышенный)	20	21,8%
Рефлексивный критерий (когнитивно-рефлексивный компонент КС)	низкий (пороговый)	19	20,6%
	ниже среднего (пороговый)	22	23,9%
	средний (пороговый)	33	35,9%
	высокий (повышенный)	18	19,6%

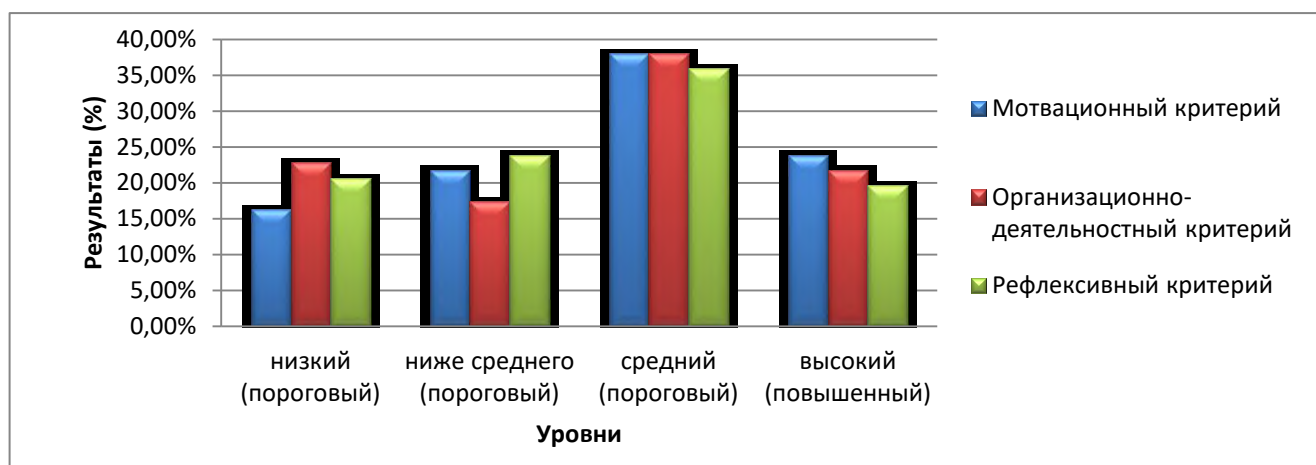


Рисунок 12 - Результаты вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых (Методика диагностики способностей к самообразованию и саморазвитию В.И. Андреева)

Показатели вторичной диагностики свидетельствуют, что наибольшее количество испытуемых продемонстрировали средний уровень сформированности компетенции самообразования. Студенты мотивированы к самореализации посредством самообразования, владеют инструментами познания, имеют базовый опыт в планировании, организации и реализации процесса самообразования, в контроле использования собственных ресурсов, саморегуляции, в работе с информационными ресурсами и собственно информацией, в осуществлении самоанализа и саморефлексии. Наряду с этим, следует отметить, что испытуемые данной категории испытывают трудности при включении творческого подхода в реализацию процесса самообразования (он имеет ситуативный характер). В целом самообразовательная деятельность преимущественно носит репродуктивный характер, наблюдаются некоторые проблемы в процессе прогнозирования.

Наименьшее количество испытуемых продемонстрировали низкий уровень сформированности компетенции самообразования. Отметим, что уровень сформированности организационно-деятельностного критерия говорит о наличии возможностей (базовое владение инструментами познания, самообразования) к её осуществлению. Однако необходимо обратить внимание на наличие низкой мотивации к процессу самообразования, а также рефлексии собственной самообразовательной деятельности, что препятствует реализации процесса самообразования.

Испытуемые с уровнем «ниже среднего» демонстрировали преобладание сформированности мотивации и рефлексии наряду с недостаточными организационно-деятельностными навыками. При этом особое место отведено наличию недостаточного опыта в поисково-аналитической работе с информацией, а также инструментами и методами такой работы.

Испытуемые с высоким уровнем продемонстрировали достаточный уровень сформированности всех компонентов компетенции самообразования, при этом показатели мотивации имели наибольшую степень по сравнению с рефлексией и прогнозированием.

Представим результаты вторичной диагностики согласно «Диагностике мотивации к самообразованию» (экспериментальная группа) [187]. Мотивационный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 20,7% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 23,9%, средний (пороговый) – 38%, высокий (повышенный) – у 17,4% испытуемых. Организационно-деятельностный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 27,1% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 20,7%, средний (пороговый) – 32,6%, высокий (повышенный) – у 19,6% испытуемых. Рефлексивный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 21,8% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 23,9%, средний (пороговый) – 35,9%, высокий (повышенный) – у 18,4% испытуемых (Таблица 18; рис. 13).

Таблица 18. Результаты вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых (Диагностика мотивации к самообразованию)

	Уровни	Результаты (чел.)	Результаты (%)
Мотивационный критерий (мотивационно-потребностный компонент КС)	низкий (пороговый)	19	20,7%
	ниже среднего (пороговый)	22	23,9%
	средний (пороговый)	35	38%
	высокий (повышенный)	16	17,4%
Организационно-деятельностный критерий (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, компоненты КС)	низкий (пороговый)	25	27,1%
	ниже среднего (пороговый)	19	20,7%
	средний (пороговый)	30	32,6%
	высокий (повышенный)	18	19,6%
Рефлексивный критерий (когнитивно-рефлексивный компонент КС)	низкий (пороговый)	20	21,8%
	ниже среднего (пороговый)	22	23,9%
	средний (пороговый)	33	35,9%
	высокий (повышенный)	17	18,4%

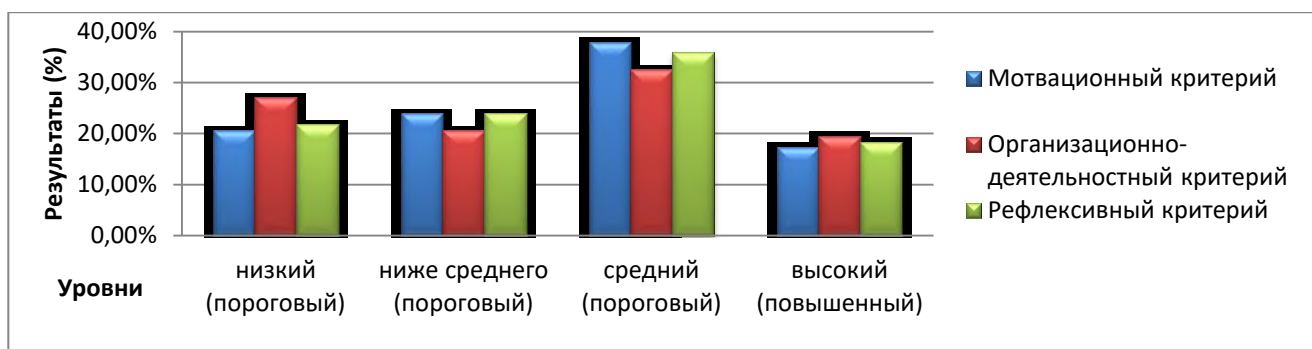


Рисунок 13 - Результаты вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых (Диагностика мотивации к самообразованию)

Показатели вторичной диагностики свидетельствуют, что наибольшее количество испытуемых продемонстрировали средний уровень сформированности компетенции самообразования (аналогично показателям первой методики при вторичной диагностике). Следует отметить, что мотивация к самообразованию в данном случае обусловлена стремлением к комфорту (личностному и социальному), потребность в социальной, личностной и профессиональной самореализации подчинена условным общественным принципам и нормативам. Развита навыки саморегуляции, но рефлексия и прогнозирование также ориентированы на вектор социального одобрения. Самообразовательная деятельность регулируется, использование личностных ресурсов рационально, адекватно поставленной цели. Результаты самообразования преимущественно репродуктивны, творческие проявления ситуативны.

Результаты испытуемых со средним уровнем и «ниже среднего» в целом сопоставимы с данными первой методики при вторичной диагностике, где в первом случае отмечается низкий уровень по мотивационному и рефлексивному критерию, при относительной сформированности организационно-деятельностного; а для уровня «ниже среднего» характерно проявление более высоких показателей мотивации и рефлексии, а деятельностно-продуктивный показатель остается при этом статичен (соотносим с низким уровнем).

Испытуемые с высоким уровнем демонстрировали наличие творческого подхода в реализации самообразовательной деятельности. При этом они

ориентированы на самореализацию посредством самообразования в большей степени для удовлетворения личностных потребностей в самосовершенствовании и саморазвитии, а не в русле социальных притязаний. Отмечается наличие потребности в непрерывном самообразовании.

Представим результаты вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых согласно данным анкетирования «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата» [11].

Таблица 19. Результаты вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых (Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата)

Мотивационный критерий (мотивационно-потребностный компонент КС)	Уровни	Результаты (чел.)	Результаты (%)
	низкий (пороговый)	21	22,8%
ниже среднего (пороговый)	29	31,5%	
средний (пороговый)	30	32,6%	
высокий (повышенный)	12	13,1%	
Организационно-деятельностный критерий (регулятивный, познавательный, информационный, деятельностно-продуктивный, компоненты КС)	низкий (пороговый)	25	27,1%
	ниже среднего (пороговый)	28	30,45%
	средний (пороговый)	28	30,45%
	высокий (повышенный)	11	12%
Рефлексивный критерий (когнитивно-рефлексивный компонент КС)	низкий (пороговый)	22	23,9%
	ниже среднего (пороговый)	28	30,5%
	средний (пороговый)	29	31,5%
	высокий (повышенный)	13	14,1%

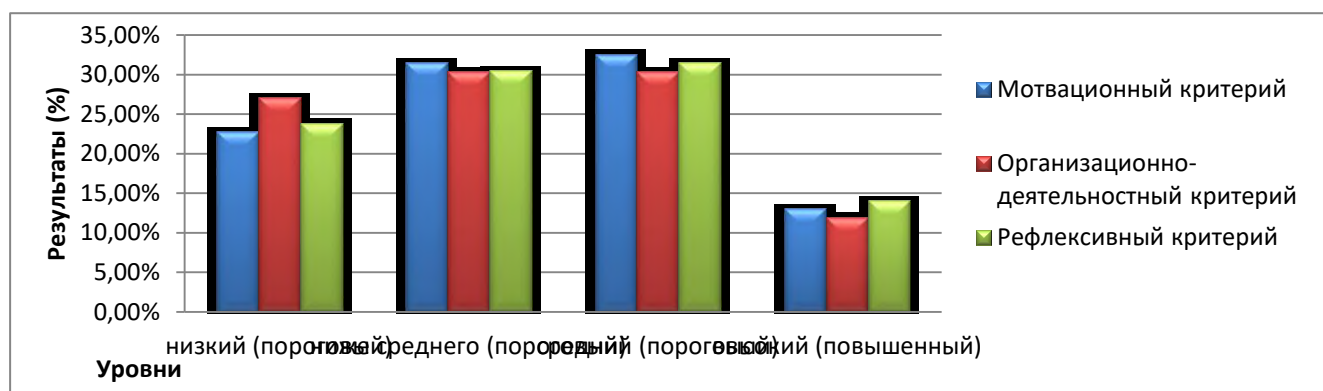


Рисунок 14 - Результаты вторичной диагностики (Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата)

Мотивационный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 22,8% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 31,5%, средний (пороговый) – 32,6%, высокий (повышенный) – у 13,1% испытуемых. Организационно-деятельностный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 27,1% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 30,45%, средний (пороговый) – 30,45%, высокий (повышенный) – у 12% испытуемых. Рефлексивный критерий: низкий (пороговый) уровень наблюдается у 23,9% испытуемых, ниже среднего (пороговый) – у 30,5%, средний (пороговый) – 31,5%, высокий (повышенный) – у 14,1% испытуемых (Таблица 19; рис. 14).

Испытуемые, результаты которых сопоставимы со средним и уровнем «ниже среднего», демонстрировали высокую степень сформированности мотивационного и рефлексивного критериев при относительном уровне организационно-деятельностного.

Отметим высокие показатели стремления к самореализации и самосовершенствованию посредством самообразования, возможность к творческим проявлениям в процессе самообразования при относительном уровне владения операциями саморегуляции, самоконтроля и прогнозирования.

Испытуемые с низким уровнем демонстрировали относительное владение инструментами самообразования, при низкой степени мотивации и конструктивности в оценивании результатов собственной самообразовательной деятельности.

Испытуемые с высоким уровнем ориентированы на непрерывное самообразование, самореализацию во всех сферах, предпочитают творческую деятельность репродуктивной.

Сравнительный анализ (расчет парного t-критерия Стьюдента при сравнении средних величин) результатов вторичной диагностики позволил определить уровень сформированности компетенции самообразования у студентов экспериментальной группы (Таблица 20, рис. 15).

Таблица 20. Уровень сформированности компетенции самообразования по результатам вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых

Критерии \ Уровни	Мотивационный	Организационно-деятельностный	Рефлексивный
Низкий (пороговый)	19,6%	24,9%	21,8%
Ниже среднего (пороговый)	27,1%	22,8%	27,1%
Средний (пороговый)	35,9%	34,9%	34,9%
Высокий (повышенный)	17,4%	17,4%	16,2%

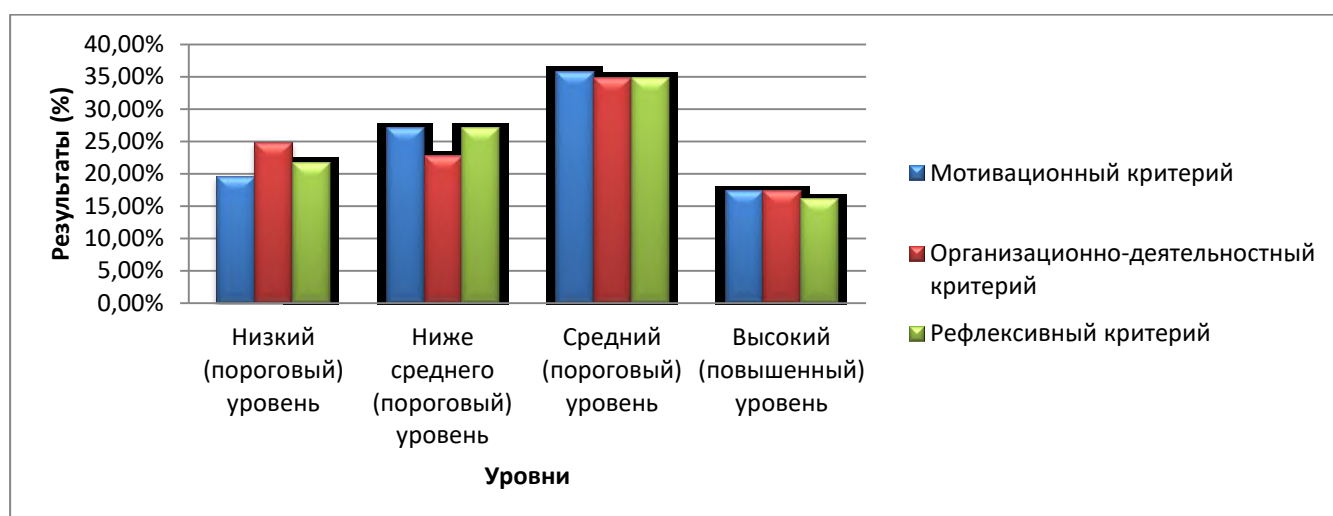


Рисунок 15 - Уровень сформированности компетенции самообразования по результатам вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых

Таким образом, отметим, что большинство испытуемых демонстрировали достаточную степень сформированности компетенции самообразования.

Количественные показатели диагностики показывают, что значительная доля испытуемых имеет средний уровень, которому соответствует базовая сформированность мотивационного, организационно-деятельностного и рефлексивного критериев компетенции самообразования при преимущественном преобладании репродуктивного самообразования, ситуативных проявлений творческой активности. Отмечается общее стремление к комфорту, общим потребностям в социально-значимых достижениях, самореализации.

Испытуемые, демонстрировавшие низкий и уровень «ниже среднего», показали степень сформированности организационно-деятельностного критерия в схожей границе, различными стали показатели по мотивационному и рефлексивному компоненту: у испытуемых с низким уровнем они ниже организационно-деятельностного критерия, у испытуемых с уровнем «ниже среднего» они преобладают над организационно-деятельностным.

Испытуемые с высоким уровнем в ряде случаев демонстрировали ориентацию самообразовательной деятельности на решение проблем финансового благополучия и социального статуса, нежели обуславливала стремление к самосовершенствованию и саморазвитию как цели.

Сравнительный анализ (расчет t-критерия Стьюдента при сравнении средних величин) результатов вторичной диагностики позволил определить уровень сформированности компетенции самообразования у студентов контрольной группы (Таблица 21, рис. 16).

Таблица 21. Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам вторичной диагностики (контрольная группа)

Критерии \ Уровни	Мотивационный	Организационно-деятельностный	Рефлексивный
Низкий (пороговый)	32,6%	33,7%	34,9%
Ниже среднего (пороговый)	26,7%	32,6%	32,6%
Средний (пороговый)	31,4%	25,5%	27,8%
Высокий (повышенный)	9,3%	8,2%	4,7%

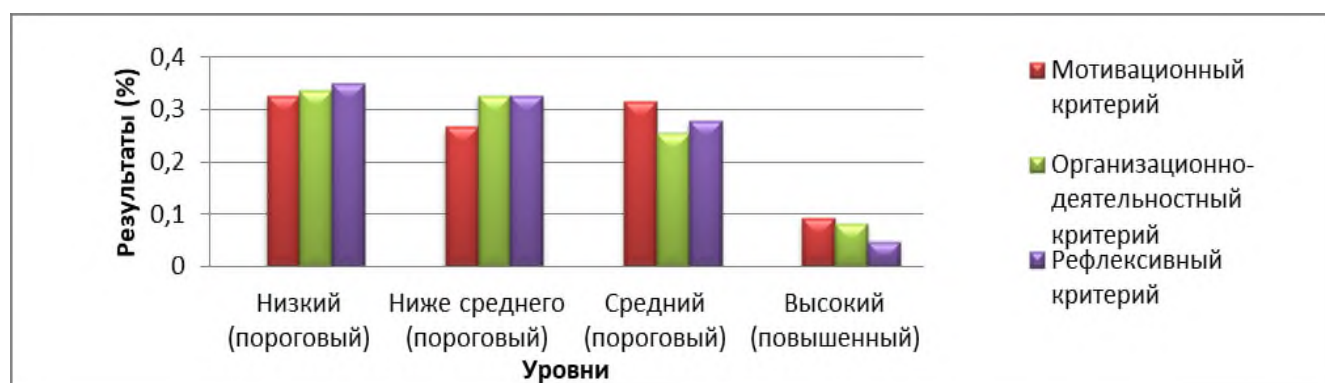


Рисунок 16 – Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам вторичной диагностики (контрольная группа)

Следует отметить, что большинство испытуемых демонстрировали низкий уровень и уровень «ниже среднего». У данной группы испытуемых отмечается относительная сформированность мотивации и организационно-деятельностных навыков наряду с недостаточностью в развитии навыков рефлексии и прогнозирования, наблюдается недостаточность опыта в поисково-аналитической работе с информацией и инструментами, методами такой работы.

У группы испытуемых с уровнем «ниже среднего» наблюдается наличие относительной мотивации к реализации самообразования, однако организационно-деятельностные навыки и возможности рефлексии и саморефлексии, прогнозирования не развиты. Отмечаются проблемы в контроле использования собственных ресурсов, саморегуляции, самоанализе и самооценке.

Испытуемые со средним уровнем демонстрировали преобладание развития мотивационного и рефлексивного критериев на организационно-деятельностным. В целом самообразовательная деятельность преимущественно носит репродуктивный характер, проявление творчества ситуативно. Испытывают трудности в подборе механизмов, выстраивании стратегии самообразования, самоконтроле и саморегуляции.

Самую малочисленную группу составили испытуемые с высоким уровнем сформированности компетенции самообразования по всем критериям. При этом показатели мотивации имели наибольшую степень по сравнению с организационно-деятельностными показателями, рефлексией и прогнозированием.

Таким образом, отметим, что в процессе формирующего эксперимента нами была апробирована и внедрена педагогическая модель, реализованы организационно-педагогические условия развития компетенции самообразования, проведена вторичная диагностика уровней сформированности компетенции самообразования у контрольной и экспериментальной групп студентов бакалавриата, что диктует необходимость аналитико-интерпретационной работы (сравнительный анализ результатов экспериментальной группы по первичной и вторичной диагностике, сравнительный анализ полученных показателей в

контрольной и экспериментальной группах испытуемых, интерпретация количественных и качественных результатов исследования).

2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

В данном параграфе проведен сравнительный анализ и интерпретация результатов первичной и вторичной диагностики уровня сформированности компетенции самообразования у студентов экспериментальной группы, а также сравнительный анализ и интерпретация показателей вторичной диагностики контрольной и экспериментальной групп испытуемых.

Цель: определение эффективности реализации педагогической модели и организационно-педагогических условий для развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Задачи:

— провести сравнительный анализ показателей первичной и вторичной диагностики уровня сформированности компетенции самообразования у студентов экспериментальной группы;

— провести сравнительный анализ показателей вторичной диагностики уровня сформированности компетенции самообразования у студентов контрольной и экспериментальной групп;

— определить степень эффективности внедрения и реализации педагогической модели и организационно-педагогических условий для развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Полученные количественные показатели обрабатывались с помощью корреляционно-регрессионного анализа Пирсона, достоверность результатов согласно парному t-критерию Стьюдента для связанных совокупностей.

Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам первичной и вторичной диагностики представлены в таблице 22.

Таблица 22. Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам первичной и вторичной диагностики (экспериментальная группа)

Критерии Уровни	Мотивационный		Организационно-деятельностный		Рефлексивный	
	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Первичная диагностика	Вторичная диагностика
Низкий (пороговый)	32,6%	19,6%	38,2%	24,9%	32,6%	21,8%
Ниже среднего (пороговый)	34,9%	27,1%	32,6%	22,8%	34,9%	27,1%
Средний (пороговый)	27,1%	35,9%	24,9%	34,9%	28,2%	34,9%
Высокий (повышенный)	5,4%	17,4%	4,3%	17,4%	4,3%	16,2%

Рассмотрим динамику развития компетенции самообразования по каждому критерию согласно сравнительному анализу данных первичной и вторичной диагностики экспериментальной группы испытуемых.

Сравнительный анализ полученных данных свидетельствует, что после проведения формирующего эксперимента увеличилось количество испытуемых, уровень сформированности компетенции самообразования которых по мотивационному критерию повысился в целом. При этом количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось более, чем на 12%, со средним уровнем – увеличилось более, чем на 8%; с уровнем «ниже среднего» - снизилось почти на 8%, с низким уровнем – уменьшилось на 13% (рис.17).

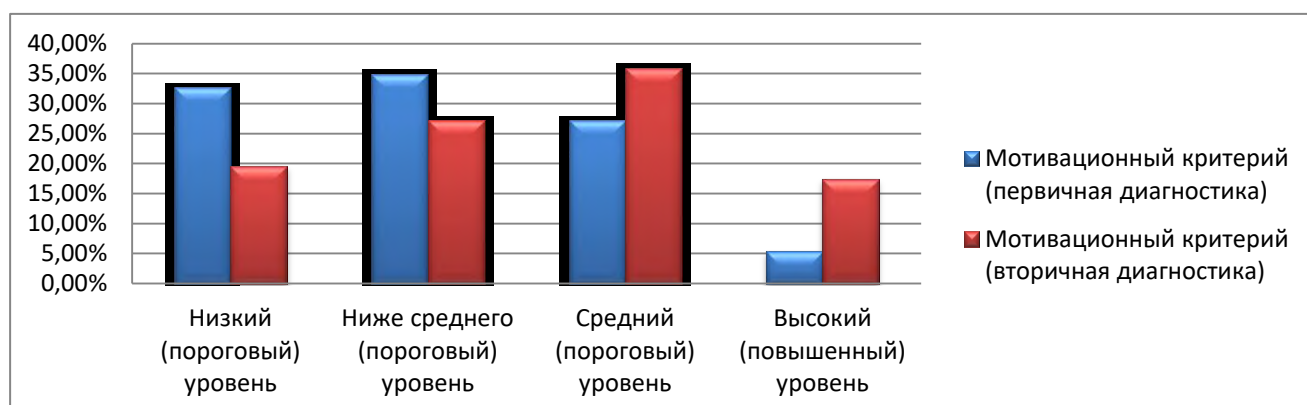


Рисунок 17 – Динамика развития компетенции самообразования по мотивационному критерию (экспериментальная группа)

Повышение позитивных показателей по развитию компетенции самообразования по мотивационному критерию у испытуемых после проведения формирующего эксперимента характеризуется увеличением степени осознанности собственных ресурсов и степени владения инструментами самообразования.

Стремление к самореализации в личностном, социальном и профессиональном отношении подкрепляется осознанием собственных «сильных» и «слабых» сторон в теоретико-прикладном опыте и личностных качествах.

Отсюда вырабатывается мотивация к наращиванию указанного опыта посредством образовательной и самообразовательной деятельности, позволяющей расширять области удовлетворения потребностей конкурентоспособности и самореализации, трансформируя этот процесс в непрерывное самообразование.

Параллельно происходит процесс повышения мотивации к овладению инструментами самообразования (технологические ресурсы, работа с информацией и пр.). Получение визуализированных продуктов самообразовательной деятельности, их оценивание и анализ (самоанализ, самооценка, саморефлексия) позволяет выстроить ориентир по совершенствованию этого продукта и путей его достижения (прогнозирование).

Также ситуация успеха повышает мотивационные показатели. Значимую роль в развитии мотивационного критерия сыграли интерактивные методы, в частности творческие проекты посредством использования сетевых ресурсов, а также конкурсные презентации своих наработок.

Визуализация динамики развития компетенции самообразования посредством использования на занятиях табелей для саморефлексии позволила наглядно отмечать собственные успехи, достижения, неудачи, что очерчивает круг проблемных зон, требующих пристального внимания и тренировки.

Развитию мотивационного компонента во многом способствовало ориентирование на достижение краткосрочных и долгосрочных целей, понимание текущей ресурсозатратности в реализации самообразовательной деятельности.

Следует отметить также повышение уровня сформированности личностных качеств, способствующих развитию компетенции самообразования: мотивация (в т.ч. стремление к познанию), гибкость и пластичность мышления, мобильность, творчество, коммуникация.

Сравнительный анализ полученных данных констатирующего и формирующего эксперимента показывает, что уровень сформированности компетенции самообразования по организационно-деятельностному критерию также повысился (рис.18).

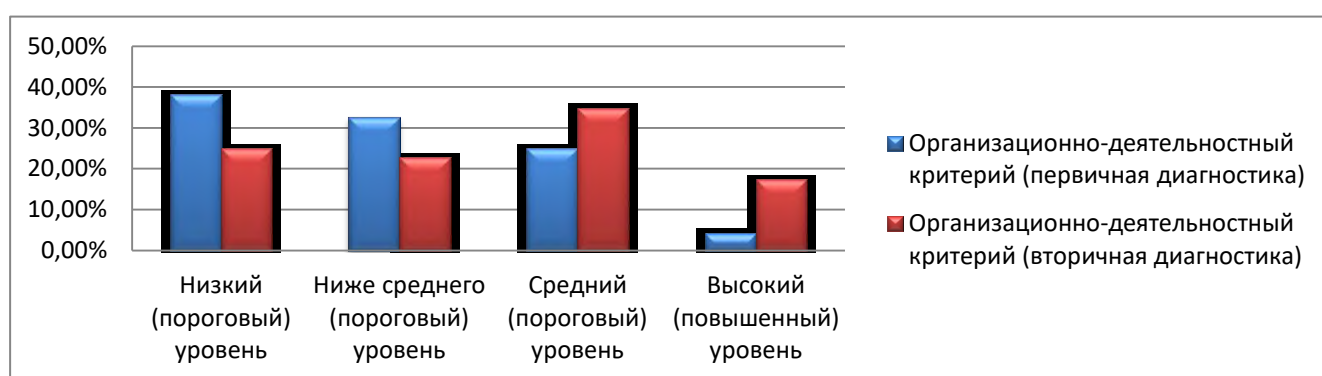


Рисунок 18 – Динамика развития компетенции самообразования по организационно-деятельностному критерию (экспериментальная группа)

Количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось более, чем на 13%, со средним уровнем – увеличилось на 10%; с уровнем «ниже среднего» - снизилось более, чем на 9%, с низким уровнем – уменьшилось более, чем на 13%.

Повышение позитивных показателей по развитию компетенции самообразования по организационно-деятельностному критерию у испытуемых после проведения формирующего эксперимента характеризуется увеличением показателей в области операционально-инструментального сопровождения процесса самообразования.

Студенты овладели механизмами и опытом планирования, организации и реализации собственной самообразовательной деятельности в достижении краткосрочной и долгосрочной цели (саморазвития, самосовершенствования, самореализации). Научились практике саморегуляции, использованию

личностных ресурсов в соответствии с принципами здоровьесбережения, а также актуально цели и оптимальному маршруту её достижения.

Важное значение здесь было отведено прикладному опыту работы с информационными ресурсами и собственно информацией (поиск, сбор, анализ, интерпретация, презентация, адаптация, генерация) – формированию информационной культуры. Следует отметить также повышение уровня сформированности личностных качеств, способствующих развитию компетенции самообразования: гибкость и пластичность мышления, мобильность, творчество, коммуникация.

Сравнительный анализ полученных данных констатирующего и формирующего эксперимента показывает, что уровень сформированности компетенции самообразования по рефлексивному критерию также повысился.

Количество испытуемых с высоким уровнем увеличилось почти на 12%, со средним уровнем – увеличилось более, чем на 6%; с уровнем «ниже среднего» - снизилось почти на 8%, с низким уровнем – уменьшилось более, чем на 10% (рис.19).

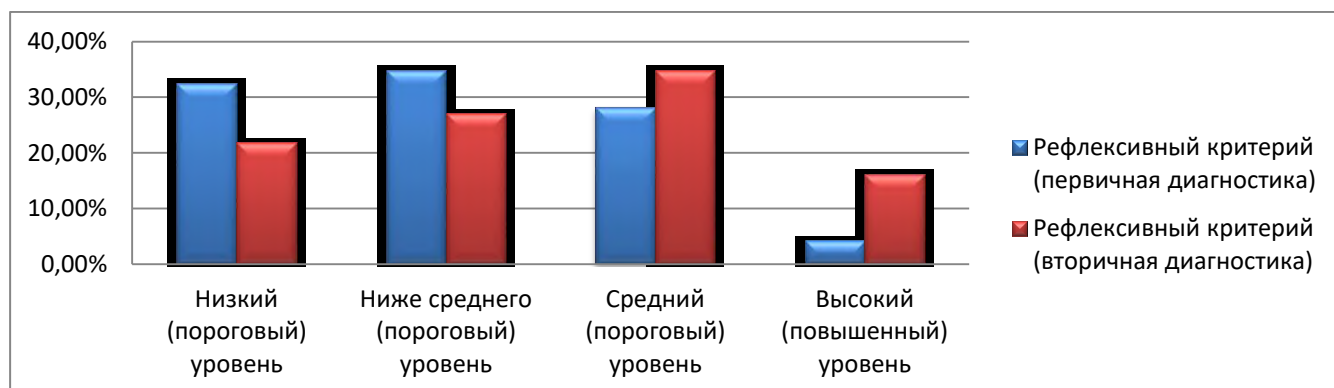


Рисунок 19 – Динамика развития компетенции самообразования по рефлексивному критерию (экспериментальная группа)

Повышение позитивных показателей по развитию компетенции самообразования по рефлексивному критерию у испытуемых после проведения формирующего эксперимента характеризуется увеличением прикладного опыта в самоанализе, самооценивании, саморефлексии, прогнозировании.

Причем важную роль здесь играет отслеживание динамики развития этих процессов. С целью визуализации результатов саморефлексии студенты на

каждом занятии (в начале и в конце), а также в начале и конце курса «Методология научных исследований» заполняли промежуточный и контрольный табель саморефлексии.

Представим результаты контрольного табеля одного из испытуемых (материалы представлены по согласованию с испытуемым, в обезличенном виде с целью неразглашения персональных данных) (Таблица 23).

Таблица 23. Контрольный табель саморефлексии испытуемого в рамках курса «Методология научных исследований»

п/п	Показатель	Период	В начале курса	В конце курса
	Наличие теоретических знаний		+ -	+
	Наличие практического опыта в:			
	- целеполагании;		?	+
	- планировании, организации и реализации собственной деятельности по достижению краткосрочной и долгосрочной цели;		- +	+
	- прогнозировании;		-	+
	- работе с инструментами исследовательской работы;		+ -	+ -
	- работе с информационными ресурсами;		+ -	+
	- работе с информацией (поиск, сбор, анализ, интерпретация)		+	+
	- работе с информацией (презентация);		-	+
	- работе с информацией (адаптация, генерация)		-	+ -
	- саморегуляции;		+ -	+
	- саморефлексии.		+ -	+
	Степень сформированности личностных качеств:			
	- мотивация (в т.ч. стремление к познанию);		+ -	+
	- гибкость и пластичность мышления;		-	+ -
	- мобильность (возможность адаптации к меняющимся условиям)		+ -	+
	- творчество;		-	+ -
	- коммуникативный компонент.		+ -	+

Анализ контрольного табеля саморефлексии демонстрирует самостоятельную оценку студентом результатов собственной самообразовательной деятельности, позволяет визуально отследить динамику развития составляющих компетенции самообразования, обнаруживает сформированные позиции и позиции, требующие дополнительного развития (посредством самообразования), что даёт возможность построить дальнейшую траекторию самообразовательной деятельности, учитывая акценты на указанных позициях (прогнозирование). Такой вид деятельности предусматривает развитие когнитивно-рефлексивного компонента компетенции самообразования.

В целом студент отмечает позитивную тенденцию развития указанных составляющих по результатам освоения курса.

В начале работы большие трудности вызывал вопрос реализации процесса целеполагания, механизмы его осуществления, понимание перспективных и актуальных целей, постановка промежуточных задач. Это было обусловлено недостаточным опытом в саморегуляции, самоорганизации, планировании.

Помимо прочего не было выражено четкое осознанное представление желаемого результата, что ослабило мотивационный ресурс.

Студентом также были выделены проблемы в презентации, адаптации, генерации информации. Такая позиция обусловлена недостаточной сформированностью таких личностных качеств, как гибкость и пластичность мышления, творчество.

Следует отметить довольно высокий уровень осознанности студентом недостаточности в развитии отмеченных позиций, что демонстрирует характер отметок в начале курса (отсутствует отметка «+» - полное владение); самооценка сформированности по каждому компоненту соответствует либо полному отсутствию, либо частичным навыкам.

Показатели саморефлексии в конце курса демонстрируют овладение теоретической базой в рамках курса, практическим опытом в области целеполагания, прогнозирования; в планировании, организации и реализации собственной деятельности по достижению краткосрочной и долгосрочной цели; в

работе с информационными ресурсами и собственно информацией (поиск, сбор, анализ, интерпретация, презентация, адаптация); саморегуляции, саморефлексии; повысились показатели мотивации, мобильности, коммуникации.

При этом, даже учитывая динамику развития, студент отмечает недостаточность в опыте работы с инструментами исследовательской работы (их подбор и использование актуально наиболее эффективному маршруту достижения исследовательской цели); проблемы с генерацией новой информации при довольно высоком уровне работы с ней; недостаточное развитие гибкости и пластичности мышления, творческой компоненты.

Таким образом, следует отметить важное значение данного формата работы для развития когнитивного-рефлексивного компонента компетенции самообразования.

Опишем результаты работы студентов бакалавриата в процессе проведения формирующего эксперимента согласно компонентам и функциям компетенции самообразования, а также эффективность применяемых методов и форм работы для каждого из них.

Развитие мотивационно-потребностного компонента компетенции самообразования происходило наиболее успешно при реализации следующих организационно-педагогических условий: применение самообразовательных интерактивов, развитие самообразовательной мотивации, обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования.

При этом следует отметить значимую роль использования метода проектной деятельности в рамках эвристически-поисковой работы; ситуации успеха при демонстрации продуктов собственной самообразовательной деятельности (участие в научных конференциях, форумах, симпозиумах, подготовка и презентация научных статей и тезисов; участие в научных конкурсах, викторинах, квестах (в т.ч. посредством сетевых ресурсов)).

Применение интерактивных методов побуждает интерес к исследуемой области, стимулирует к расширению и углублению знаниевого-прикладного опыта в его рамках, а цифровые интерактивы отвечают интересам современного

студента (использование компьютерных симуляций, программных и технических средств презентации материала, использование сетевых ресурсов как инструментов образования и самообразования).

Развитие регулятивного компонента компетенции самообразования было наиболее эффективно при реализации таких организационно-педагогических условий, как расширение диапазона профессионально-личностного развития, организация позиционного взаимодействия, обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования.

При этом целесообразно выделить успешность применения метода моделирования профессиональной деятельности (с учетом механизмов функционирования, роли в нем), фрейм-метода (позволяющего визуализировать механизмы и траекторию самообразования), метод проектной деятельности (целеполагание, определение вектора работы, учет ресурсосообразности в достижении цели и пр.); метод модерации и метод взаимообучения (включает не только регуляцию собственной самообразовательной деятельности, но организацию, контроль и направление всех участников этого процесса).

Развитие познавательного компонента компетенции самообразования осуществлялось наиболее успешно при реализации следующих организационно-педагогических условий: расширение диапазона профессионально-личностного развития; развитие самообразовательной мотивации; применение самообразовательных интерактивов; обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования.

При этом наиболее эффективно зарекомендовали себя: участие студентов в научных конференциях, форумах, симпозиумах (мотивация к познанию, расширению собственных границ, получение современного актуального знания в теории и практике); подготовка и презентация научных статей и тезисов в рамках научных мероприятий (прикладной опыт познания); участие в научных конкурсах, викторинах, квестах, в т.ч. посредством сетевых ресурсов (мотивация к познанию, прикладной опыт); использование сетевых ресурсов как

инструментов образования и самообразования (формирование информационной культуры в процессе познания).

Развитие информационного компонента компетенции самообразования реализовывалось наиболее успешно при включении следующих организационно-педагогических условий: расширение диапазона профессионально-личностного развития; применение самообразовательных интерактивов; обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования; организация позиционного взаимодействия.

Наибольшая эффективность в этом русле принадлежала реализации эвристически-поисковой работы; использованию фрейм-метода (систематизация, структуризация, визуализация информации); использованию сетевых ресурсов как инструментов образования и самообразования (электронные библиотечные системы, овладение механизмами операций с информацией); использование программных и технических средств презентации материала (информационная культура, представление продукта самообразования); участие в научных конкурсах, викторинах, квестах (презентация продукта самообразования, развитие коммуникации); участие в научных конференциях, форумах, симпозиумах (расширение информационного диапазона современными наработками).

Для развития деятельностно-продуктивного компонента компетенции самообразования наиболее актуальными выступили следующие организационно-педагогические условия: применение самообразовательных интерактивов; обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования; организация позиционного взаимодействия.

Среди прочих наиболее эффективными зарекомендовали себя методы, позволяющие реализовать опыт планирования, организации, ведения, контроля, рефлексии самообразовательной деятельности: метод моделирования профессиональной деятельности; метод проектной деятельности; использование сетевых ресурсов как инструментов образования и самообразования; метод взаимообучения и метод модерации (планирование, организация, реализация, контроль самообразования и контроль маршрута самообразования участников

микрогруппы); использование компьютерных симуляций (моделирование оптимальных путей самообразовательной деятельности по заданным переменным); использование программных и технических средств презентации материала, подготовка и презентация научных статей и тезисов, участие в научных конкурсах, викторинах, квестах, в т.ч. посредством сетевых ресурсов, (презентация продукта самообразовательной деятельности).

Для развития когнитивно-рефлексивного компонента компетенции самообразования эффективными выступили такие организационно-педагогические условия, как расширение диапазона профессионально-личностного развития, организация позиционного взаимодействия, развитие самообразовательной мотивации, ориентированные на приобретение опыта рефлексии, саморефлексии, прогнозирования. В этой ситуации наиболее оптимальными выступили: позиционная дискуссия, круглый стол, диспут, метод взаимообучения, метод модерации. При этом следует отметить, что студенты приобрели опыт в рефлексии (анализ, оценка) собственной самообразовательной деятельности и её продукта, рефлексии самообразовательной деятельности других участников этого процесса, овладели опытом в прогнозировании на основании рефлексивных показателей.

Развитие указанных компонентов компетенции самообразования, соответствующих им качеств личности, опосредовало параллельный процесс становления и её функций.

Стремление к самореализации посредством самообразования и саморазвития, актуализированное в процессе реализации формирующего эксперимента, обнаружило необходимость осознания студентами отсутствия или недостаточности знаний, умений, навыков, опыта деятельности, качеств личности. Именно этот процесс позволил определить траекторию самореализации, что стимулировало развитие функции наращивания компетенции самообразования.

Понимание динамичности внешней среды (трансформация социально-экономической сферы, условий образования, требований рынка труда, научно-

технический прогресс, развитие информационно-коммуникационных технологий и пр.) опосредует развитие личностных качеств, способных легко адаптироваться в ней: гибкость мышления, активность, постоянное самосовершенствование, критическое и креативное мышление, стрессоустойчивость, способность принимать нестандартные решения, повышающие эффективность в достижении цели. Осмысление этих позиций позволило студентам отметить ориентир на непрерывное самообразование, т.е. реализовать функцию мобильности компетенции самообразования.

Полученный студентами опыт в планировании, организации, контроле, прогнозировании процесса самообразования обусловил их возможности в построении самообразовательной стратегии в соответствии с оптимальной ресурсозатратностью и технологиями здоровьесбережения, что позволило развить организационно-прикладную функцию компетенции самообразования.

Опыт в аналитико-синтетической работе (в подборе инструментов, при операциях с информацией, при анализе собственной деятельности) в рамках самообразовательной деятельности позволил реализовать творческий подход – генерацию нового знания, технологий, нестандартных решений поставленных задач, что опосредовало развитие генеративной функции компетенции самообразования.

Овладение пониманием механизмов и опытом конструктивного анализа процесса самообразования, самооценки организации, реализации и продукта самообразования, прогнозирования (анализа эффективности инструментов и процесса самообразования, коррекции самообразовательного маршрута) позволило развить рефлексивную функцию компетенции самообразования.

Таким образом, сравнительный анализ результатов первичной и вторичной диагностики испытуемых экспериментальной группы демонстрирует повышение показателей сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Опишем результаты сравнительного анализа первичной и вторичной диагностики испытуемых контрольной группы.

Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам первичной и вторичной диагностики испытуемых контрольной группы представлены в таблице 24; рис. 20.

Полученные количественные показатели обрабатывались с помощью корреляционно-регрессионного анализа Пирсона. Достоверность результатов определялась согласно парному t-критерию Стьюдента для связанных совокупностей (Таблица 25).

Таблица 24. Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам первичной и вторичной диагностики (контрольная группа)

Критерии \ Уровни	Мотивационный		Организационно-деятельностный		Рефлексивный	
	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Первичная диагностика	Вторичная диагностика
Низкий (пороговый)	34,9%	32,6%	37,2%	33,7%	37,2%	34,9%
Ниже среднего (пороговый)	30,1%	26,7%	33,7%	32,6%	36%	32,6%
Средний (пороговый)	26,7%	31,4%	22,1%	25,5%	22,1%	27,8%
Высокий (повышенный)	8,2%	9,3%	7%	8,2%	4,7%	4,7%

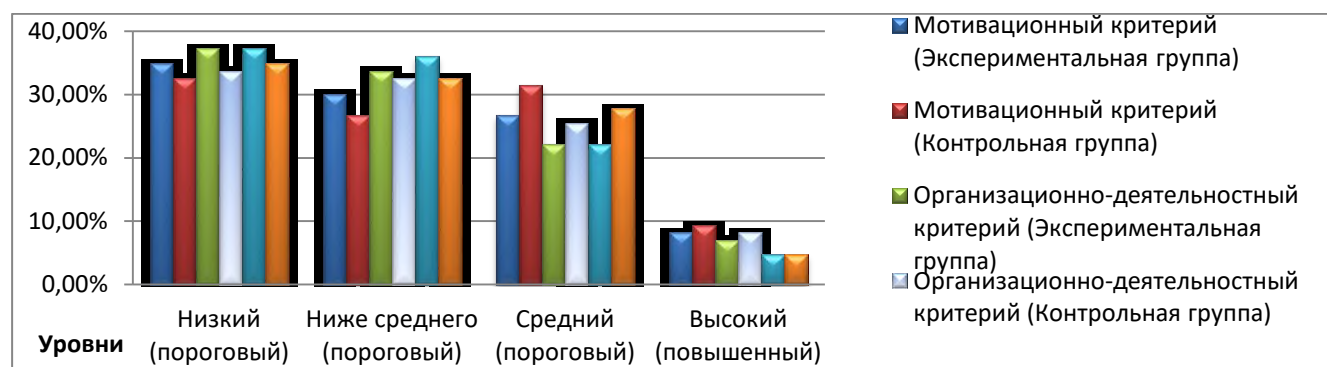


Рисунок 20 - Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам первичной и вторичной диагностики (контрольная группа)

Так, сравнительный анализ полученных результатов первичной и вторичной диагностики по мотивационному критерию свидетельствует, что количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось более, чем на 2%, с уровнем «ниже среднего» уменьшилось более, чем на 3%, со средним уровнем – увеличилось более, чем на 4%, с высоким уровнем – увеличилось более, чем на 1%.

Сравнительный анализ полученных результатов первичной и вторичной диагностики по организационно-деятельностному критерию показывает, что количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось более, чем на 3%, с уровнем «ниже среднего» уменьшилось более, чем на 3%, со средним уровнем – увеличилось более, чем на 4%, с высоким уровнем – увеличилось более, чем на 1%.

Сравнительный анализ полученных результатов первичной и вторичной диагностики по рефлексивному критерию демонстрирует, что количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось более, чем на 2%, с уровнем «ниже среднего» уменьшилось более, чем на 3%, со средним уровнем – увеличилось более, чем на 5%, количество испытуемых с высоким уровнем осталось идентичным результатам первичной диагностики.

Таблица 25. Результаты корреляционно-регрессионного анализа (коэффициент Пирсона, t-критерий Стьюдента)

Критерии	Коэффициент корреляции (r)	Связь между исследуемыми признаками	Число степеней свободы (f)	t-критерий Стьюдента	Критическое значение t-критерия Стьюдента	Коэффициент детерминации r ²	Средняя ошибка аппроксимации
Мотивационный	0.950	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая	2	4.306	4.303	0.903 факторный признак x определяет 90.3% дисперсии зависимого признака y)	10%
Организационно-деятельностный	0.983	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая	2	7.614	4.303	0.967 (факторный признак x определяет 96.7% дисперсии зависимого признака y)	8,9%
Рефлексивный	0.965	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - весьма высокая	2	5.203	4.303	0.931 факторный признак x определяет 93.1% дисперсии зависимого признака y)	19.9%

Примечание: Средняя ошибка аппроксимации характеризует адекватность регрессионной модели. Рассчитанное значение парного t-критерия Стьюдента больше критического, в этой связи делаем вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами.

Опишем результаты сравнительного анализа количественных показателей вторичной диагностики экспериментальной и контрольной групп (Таблица 26; рис. 21).

Полученные количественные показатели обрабатывались с помощью корреляционно-регрессионного анализа Пирсона, достоверность результатов по парному t-критерию Стьюдента для связанных совокупностей (Таблица 27).

Полученные данные свидетельствуют, что значительного повышения показателей сформированности компетенции самообразования у студентов контрольной группы не наблюдается.

Однако отметим общую тенденцию к динамике развития, демонстрирующую незначительное увеличение процентных показателей в сторону среднего и высокого уровней (на 1-5%), уменьшение количества испытуемых, показавших низкий уровень и уровень «ниже среднего» (на 2-3%).

Таблица 26. Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам вторичной диагностики

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%

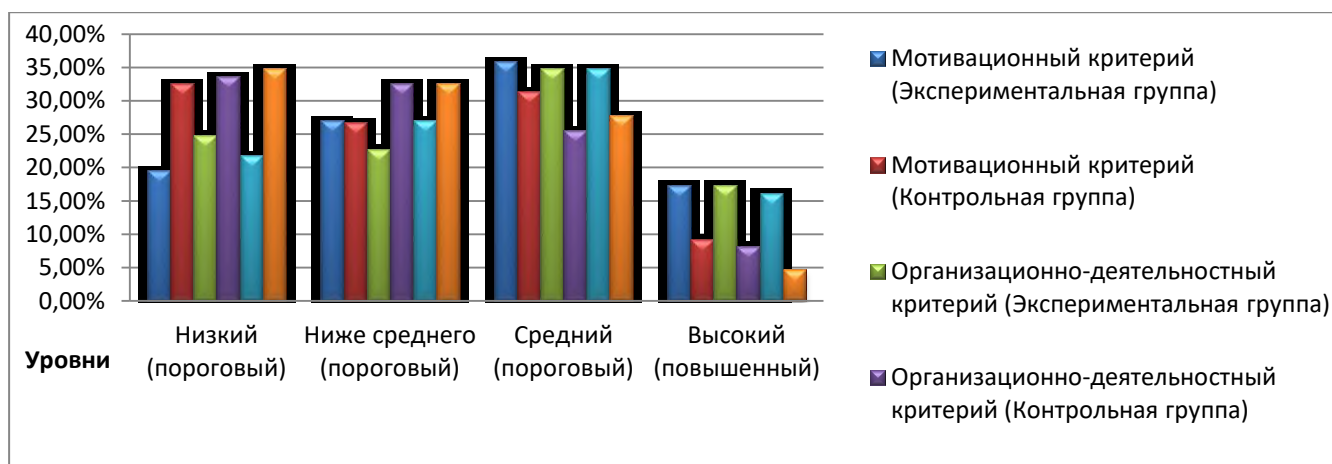


Рисунок 21 - Уровневые показатели сформированности компетенции самообразования по результатам вторичной диагностики

Наблюдается повышение показателей уровня развития по каждому компоненту компетенции самообразования.

Сравнительный анализ итоговых показателей вторичной диагностики компетенции самообразования студентов контрольной и экспериментальной групп позволяет отметить, что низкий уровень сформированности компетенции самообразования по мотивационному критерию студенты экспериментальной группы демонстрировали на 13% реже, чем студенты контрольной группы; уровень «ниже среднего» показали относительно одинаковое количество студентов обеих групп; средний уровень студенты экспериментальной группы демонстрировали на 4,5% чаще, чем студенты контрольной группы; высокий уровень испытуемые экспериментальной группы показали на 8% больше, чем испытуемые контрольной группы.

Анализ показателей по организационно-деятельностному критерию: низкий уровень студенты экспериментальной группы демонстрировали более, чем на 8% реже, чем студенты контрольной группы; уровень «ниже среднего» студенты экспериментальной группы показали реже студентов контрольной группы более, чем на 9%; средний уровень студенты экспериментальной группы демонстрировали на 9% чаще, чем студенты контрольной группы; высокий уровень испытуемые экспериментальной группы показали на 9% больше, чем испытуемые контрольной группы.

Анализ показателей по рефлексивному критерию: низкий уровень студенты экспериментальной группы демонстрировали более, чем на 13% реже, чем студенты контрольной группы; уровень «ниже среднего» студенты экспериментальной группы показали реже студентов контрольной группы более, чем на 5%; средний уровень студенты экспериментальной группы демонстрировали на 7% чаще, чем студенты контрольной группы; высокий уровень испытуемые экспериментальной группы показали на 11% больше, чем испытуемые контрольной группы.

Таблица 27. Результаты корреляционно-регрессионного анализа (коэффициент Пирсона, t-критерий Стьюдента)

Критерии	Коэффициент корреляции (r)	Связь между исследуемым и признаками	Число степеней свободы (f)	t-критерий Стьюдента	Критическое значение t-критерия Стьюдента	Коэффициент детерминации r^2	Средняя ошибка аппроксимации
Мотивационный	0.561	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - заметная	2	0.957	4.303	0.314 (факторный признак x определяет 31.4% дисперсии зависимого признака y)	37.6%
Организационно-деятельностный	0.445	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - заметная	2	0.703	4.303	0.198 (факторный признак x определяет 19.8% дисперсии зависимого признака y)	54.6%
Рефлексивный	0.576	прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока - заметная	2	0.997	4.303	0.332 (факторный признак x определяет 33.2% дисперсии зависимого признака y)	81.1%

Примечание: Средняя ошибка аппроксимации характеризует адекватность регрессионной модели. Рассчитанное значение парного t-критерия Стьюдента меньше критического, в этой связи делаем вывод о статистической незначимости различий между сравниваемыми величинами.

Это свидетельствует о достаточной достоверности полученных результатов.

Прежде всего, необходимо особо подчеркнуть, что у студентов и контрольной и экспериментальной групп наблюдается повышение показателей уровня развития по каждому компоненту компетенции самообразования.

Это обусловлено естественным процессом развития и участием в реализации учебной и внеучебной деятельности в рамках получения высшего образования. Однако следует отметить более высокие результаты испытуемых экспериментальной группы, что целесообразно соотнести с внедрением и реализацией педагогической модели в совокупности с организационно-педагогическими условиями, подчеркнув её эффективность.

Таким образом, отметим, что показатели сформированности по каждому компоненту компетенции самообразования у испытуемых экспериментальной группы оказались выше, чем у студентов контрольной группы.

В этой связи, обозначим тот факт, что результаты аналитической работы демонстрируют эффективность разработанной педагогической модели и организационно-педагогических условий по развитию компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

Отметим, что использование разработанной педагогической модели в совокупности с обозначенными организационно-педагогическими условиями, включенными в программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования в образовательном процессе студентов бакалавриата, дало положительную динамику, что подтверждает выдвинутые в начале исследования положения гипотезы.

Выводы по второй главе

Приведённый теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод о недостаточной степени изученности компетенции самообразования, неразработанности её программно-содержательного и методического обеспечения.

В этой связи нами была разработана и апробирована педагогическая модель, включающая организационно-педагогические условия (расширение диапазона профессионально-личностного развития, применение самообразовательных интерактивов, обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования, организация позиционного взаимодействия, развитие самообразовательной мотивации) развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата. С целью анализа эффективности её реализации было организовано и проведено экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование включало два основных этапа: организационный (организация и планирование экспериментальной работы – определение актуальных методов, методик и диагностического инструментария; констатирующий эксперимент – изучение степени сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата согласно выявленным критериям и уровням) и экспериментально-аналитический (формирующий эксперимент – апробация и внедрение ПМРКС; контрольный эксперимент – анализ полученных результатов и оценка эффективности реализации ПМРКС).

Реализация экспериментального исследования позволила сделать следующие выводы:

1. Разработанные критерии (мотивационный, организационно-деятельностный, рефлексивный) и уровни (низкий (пороговый), ниже среднего (пороговый), средний (пороговый), высокий (повышенный)) сформированности компетенции самообразования у студентов бакалавриата позволяют проводить мониторинговые исследования в русле указанной проблемы.

2. Создание необходимых организационно-педагогических условий (расширение диапазона профессионально-личностного развития, применение самообразовательных интерактивов, обеспечение системности процесса развития компетенции самообразования, организация позиционного взаимодействия, развитие самообразовательной мотивации) в рамках образовательного процесса стимулирует развитие компетенции самообразования у студентов бакалавриата.

3. Разработанная и внедренная в образовательный процесс педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата подтвердила свою эффективность, что опосредовано результатами проведенной экспериментальной работы.

4. Проведенная аналитико-интерпретационная работа подтвердила эффективность реализации разработанной педагогической модели в совокупности с обозначенными организационно-педагогическими условиями (программно-содержательное обеспечение), отразив позитивную динамику развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата (по отношению к результатам первичной диагностики, по отношению к результатам испытуемых контрольной группы), что в целом, подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата через реализацию программно-содержательного обеспечения предполагало решение четырех задач.

I. Первая задача была ориентирована на уточнение сущности, определение структуры и содержания компетенции самообразования у студентов бакалавриата. Решение данной задачи дало следующие результаты:

1) Компетенция самообразования является значимой в рамках формирования необходимого набора компетенций в процессе обучения в образовательной организации высшего образования. Компетенция самообразования – 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.

2) Компоненты компетенции самообразования: потребностно-мотивационный (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).

3) Функции компетенции самообразования: 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, прогнозировании перспектив, трансляцию опыта) функции.

II. Решение второй задачи, которая заключалась в необходимости разработать критерии, показатели и уровни сформированности компетенции самообразования студентов бакалавриата, показало следующие результаты:

1) Критерии и показатели развития компетенции самообразования: 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).

2) Уровни: 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.

III. Третья задача заключалась в необходимости разработать и обосновать программно-содержательное обеспечение, способствующее развитию компетенции самообразования у студентов бакалавриата. Результаты, полученные в ходе её решения:

Программно-содержательное обеспечение развития компетенции самообразования представлено совокупностью элементов учебной деятельности: дисциплины базовой части (учебно-методическое обеспечение (программа, учебные и учебно-методические пособия, фонды оценочных средств, методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы, и пр.) и информационные ресурсы), а также дополнительные образовательные курсы (Методология научных исследований); внеучебной деятельности научно-творческие мероприятия в очном (симпозиумы, конкурсы и пр.) и сетевом формате (интернет-площадка, научно-биографические «фан-клубы» в социальных сетях).

IV. Решение четвертой задачи, заключающейся в создании и апробации педагогической модели развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата, дало следующие результаты:

1) Разработанная и апробированная педагогическая модель развития компетенции самообразования 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, обладает свойством воспроизводимости, поэтому может быть использована в дальнейшем в реализации высшего образования (УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, УГСН 37.00.00 Психологические науки).

2) 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 %).

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

Однако отдельные аспекты изучаемой проблемы нуждаются в дальнейшей разработке:

— 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.

Таким образом, в настоящем исследовании реализована цель, решены поставленные задачи и подтверждена выдвинутая нами гипотеза. 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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдыбек, К. А. Компетентностный подход к организации обучения студентов в вузе / К. А. Абдыбек, Л. А. Токтомушова, А. К. Буржуева // Вестник Кыргызстана. – 2019. – № 1. – С. 38-41.
2. Абубакаров, М. А. Компетентностный подход использования инновационных технологий в образовании / М. А. Абубакаров, Р. Р. Алиева // Проблемы научной мысли. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 28-31.
3. Адольф, В. А. Профессиональное становление педагога: сущность процесса и инновационная модель [Электронный ресурс] / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина // Сибирский педагогический журнал. 2008. – № 10. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-pedagoga-suschnost-protssesa-i-innovatsionnaya-model> (дата обращения: 03.02.2021).
4. Азарова, Р. Н. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода: монография / Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, Б. В. Кузов. – М., Уфа: Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета), Уфимский государственный авиационный технический университет, 2007. – Ч. 2 – 42 с.
5. Айрапетов, А. А. История и понятия терминов «компетенция» и «компетентность» / А. А. Айрапетов // Высшая школа. – 2016. – № 11-2. – С. 36-37.
6. Акифи, Ш. С. Компетентностный подход: сущность и возможные интерпретации / Ш. С. Акифи // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. – 2019. – № 8 (20). – С. 11-13.
7. Алиев, М. А. Особенности взаимосвязи компетентностного подхода и профессиональной ориентации обучающихся в образовательных организациях /

М. А. Алиев, З. М. Умалатова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 13-15.

8. Алиева, Л. В. Реализация компетентного подхода в практике воспитания во взаимодействии основной учебной и внеучебной деятельности педагогического вуза / Л. В. Алиева // Социальная педагогика. – 2019. – № 4. – С. 32-39.

9. Алтухова, Т. А. Проектная деятельность в реализации компетентного подхода в подготовке учителей-дефектологов / Т. А. Алтухова, Е. Н. Российская // Auditorium. – 2019. – № 2 (22). – С. 211-219.

10. Алькова, Л. А. Анализ понятия «самообразование» в истории педагогической науки / Л. А. Алькова // Аграрная наука, образование, производство: актуальные вопросы. Сборник трудов всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2014. – С. 493-497.

11. Алькова, Л. А. Формирование самообразовательной компетентности студентов ВУЗА посредством интерактивных компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алькова Людмила Александровна. – Барнаул, 2015. – 24 с.

12. Андреев, В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – С. 433-436.

13. Анисимов, Ю. С. История возникновения и развития дефиниций «самоорганизация» и «самообразование»: философский и историко-педагогический аспекты / Ю. С. Анисимов, Е. В. Дёмкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 3. – С. 23-30.

14. Арсланова, А. Р. Сущность понятий компетенция и компетентность / А. Р. Арсланова // Наука. Технологии. Инновации. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 4-7.

15. Астапенко, Е. В. Мотивационные ресурсы личности для успешного обучения и самосовершенствования / Е. В. Астапенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 3 (191). – С.3-8.

16. Ахметшин, Э. М. Применение компетентностного подхода при организации образовательного процесса в высшей школе / Э. М. Ахметшин, Т. А. Аверьянова, А. А. Тубалец, С. И. Новикова, А. Н. Приходько // Московский экономический журнал. – 2019. – № 1. – С. 40.

17. Бабич, Е. В. Информационная образовательная среда вуза как средство воспитания культуры самообразования студентов [Электронный ресурс] / Е. В. Бабич // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 3. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-sredstvo-vozpitanija-kultury-samoobrazovaniya-studentov> (дата обращения: 03.02.2021).

18. Бакленева, С. А. Интерактивные формы обучения в контекстной образовательной среде в цифровую эпоху / С. А. Бакленева // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. Материалы XI международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 172-174.

19. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий – М.: Логос, 2006. – 184 с.

20. Баньковская, Н. И. Исследование мотивационных характеристик самообразования студентов / Н. И. Баньковская // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 283-295.

21. Баньковская, Н. И. Представления о мотивации самообразования учащихся в современной психологии / Н. И. Баньковская // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 342-352.

22. Батяев, А. А. Комментарий к Закону РФ от 10.07.1992 г. N 3266-1 «Об образовании». – Специально для системы ГАРАНТ [Электронный ресурс] / А. А. Батяев, Р. Л. Наумова. – 2011. – Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/58106806/>.

23. Беспалова, А. Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе: компетентностный подход / А. Г. Беспалова, А. Н. Легконогих // Человеческий капитал. – 2019. – № 5 (125). – С. 132-140.
24. Беляева, А. В. Подходы к пониманию понятий «компетентность» и «компетенция», компетентностного подхода в образовании / А. В. Беляева // Методы и механизмы реализации компетентностного подхода в психологии и педагогике. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 14-18.
25. Бессарабов, Д. А. Исторический обзор научных исследований понятий «компетенция» и «компетентность» / Д. А. Бессарабов // Национальная Ассоциация Ученых. – 2016. – № 8 (24). – С. 12-13.
26. Бирюкова, М. В. Информационные технологии в контексте компетентностного подхода / М. В. Бирюкова, В. В. Смерчинский // Экономика и социум. – 2019. – № 3 (58). – С. 594-599.
27. Бирюкова, М. В. Понятие «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной практике / М. В. Бирюкова // Экономика и социум. – 2015. – № 1-1 (14). – С. 193-206.
28. Бобохонова, Д. Т. Применение метода проблемных ситуационных задач в преподавании на основе компетентностного подхода к обучению / Д. Т. Бобохонова, И. И. Дадабоев // Мировая наука. – 2019. – № 5 (26). – С. 207-209.
29. Бобыкина, И. А. К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся [Электронный ресурс] / И. А. Бобыкина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-razvitiya-samoobrazovatelnoy-kompetentsii-uchaschihsya> (дата обращения: 03.02.2021).
30. Богомолова, Т. В. Формирование и развитие ключевых компетентностей учащихся при обучении информатике. Программа по самообразованию [Электронный ресурс] / Т. В. Богомолова. – 2013. – Режим доступа: URL: <https://dmee.ru/docs/200/index-41203.html>.

31. Божко, Е. М. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты / Е. М. Божко, А. О. Ильнер // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 26.
32. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
33. Большакова, З. М. Компетенции и компетентность [Электронный ресурс] / З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24 (157). – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-kompetentnost> (дата обращения: 03.02.2021).
34. Бронникова, Л. М. Из опыта реализации методической системы формирования компетенции самообразования у учащихся средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Л. М. Бронникова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-realizatsii-metodicheskoy-sistemy-formirovaniya-kompetentsii-samoobrazovaniya-u-uchaschihsya-sredney-obshchobrazovatelnoy> (дата обращения: 03.02.2021).
35. Бронникова, Л. М. Формирование компетентности самообразования старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бронникова Лариса Михайловна. – Барнаул, 2010. – 267 с.
36. Бухаленко, Н. П. Понятия компетентность и компетенция в современном образовании / Н. П. Бухаленко // Новая наука как результат инновационного развития общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 частях. – 2017. – С. 24-27.
37. Буханов, Г. В. Проектная деятельность как технология реализации компетентностного подхода в современном образовательном процессе / Г. В. Буханов, А. С. Врублевский, Н. В. Косолапова, Е. В. Мартынова // Вестник НЦБЖД. – 2019. – № 1 (39). – С. 26-32.
38. Валеева, Р. Р. Из истории развития самообразования в Древней Руси / Р. Р. Валеева // Современные тенденции в образовании и науке. Сборник научных

трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 26 частях. – 2013. – С. 32-34.

39. Васильева, И. В. Ключевые категории компетентностного подхода в современной образовательной парадигме / И. В. Васильева, Т. В. Кириллова // Теоретические и практические вопросы пенитенциарной педагогики и психологии. Сборник статей аспирантов, адъюнктов, соискателей и преподавателей; под ред. О. В. Кирилловой. – Чебоксары, 2019. – С. 9-15.

40. Введенский, В. Н. Ключевые проблемы перехода от знаниевого к компетентностному подходу / В. Н. Введенский // Almamater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 5. – С. 44-47.

41. Вильчинская, М. А. Использование компетентностного подхода при формировании конкурентоспособности выпускника вуза / М. А. Вильчинская, С. Г. Волохова // Известия Байкальского государственного университета. – 2019. – Т. 29. – № 4. – С. 605-616.

42. Гафиятуллина, Э. А. Организация самостоятельной работы бакалавров в контексте компетентностного подхода / Э. А. Гафиятуллина // Современный ученый. – 2019. – № 4. – С. 129-132.

43. Герасимова, Л. А. Воспитание социальной активности детей в учреждении дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Герасимова Людмила Акремовна. – Оренбург, 2003. – 22 с.

44. Гербекова, Л. Х. Корреляция понятий «компетентность» и «компетенция» в современном образовании / Л. Х. Гербекова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 10-3. – С. 10-14.

45. Глаголева, О. Л. Развитие содержания дополнительного образования в детских объединениях спортивно-туристского профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Глаголева Ольга Львовна. – М., 2006. – 154 с.

46. Глухова, Е. А. Межпредметные связи как средство самообразования студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Глухова Елена Александровна. – Челябинск, 2010. – 27 с.

47. Глухова, Е. А. Самообразовательная компетенция студентов / Е. А. Глухова // Педагогические науки. – 2009. – № 3 (36). – С.73-76.

48. Голубчикова, М. Г. Проектирование образовательных результатов студентов в области самостоятельного здоровьесбережения на основе компетентностно-деятельностного подхода / М. Г. Голубчикова, А. И. Коробченко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 2 (36). – С. 125-131.

49. Гордиенко, Т. П. Учебно-методическое обеспечение дисциплины «иностраный язык» для обучающихся технических специальностей / Т. П. Гордиенко, А. И. Мезенцева // Проблемы современного педагогического образования. Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского». – 2017. – № 57-1. – С. 62-69.

50. Государственная программа Ставропольского края «Развитие образования»: [Постановление Правительства Ставропольского края от 29 декабря 2018 г. № 628-п] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://stavminobr.ru/activities/programmyi/gosudarstvennaya-programma-stavropolskogo-kraja-razvitie-obrazovaniya.html>.

51. Григорьева, К. О. Научные подходы к определению понятий «компетенция» и «компетентность» / К. О. Григорьева, Н. Таворнпьякул // Теория и практика социально-педагогического сопровождения личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: психолого-педагогические и социальные аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 242-246.

52. Дедов, Е. Г. Исследование сущностных характеристик понятий «Компетенция» и «Компетентность» [Электронный ресурс] / Е. Г. Дедов, А. С. Новиков, А. Л. Багинский // Смоленский медицинский альманах. – 2016. – № 2. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-suschnostnyh-harakteristik-ponyatiy-kompetentsiya-i-kompetentnost> (дата обращения: 03.02.2021).

53. Демченкова, С. А. Основные подходы к трактовке понятий «Компетенция» и «Компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение [Электронный ресурс] / С. А. Демченкова // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 13. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-traktovke-ponyatiy-kompetentsiya-i-kompetentnost-za-rubezhom-i-ih-soderzhatelnoe-napolnenie> (дата обращения: 03.02.2021).

54. Джабраилова, В. С. Организация конкурсной деятельности в рамках компетентностно-ориентированного подхода в обучении студентов переводческой специальности / В. С. Джабраилова, О. П. Алексеева // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2019. – № 7. – С. 24-36.

55. Долганова, А. Ф. Сущность понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход», «общекультурные компетенции» / А. Ф. Долганова // Актуальные проблемы агропромышленного комплекса. Сборник трудов научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов Новосибирского государственного аграрного университета. – 2018. – С. 195-197.

56. Дроздова, Д. В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дроздова Дарья Валентиновна. – СПб., 2009. – 283 с.

57. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах СО РАО ИПК. – Новокузнецк. – 2005. – № 8. – С. 26-44.

58. Егорова, А. В. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования детей в России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Егорова Алла Васильевна. – М., 2004. – 195 с.

59. Еликова, Н. С. Понятия «компетентность» и «компетенция» в образовании / Н. С. Еликова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 3-4 (7). – С. 59-62.

60. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев – 2-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2006. – 336 с.

61. Жаркова, Г. А. Зарубежный опыт становления и развития компетентностного подхода в образовании / Г. А. Жаркова, А. А. Неверов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 1. – С. 58-64.

62. Загвоздкин, В. К. Проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] / В. К. Загвоздкин // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-klyuchevykh-kompetentnostey-v-zarubezhnykh-issledovaniyah> (дата обращения: 03.02.2021).

63. Зданович, О. В. О структуре и содержании исследовательской компетенции студентов – будущих учителей [Электронный ресурс] / О. В. Зданович // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11 (126). – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-i-soderzhanii-issledovatel'skoj-kompetentsii-studentov-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 03.02.2021).

64. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

65. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 03.02.2021).

66. Злотникова, Е. А. Становление самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе ВУЗА: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Злотникова Екатерина Анатольевна. – Красноярск, 2015. – 222 с.

67. Зубарева, Н. П. Роль проектного метода при реализации компетентностного подхода в высшей школе / Н. П. Зубарева, А. В. Муха, Н. И. Федосеева // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 2. – С. 259-266.

68. Иванова, Д. Н. Развитие когнитивных навыков в процессе самостоятельной работы в рамках компетентностного подхода / Д. Н. Иванова // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2019. – № 2. – С. 34-38.

69. Исаева, Т. Е. Международные тенденции компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов: стремление к единству и методологическая несогласованность / Т. Е. Исаева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 2. – С. 88-91.

70. Каверина, О. Г. Коммуникативная грамотность в структуре компетентностного подхода / О. Г. Каверина, Н. Г. Щукина // Вестник Академии гражданской защиты. – 2019. – № 4 (20). – С. 26-33.

71. Калдыбаева, А. Т. Реализация компетентностного подхода, способствующая активизации познавательной и мыслительной деятельности обучающихся / А. Т. Калдыбаева, З. М. Оралова // Научный аспект. – 2019. – Т. 2. – № 4. – С. 225-231.

72. Калугин, Ю. Е. Уточнение функций профессионального самообразования / Ю. Е. Калугин // Наука ЮУрГУ. Материалы 69-й научной конференции: секции технических наук. Министерство образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет. Изд-во: Издательский центр ЮУрГУ. – 2017. – С. 571-576.

73. Каменева, Н. А. Компетентностный подход как основа обучения студентов вузов / Н. А. Каменева // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 1-1. – С. 105-112.

74. Каратаева, Т. Ю. Методологические подходы в педагогических исследованиях: компетентностно-контекстный подход / Т. Ю. Каратаева, С. Н. Фортигина // Современные проблемы и перспективные направления

инновационного развития науки. Сборник статей международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 94-96.

75. Карпова, О. Л. Самообразование студентов вуза как условие качественной профессиональной подготовки специалистов / О. Л. Карпова, В. А. Анисимова // Педагогика и психология профессионального образования. – 2008. – № 5. – С. 33-39.

76. Карпова, О. Л. Самообразовательная деятельность студентов как условие качественной профессиональной подготовки специалистов [Электронный ресурс] / О. Л. Карпова, В. А. Анисимова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovatel'naya-deyatelnost-studentov-kak-uslovie-kachestvennoy-professionalnoy-podgotovki-spetsialistov> (дата обращения: 03.02.2021).

77. Катасонова, Г. Р. Компетентностно-ориентированный подход при подготовке студентов гуманитарного профиля в условиях перехода на ФГОС 3++ / Г. Р. Катасонова // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – № 8-1 (13). – С. 143-157.

78. Киевцева, С. В. Компетентностный подход в образовании как способ достижения нового качества образования. Кейс-метод как механизм реализации компетентностного подхода / С. В. Киевцева // Преемственность в образовании. – 2019. – № 22 (06). – С. 749-757.

79. Киняйкина, В. С. Сравнительный анализ понятий «компетенция» и «компетентность» / В. С. Киняйкина // Актуальные вопросы экономики и современного менеджмента. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 27-31.

80. Ковалёва, Н. С. Педагогические условия организации самостоятельной работы обучающихся в образовательном процессе вуза / Н. С. Ковалёва, Т. В. Вакулова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2020. – № 7. – С. 41-52.

81. Конев, Д. Б. Основания и условия формирования компетентности самообразования студентов [Электронный ресурс] / Д. Б. Конев, В. П. Овечкин // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2016. – № 2. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovaniya-i-usloviya-formirovaniya-kompetentnosti-samoobrazovaniya-studentov> (дата обращения: 03.02.2021).

82. Коптелова, И. Е. К вопросу о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» / И. Е. Коптелова // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе. Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 72-73.

83. Красилов, В. М. Здоровьесберегающий подход к организации воспитательно-образовательного процесса в учреждении начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Красилов Владимир Маркович. – Новокузнецк, 2009. – 261 с.

84. Криворучко, С. П. Актуализация понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» в условиях интеграции науки и образования / С. П. Криворучко // Наука через призму времени. – 2017. – № 3 (3). – С. 116-119.

85. Крысанова, В. Н. Исторические этапы становления и развития самообразования в России / В. Н. Крысанова // Университет XXI века в системе непрерывного образования. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 162-167.

86. Кудрявцева, И. С. Оценка количественных критериев параметров характеристической функции для различных состояний объекта диагностирования / И. С. Кудрявцева, А. П. Науменко // Наука, образование, бизнес. Материалы Международной научно-практической конференции ученых, преподавателей, аспирантов, студентов, специалистов промышленности и связи, посвященной Дню радио. – 2016. – С. 193-209.

87. Кузнецов, А. Н. Проблема учета требований социально-профессиональной среды как основа проектирования ОПОП ВУЗА / А. Н.

Кузнецов // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий. – 2015. – С. 27-35.

88. Кузьмич, М. Г. Содержание социально-информационной компетентности специалиста педагогического профиля в системе компетентностного подхода / М. Г. Кузьмич // Профессиональное образование. – 2019. – № 4 (38). – С. 49-55.

89. Кутейников, А. Н. Математические методы в психологии: учебно-методическое пособие / А. Н. Кутейников. – СПб.: Речь, 2008. – 170 с.

90. Лазарева, М. В. Развитие мотивации студентов вузов культуры на непрерывное образование на основе компетентностного подхода / М. В. Лазарева // Искусство и образование. – 2020. – № 1 (123). – С. 185-191.

91. Ленков, С. Л. Динамическая деятельностно-компетентностная модель профессионализма инновационных педагогов / С. Л. Ленков // Научный диалог. – 2016. – № 4 (52). – С. 337-360.

92. Линков, А. Ю. Компетентностный подход в педагогике в рамках конструктивистских принципов / А. Ю. Линков // Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции; ответственный редактор Е. М. Мосолова. – 2015. – С. 26-36.

93. Лукьянов, А. С. Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов разных курсов / А. С. Лукьянов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – Вып. 67. – Ч. 4. – С. 339-402.

94. Математическая статистика для психологов. Линейный коэффициент корреляции r -Пирсона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://statpsy.ru/pearson/linear-pirson/>.

95. Матерова, А. В. Научное творчество студентов как основа исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / А. В. Матерова // Педагогические науки № 2. Проблемы подготовки специалистов. Тольяттинский государственный университет. Тольятти. – Режим доступа: URL:

http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2011/Pedagogica/2_80276.doc.htm (Дата обращения: 16.10.2020).

96. Методы математической статистики. Критерий корреляции Пирсона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://medstatistic.ru/methods/methods8.html>.

97. Методы математической статистики. Парный t-критерий Стьюдента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://medstatistic.ru/methods/methods.html>.

98. Мзокова, Л. А. Сущность, содержание и структура понятий «компетенция» и «компетентность» / Л. А. Мзокова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире. Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ; Российский университет дружбы народов. – 2015. – С. 542-546.

99. Миняева, А. А. Понятия «компетенция» и «компетентность» в современной образовательной парадигме / А. А. Миняева // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2017. – С. 64-66.

100. Михайловская, Т. А. Формирование самообразовательной компетенции студентов через изменение методов самостоятельной работы / Т. А. Михайловская // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 3. – С. 30-32.

101. Москалева, А. С. Модель процесса формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов / А. С. Москалева // Профобразование. – 2010. – № 4. – С. 43-49.

102. Нагоева, М. А. Формы самообразования в истории педагогики современной цивилизации / М. А. Нагоева // Современный ученый. – 2017. – № 4. – С. 57-59.

103. Национальный проект «Образование»: [утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018г. Протокол №16] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>.

104. Непочатых, Е. П. Развитие представлений о понятиях «Компетенция» и «Компетентность» [Электронный ресурс] / Е. П. Непочатых // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2013. – № 20. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-predstavleniy-o-ponyatiyah-kompetentsiya-i-kompetentnost> (дата обращения: 03.02.2021).

105. Нетребенко, Л. В. О проблемах перехода на стандарты нового поколения, основанные на модульно-компетентностном подходе / Л. В. Нетребенко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 1. – С. 18-22.

106. Никитина, М. Г. Модель реализации профессионально ориентированной образовательной траектории обучающихся на основе компетентностного подхода / М. Г. Никитина, В. В. Побирченко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Экономика и управление. – 2019. – Т. 5 (71). – № 1. – С. 68-74.

107. Николаева, Л. В. Обновление системы вузовского образования в контексте компетентностного подхода и новых подходов к оценке качества / Л. В. Николаева // Методики и технологии обеспечения и оценки качества образования. Сборник материалов международной научной конференции. – 2013. – С. 33-37.

108. Новгородцева, И. В. Профессионально-коммуникативная компетентность будущих специалистов: монография / И. В. Новгородцева. – Киров: Кировская государственная медицинская академия, 2010. – 94 с.

109. Новгородцева, И. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.08 / Новгородцева Ирина Владимировна. – Нижний Новгород, 2008. – 261 с.

110. Носов, Е. А. Компетентностный подход сегодня: критический анализ / Е. А. Носов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13. – № 7. – С. 30-33.

111. О'Коннор, Д. Введение в нейролингвистическое программирование: новейшая психология личного мастерства / Джозеф О'Коннор, Джон Сеймор; предисловие Р. Дилтца, Дж. Гриндера; пер. [с англ.] А. Б. Бродского. – Челябинск: Версия, 1997. – 285 с.

112. Оборотова, И. И. Компьютерные технологии в формировании самообразовательной компетенции будущих специалистов / И. И. Оборотова // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота. – 2009. – № 4 (23): в 2-х ч. Ч. I. – С. 130-132.

113. Останина, С. А. Компетентностный подход к обучению студентов вуза в условиях реализации образовательных стандартов третьего поколения / С. А. Останина, Е. В. Птицына // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 5. – С. 35.

114. Отдельнова, К. А. Определение необходимого числа наблюдений в социально-гигиенических исследованиях / К. А. Отдельнова // Сб. трудов 2-го ММИ. – 1980. – Т. 150, вып. 6. – С.18-22.

115. Петров, А. В. Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования / А. В. Петров. – Горно-Алтайск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Горно-Алтайский государственный университет», 2010. – 187 с.

116. Петушкова, Е. Н. Терминологическая проблема – этимология понятий «компетентность» и «компетенция» / Е. Н. Петушкова // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 134-137.

117. Писаренко, Д. А. Оценивание эффективности внеучебной деятельности студентов вуза в контексте компетентностного подхода / Д. А. Писаренко // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. – № 2. – С. 25-31.

118. Пичугина, Г. А. Самостоятельная деятельность как средство развития самообразования / Г. А. Пичугина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 280-283.

119. Поднебесова, М. И. Формирование самообразовательной компетентности средствами комплексной системы организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / М. И. Поднебесова // Наука и образование. ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Н.Э Баумана». – 2013. – 18 с. – Режим доступа: URL: <http://engineering-science.ru/doc/593608.html>.

120. Поляничко, О. Ю. Системный подход к организации аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов / О. Ю. Поляничко // Фундаментальные науки и образование: материалы II всероссийской научно-практической конференции. – Бийск: Изд-во БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. – С. 160-163.

121. Поляничко, О. Ю. Формирование компетенции самообразования у будущих педагогов / О. Ю. Поляничко // Проблемы теории и практики обучения математике: сборник научных работ международной научной конференции «LXI Герценовские чтения» / под ред. В.В. Орлова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 68-70.

122. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 N123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования» (подготовлен Минобрнауки России 15.03.2018 N 50363) Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:http://asu.edu.ru/images/File/umu/UMU_nj/FGOSi/440303_3%2B%2B.pdf.

123. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [пер. с англ.] / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.

124. Резник, С. Д. Основы личной конкурентоспособности: учебное пособие / С. Д. Резник, А. А. Сочилова. – М.: Инфра-М, 2009. – 251 с.

125. Рубцова, Н. Е. Статистические методы в психологии: учебное пособие: для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: УМК «Психология», 2005. – 381 с.

126. Сагитова, Р. Р. Модель формирования самообразовательной компетенции студентов вуза в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] / Р. Р. Сагитова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-1. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-samoobrazovatelnoy-kompetentsii-studentov-vuza-v-usloviyah-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 03.02.2021).

127. Сагитова, Р. Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в контексте новой парадигмы образования [Электронный ресурс] / Р. Р. Сагитова // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-samoobrazovatelnoy-kompetentsii-studentov-vuza-v-kontekste-novoy-paradigmy-obrazovaniya> (дата обращения: 03.02.2021).

128. 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. ред. совет: Т. Б. Алексеева, И. В. Гладкая, И. Э. Кондракова, Ю. С. Матросова, Н. М. Федорова. – СПб.: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 62-66.

129. 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 // Научный ред. к.э.н., доц. О.Ю. Сыроватская. – М.: Издательство «Перо», 2020. – С. 37-40.

130. 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». ФГБОУ ВО «ЗабГУ». – Чита, 2020. – С. 102-105.

131. Сальникова, О. Д. Информационная грамотность как инструмент развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата / О. Д. Сальникова // ModernScience. – М.: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2020. – С. 317-319.

132. 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 2014г.); отв. ред. А. В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2014. – С. 141-145.

133. 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.

134. 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. Вып. 2 (50). Изд.: ООО «Экологическая помощь». – Воронеж, 2021. – С. 311-324.

135. 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.

136. 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.

137. 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.: Науч.-инф. Издат. Центр Изд-во «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 168-171.

138. Сальникова, О. Д. Особенности программно-содержательного обеспечения развития компетенции самообразования студентов бакалавриата / О. Д. Сальникова, Н. Б. Ромаева // Вестник СКФУ. – 2020. – С. 182-189.

139. Сальникова, О. Д. Педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата / О. Д. Сальникова // Педагогический журнал. – Ногинск: Изд-во Родис, 2020. – С. 70-77.

140. Сальникова, О. Д. Педагогические условия формирования компетенции самообразования у студентов / О. Д. Сальникова // Вестник СКФУ № 363 в Перечне ВАК: научный журнал; гл. ред. В. Н. Парахина. – 2017. – № 1 (58). – С. 124-128.

141. 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 2016г., Ставрополь, СГПИ); под ред. А. А. Фокина, И. Ю. Малыгиной. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. – 355 с.

142. 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.

143. 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; ред.кол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 90-91.

144. 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. – Вып. 53. – Ч. 8. – 276 с. – С. 33-39.

145. Сальникова, О. Д. Феномен самообразования в контексте философско-педагогической мысли / О. Д. Сальникова // Международный сборник научных статей «Intellectualandmoralvaluesofthemodernsociety». – CA, USA, V&M Publishing, 2014. – С. 114-117.

146. Самсонова, Н. С. Компетентностный подход как основа подготовки конкурентоспособных выпускников / Н. С. Самсонова, Е. И. Нечаева // Научный альманах. – 2019. – № 10-1 (60). – С. 173-175.

147. Селезнева, Е. А. К вопросу о становлении и развитии понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» / Е. А. Селезнева, А. С. Варламов, А. И. Чегринцев // Фундаментальная и прикладная наука. – 2016. – № 1 (1). – С. 33-37.

148. Семинары школы-мастерской личного развития [Электронный ресурс]. – Израиль. Хайфа. – Режим доступа: URL: <http://www.isra-trainings.com/>.

149. Сенатор, С. Ю. Технологии эффективных коммуникаций в структуре компетентностного подхода к обучению в высшей школе / С. Ю. Сенатор, Э. И. Сокольникова // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2020. – № 2. – С. 49-55.

150. Сергеева, Г. В. Компоненты готовности студента педагогического вуза к самообразовательной деятельности / Г. В. Сергеева // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 9 (137). – С. 100-103.

151. Сергеева, Г. В. Оценка уровня самообразовательной компетентности педагога дошкольного образования / Г. В. Сергеева // Образовательная панорама. – 2014. – №1. – С. 61-67.

152. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика: в помощь сдающему государственный экзамен. Электронные текстовые, графические данные (1,38 Мб) [Электронный ресурс] / Е. Ф. Сивашинская. – Брест: Изд-во БрГУ имени А.С. Пушкина, 2009. – 179 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

153. Синева, Л. С. Историко-генетический подход к изучению понятий «компетентность» и «компетенции» / Л. С. Синева // Актуальные задачи педагогики. Материалы VI Международной научной конференции. – 2015. – С. 26-28.

154. Синицина, О. В. Компетентностный подход как основа развития лидерских компетенций студентов вуза / О. В. Синицина // Учим управлять и учимся управлять. Шестой сборник научных статей. – Кемерово, 2020. – С. 38-47.

155. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

156. Слостенин, В. А. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М., Воронеж: МОДЭК, 2005. – 480 с.

157. Слепухин, А. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов с использованием облачных технологий в контексте компетентностного подхода / А. В. Слепухин, И. Н. Семенова, И. А. Щербина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (200). – С. 86-95.

158. Соболева, С. М. Проблемы формирования информационной культуры студентов в современных условиях информатизации образования / С. М.

Соболева // Управление в социальных и экономических системах. – Минск: Минский инновационный университет, 2015. – С. 183-185.

159. Суханов, П. В. К вопросу о самообразовательной деятельности студентов в системе современного высшего профессионального образования / П. В. Суханов // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 7. – С. 88-93.

160. Токарева, Е. В. Индивидуально-психологические особенности развития конкурентоспособности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Токарева Елена Владимировна. – М., 2007. – 180 с.

161. Трифонова, А. В. Соотношение понятий интеллектуальный ресурс, потенциал, одаренность и компетентность в психологии / А. В. Трифонова // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. Материалы XXIII международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 326-334.

162. Трухин, А. В. Становление и развитие проблемы самообразования в историческом аспекте / А. В. Трухин // Наука и перспективы. – 2018. – № 4. – С. 60-69.

163. Унгуряну, Т. Н. Краткие рекомендации по описанию, статистическому анализу и представлению данных в научных публикациях / Т. Н. Унгуряну, А. М. Гржибовский // Экология человека. – 2011. – № 5. – С. 55-60.

164. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы: [Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 года №497] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.

165. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.

166. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021).

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/zakony/273_02_2015.pdf.

167. Федорова, И. А. Структура исследовательской компетенции бакалавров образования и педагогики: международный и отечественный аспекты / И. А. Федорова // Вестник Московского государственного областного университета. Московский государственный областной университет. – 2011. – С. 93-98.

168. Федулова, Ю. А. Развитие познавательной активности студентов в условиях компетентностного подхода / Ю. А. Федулова, Е. Е. Попова, Е. В. Корепанова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2019. – № 4 (74). – С. 164-169.

169. Фомина, Е. Н. Формирование самообразовательной компетентности средствами модульной технологии / Е. Н. Фомина // Среднее профессиональное образование. – № 12. – 2006. – С. 50-52.

170. Фомина, Е. Н. Формирование самообразовательной компетенции – задача образования / кол.авторов // Воспитательные технологии современной сельской школы: монография. – М., 2004. – С. 148-154.

171. Хазова, С. А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Хазова Снежана Александровна. – Майкоп, 2011. – 58 с.

172. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

173. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovaniya> (дата обращения: 03.02.2021).

174. Царская, Т. С. К вопросу о теоретическом анализе понятий «компетенция», «компетентность», как базовых компонентов компетентностного подхода / Т. С. Царская // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов LVIII Международной научно-практической конференции; под общей ред. С. С. Чернова. – 2017. – С. 125-130.

175. Цыдыпова, А. В. Понятие «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» в обучении / А. В. Цыдыпова, И. Б. Цыренова, О. В. Любовникова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30-1. – С. 239-243.

176. Цыфаркин, В. И. К вопросу об определении понятий «компетенция» и «компетентность» / В. И. Цыфаркин // Гуманистическая экономика и качество жизни. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 181-189.

177. Часовских, Н. С. Совершенствование подготовки студентов в современном высшем учебном заведении, в том числе в педагогических вузах / Н. С. Часовских // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 312-318.

178. Чернышова, Л. И. Зарубежный опыт развития компетентностного подхода [Электронный ресурс] / Л. И. Чернышова // Креативная экономика. – 2010. – № 1. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-razvitiya-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 03.02.2021).

179. Чистова, Я. С. Динамическое моделирование системы подготовки магистров профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чистова Яна Сергеевна. – Екатеринбург, 2016. – 193 с.

180. Шаймерденова, А. К. Сущность понятия компетенции в контексте компетентностного подхода / А. К. Шаймерденова, Д. И. Туленбаева // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 10-5 (54). – С. 105-110.

181. Шатрова, Е. С. Определение понятий «компетенция» и «компетентность» и их роль для социального развития личности / Е. С. Шатрова //

Наука XXI века: актуальные направления развития. Материалы II Международной заочной научно-практической конференции. Самарский государственный экономический университет. – 2015. – С. 429-431.

182. Швецова-Водка, Г. Н. Новое открытие Н. А. Рубакина / Г. Н. Швецова-Водка // Научные и технические библиотеки. – 2020. – № 5. – С. 107-120.

183. Шевченко, Н. П. Использование интерактивных методов в преподавании непрофильных дисциплин в вузе / Н. П. Шевченко, Т. В. Киян, С. П. Плотникова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – С. 191.

184. Шрамко, А. М. Компетентность: теоретические аспекты компетентности, виды компетенции, профессиональная компетентность / А. М. Шрамко // Проблемы и перспективы педагогического образования в сетевом обществе. Материалы научно-практической конференции. – М.: Изд. МГПУ, 2017. – С. 14-17.

185. Шулика Н. А. Основы развития информационной культуры личности студента высшей школы / Н. А. Шулика // Бюллетень научных сообщений. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2015. – С. 29-34.

186. Шулика, Н. А. Информационная культура как предмет педагогического осмысления / Н. А. Шулика, Н. П. Табачук, В. А. Казинец // Современные тенденции развития информационной культуры личности студента. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. – С. 5-49.

187. Шумакова, Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. / Шумакова Наталья Борисовна. – М., 2006. – 48 с.

188. Электронный портал ФГАОУ ВО СКФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.ncfu.ru/uploads/op_2020.

189. Юрова, И. Ю. Психолого-педагогический подход к деятельности преподавателя вуза в рамках компетентностной модели образования / И. Ю.

Юрова // Коммуникативное пространство в междисциплинарных исследованиях. Сборник научных трудов. – Саратов, 2019. – С. 82-86.

190. Якименко, И. Ф. Интерактивный подход в обучении, как реализация компетентностного подхода в образовании / И. Ф. Якименко, М. В. Малярова // Наука и образование в жизни современного общества. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 160-163.

191. Ярмакеев, И. Э. Профессиональная компетентность как важнейшая характеристика личности и деятельности современного специалиста [Электронный ресурс] / И. Э. Ярмакеев // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 20. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-kak-vazhneyshaya-harakteristika-lichnosti-i-deyatelnosti-sovremennogo-spetsialista> (дата обращения: 03.02.2021).

192. Яценко, В. В. Компетентностный подход: становление и интерпретация в отечественной практике / В. В. Яценко, И. О. Найдис // Компетентность. – 2019. – № 5. – С. 4-11.

193. Deci, E. L. et al. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country / E. L. et al. Deci // Pers. And Social Psychol. Bull. – 2001. – № 27. – P. 930-942.

194. Deci, E. L. The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R.M. Ryan // Psychol. Inquiry. – 2000. – № 11. – P. 227-268.

195. Gouthro, P. A. The promise of lifelong learning [Electronic resource] / P. A. Gouthro // International Journal of Lifelong Education. – 2017. – P. 45-59. – URL: DOI: 10.1080/02601370.2017.1270067.

196. Moore, D.R. Competence, competency and competencies: performance assessment in organizations / D.R. Moore, M.-I. Cheng, A.R.J. Dainty // Work Study, Vol. 51. – 2002. – №6. – P. 314-319.

197. Ryan, R. M. et al. Emotional reliance across gender, relationships, and cultures: The selfdetermination of dependence / R. M. et al Ryan // Unpublishedmanuscript, Universityof Rochester. – 2003. – P. 24-25.

198. Saifutdinova, N. Students' Individual Work as a Means of Self-education [Electronic resource] / N. Saifutdinova // European Journal of Contemporary Education. – 2012. – P. 54-57. – URL: 10.13187/ejced.2012.1.54.

199. Silén, Charlotte &Uhlen, Lars. Self-directed learning - A learning issue for students and faculty! [Electronic resource] // TeachinginHigherEducation. – 2008. – P. 461-475. – URL: 10.1080/13562510802169756.

200. Winterton, J. Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competences/ J. Winterton, Le Deist Delamare, E. Strigfellow // Thessaloniki: CEDEFOP. – 2005. – P. 62-63.

**«Методика диагностики способностей к самообразованию
и саморазвитию»**

Методика разработана В.И.Андреевым и направлена на исследования уровня способностей к самообразованию и саморазвитию (в кн. Андреева В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентноспособности. – Казань: Центр инновационных технологий – с.433-436).

Инструкция: Проверьте свои способности к самообразованию и саморазвитию, выбирая один из предложенных вариантов ответов на каждый вопрос методики.

1. За что вас ценят ваши друзья:
 - а) преданный и верный друг;
 - б) сильный и готов в трудную минуту за них постоять;
 - в) эрудированный, интересный собеседник.
2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:
 - а) целеустремленный;
 - б) трудолюбивый;
 - в) отзывчивый.
3. Как вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день:
 - а) думаю, что чаще всего это пустая трата времени;
 - б) я пытался это делать, но нерегулярно;
 - в) положительно, так как я давно это делаю.
4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться, лучше учиться:
 - а) нет достаточного времени;
 - б) нет подходящей литературы;
 - в) не всегда хватает силы воли и настойчивости.
5. Каковы типичные причины ваших ошибок и промахов:
 - а) невнимательный;
 - б) переоцениваю свои способности;
 - в) точно не знаю.
6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:
 - а) настойчивый;
 - б) усидчивый;
 - в) доброжелательный.
7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:
 - а) решительный;

- б) любознательный;
 - в) справедливый.
8. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит:
- а) генератор идей;
 - б) критик;
 - в) организатор.
9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени:
- а) сила воли;
 - б) память;
 - в) обязательность.
10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время:
- а) занимаюсь любимым делом, у меня есть хобби;
 - б) читаю художественную литературу;
 - в) провожу время с друзьями либо в кругу семьи.
11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес:
- а) научная фантастика;
 - б) религия;
 - в) психология.
12. Кем бы вы могли себя максимально реализовать:
- а) спортсменом;
 - б) ученым;
 - в) художником.
13. Каким чаще всего считают или считали вас учителя:
- а) трудолюбивым;
 - б) сообразительным;
 - в) дисциплинированным.
14. Какой из трех принципов вам ближе всего и вы придерживаетесь его чаще всего:
- а) живи и наслаждайся жизнью;
 - б) жить, чтобы больше знать и уметь;
 - в) жизнь прожить — не поле перейти.
15. Кто ближе всего к вашему идеалу:
- а) человек здоровый, сильный духом;
 - б) человек, много знающий и умеющий;
 - в) человек, независимый и уверенный в себе.
16. Удастся ли вам в жизни добиться того, о чем вы мечтаете в профессиональном и личном плане:
- а) думаю, что да;
 - б) скорее всего, да;
 - в) как повезет.
17. Какие фильмы вам больше всего нравятся:

- а) приключенческо-романтические;
- б) комедийно-развлекательные;
- в) философские.

18. Представьте себе, что вы заработали миллиард. Куда бы вы предпочли его истратить:

- а) путешествовал бы и посмотрел мир;
- б) поехал бы учиться за границу или вложил деньги в любимое дело;
- в) купил бы коттедж с бассейном, мебель, шикарную машину и жил бы в свое удовольствие.

Ваши ответы на вопросы теста оцениваются следующим образом:

Вопрос	Оценочные баллы ответов	Вопрос	Оценочные баллы ответов
1	а) 2 б) 1 в) 3	10	а) 2 б) 3 в) 1
2	а) 3 б) 2 в) 1	11	а) 1 б) 2 в) 3
3	а) 1 б) 2 в) 3	12	а) 1 б) 3 в) 2
4	а) 3 б) 2 в) 1	13	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 2 б) 3 в) 1	14	а) 1 б) 3 в) 2
6	а) 3 б) 2 в) 1	15	а) 1 б) 3 в) 2
7	а) 2 б) 3 в) 1	16	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	17	а) 2 б) 1 в) 3
9	а) 2 б) 3 в) 1	18	а) 2 б) 3 в) 1

По результатам тестирования вы можете определить уровень вашей способности к саморазвитию и самообразованию.

Суммарное число баллов. Уровень способностей к саморазвитию и самообразованию

- 1) 18-25 — очень низкий уровень;
- 2) 26-28 — низкий;
- 3) 29-31 — ниже среднего;
- 4) 32-34 — чуть ниже среднего;
- 5) 35-37 — средний уровень;
- 6) 38-40 — чуть выше среднего;
- 7) 41-43 — выше среднего;
- 8) 44-46 — высокий уровень;
- 9) 47-50 — очень высокий уровень;
- 10) 51-54 — наивысший.

**«Диагностика мотивации к самообразованию»
(на основе опросника В.Э. Мильмана)**

Инструкция:

Перед вами 14 утверждений, касающихся ваших жизненных стремлений и некоторых сторон вашего образа жизни. Просим вас высказать отношение к ним по каждому из 8 вариантов ответов (a, b, c, d, e, f, g, h), проставив в соответствующих клетках бланка ответов одну из следующих оценок каждого утверждения:

- «++» – да, согласен,
- «+» – пожалуй согласен,
- «=» – когда как, согласен в некоторой степени,
- «-» – нет, не согласен,
- «?» – не знаю.

Старайтесь отвечать быстро, не задумывайтесь долго над ответами, отвечайте на вопросы последовательно, от 1а до 14h. Следите за тем, чтобы не путать клетки. На всю работу у вас должно уйти не более 20 минут.

Тестовый материал.

Вариант для учащихся:

1. В своем поведении в жизни нужно придерживаться следующих принципов:
 - 1) «Главное – здоровье». Нужно делать все, чтобы беречь его.
 - 2) «Время – деньги». Нужно стремиться больше заработать.
 - 3) Свободное время нужно отдавать своим друзьям.
 - 4) Никогда не сидеть без дела; а если его нет, то нужно искать.
 - 5) Нужно постоянно делать добро, и тогда, когда это нелегко.
 - 6) Нужно постоянно стремиться быть впереди других.
 - 7) Нужно стремиться понимать искусство, приобретать больше разных знаний.
 - 8) Нужно стремиться открыть что-то новое, что-то изобрести, создать.
2. В своем отношении к работе и учебе нужно придерживаться следующих принципов:
 - 1) Работа – это вынужденная необходимость; если есть возможность, то лучше не работать.
 - 2) Если в группе возникает конфликт, то лучше не вмешиваться.
 - 3) Я бы хотел, чтобы не месте учебы и на работе было как дома, удобно и красиво.
 - 4) Главное – завоевывать авторитет и признание.
 - 5) На работе нужно активно стремиться к продвижению, росту.
 - 6) Нужно приобретать больше знаний и умений, чем это требуется учебной программой.
 - 7) В учебе всегда можно найти интересное, то, что может увлечь.
 - 8) Нужно не только увлечься самому, но и увлечь других.

3. Среди моих дел в свободное от института время большое место занимают следующие:

- 1) Текущие домашние дела, помощь в семье.
- 2) Отдых и развлечения (телевизор, кино, прогулки и пр.).
- 3) Встречи с друзьями и знакомыми.
- 4) Общественные дела (напишите какие именно).
- 5) Занятия с детьми (не обязательно с собственными).
- 6) Учебные занятия.
- 7) Увлекающее меня занятие – «хобби» (напиши, что именно).
- 8) Занятие, которое дает мне возможность заработать.

4. В институте у меня много времени занимают следующие дела:

- 1) Непосредственные учебные занятия (лекции, семинары, практикум и пр.).
- 2) Общение по делам (переговоры, выступления и пр.).
- 3) Разговоры, не связанные с учебой и институтскими делами.
- 4) Общественная работа (напишите, какая именно).
- 5) Самостоятельные занятия.
- 6) Занятия в кружках, секциях, обществах (напишите, в каких именно).
- 7) Помощь другим студентам в учебе и других делах.
- 8) Свободное время, когда можно отдохнуть, погулять, поболтать.

5. Если бы пятница стала неучебным днем, я бы потратил этот день на то, чтобы:

- 1) Отдыхать.
- 2) Проводить время с друзьями и знакомыми.
- 3) Развлекаться.
- 4) Помогать в семье в различных домашних делах.
- 5) Участвовать в общественных мероприятиях (напишите, в каких именно).
- 6) Все равно заниматься учебой.
- 7) Читал бы художественную литературу.
- 8) Заниматься своим увлечением – «хобби».

6. Если бы мне разрешили заниматься полностью по свободной программе, я бы основное время посвятил:

- 1) Занятиям на лекциях, семинарах и практических занятиях в том же объеме, но по своему выбору.
- 2) Свободному обсуждению различных учебных тем с теми преподавателями и студентами, которых сам бы для этого выбрал.
- 3) Слушал бы, что придется и обсуждал все это.
- 4) Общественной работе (напишите, какой именно).
- 5) Самостоятельным занятиям по повышенной программе (напишите, чем именно).
- 6) Занятиям в кружках и секциях (напишите, в каких именно).
- 7) Помощи другим студентам в учебе и других делах.
- 8) Больше времени посвящал бы отдыху на свежем воздухе.

7. Я часто разговариваю с друзьями и знакомыми на такие темы:

- 1) О том, как интересно и приятно провести время.

- 2) Об общих знакомых.
 - 3) О том, что слышу вокруг от окружающих.
 - 4) О том, как пробиться в жизни, не быть хуже других.
 - 5) Об учебных делах и увлечениях.
 - 6) О своих увлечениях – «хобби».
 - 7) О том, чтобы придумать что-нибудь возбуждающее, требующее усилий.
 - 8) О жизни, книгах, искусстве.
8. Благодаря институту я сейчас имею в своей жизни:
- 1) Привычную обстановку в которой мне нравится бывать.
 - 2) Уважение среди окружающих.
 - 3) Хороший коллектив, дружеские взаимоотношения.
 - 4) Постоянно узнаю что-то новое, интересующее меня.
 - 5) Чувство, что я могу приносить пользу.
 - 6) Возможность развивать свои способности.
 - 7) Полезные для жизни умения.
 - 8) Возможности для получения перспективной работы.
9. Больше всего мне хочется бывать в таком обществе:
- 1) Где шумно и весело.
 - 2) Где красиво, уютно, приятно.
 - 3) Где можно решить какие-то дела.
 - 4) Где тебя уважают, признают лидером.
 - 5) Где можно приобрести новых друзей.
 - 6) Где бывают известные люди.
 - 7) Где занимаются каким-то общим делом: что-то создают, изучают и т.п.
 - 8) Где можно показать свои способности: артистические, художественные, свои знания и т.д.

Вариант для взрослых:

1. В своем поведении в жизни нужно придерживаться следующих принципов:
 - 1) «Время – деньги». Нужно стремиться их больше зарабатывать.
 - 2) «Главное – здоровье». Нужно беречь себя и свои нервы.
 - 3) Свободное время нужно проводить с друзьями.
 - 4) Свободное время надо отдавать семье.
 - 5) Нужно делать добро, даже если это дорого обходится.
 - 6) Нужно делать все возможное, чтобы завоевать место под солнцем.
 - 7) Нужно приобретать больше знаний, чтобы понять причины и сущность того, что происходит вокруг.
 - 8) Нужно стремиться открыть что-то новое, создать, изобрести.
2. В своем поведении на работе нужно следовать таким принципам:
 - 1) Работа – это вынужденная жизненная необходимость.
 - 2) Главное – не допускать конфликтов.
 - 3) Нужно стремиться обеспечить себя спокойными, удобными условиями.
 - 4) Нужно активно стремиться к служебному продвижению.
 - 5) Главное – завоевать авторитет и признание.
 - 6) Нужно постоянно совершенствоваться в своем деле.

- 7) В своей работе всегда надо найти интересное, что может увлечь.
 - 8) Нужно не только увлечься самому, но и увлечь работой других.
3. Среди моих дел в свободное время большое место занимают следующие дела:
- 1) Текущие, домашние.
 - 2) Отдых, развлечения.
 - 3) Встречи с друзьями.
 - 4) Общественные дела.
 - 5) Занятия с детьми.
 - 6) Учеба, чтение необходимой для работы литературы.
 - 7) Хобби.
 - 8) Подрабатывание денег.
4. Среди моих рабочих дел много места занимают:
- 1) Деловое общение (переговоры, выступления, обсуждения и т. д.).
 - 2) Личное общение (на темы, не связанные с работой).
 - 3) Общественная работа.
 - 4) Учеба, получение новой информации, повышение квалификации.
 - 5) Работа творческого характера.
 - 6) Работа, непосредственно влияющая на заработок (сдельная, дополнительная).
 - 7) Работа, связанная с ответственностью перед другими.
 - 8) Свободное время, перекуры, отдых.
5. Если бы мне добавили выходной день, я бы скорее всего потратил его на то, чтобы:
- 1) Заниматься текущими домашними делами.
 - 2) Отдыхать.
 - 3) Развлекаться.
 - 4) Заниматься общественной работой.
 - 5) Заниматься учебой, получением новых знаний.
 - 6) Заниматься творческой работой.
 - 7) Делать дело, в котором чувствуешь ответственность перед другими.
 - 8) Делать дело, дающее возможность заработать.
6. Если бы у меня была возможность по-своему планировать рабочий день, я бы стал скорее всего заниматься:
- 1) Тем, что составляет мои основные обязанности.
 - 2) Общением с людьми по делам (переговоры, обсуждения).
 - 3) Личным общением (разговорами, не связанными с работой).
 - 4) Общественной работой.
 - 5) Учебой, получением новых знаний, повышением квалификации.
 - 6) Творческой работой.
 - 7) Работой, в которой чувствуешь пользу и ответственность.
 - 8) Работой, за которую можно больше получить.
7. Я часто разговариваю с друзьями и знакомыми на такие темы:
- 1) Где что можно купить, как хорошо провести время.
 - 2) Про общих знакомых.

- 3) О том, что вижу и слышу вокруг.
 - 4) Как добиться успеха в жизни.
 - 5) О работе.
 - 6) О своих увлечениях
 - 7) О своих успехах и планах.
 - 8) О жизни, книгах, кинофильмах, политике.
8. Моя работа дает мне прежде всего:
- 1) Достаточные материальные средства для жизни.
 - 2) Общение с людьми, дружеские отношения.
 - 3) Авторитет и уважение окружающих.
 - 4) Интересные встречи и беседы.
 - 5) Удовлетворение от работы.
 - 6) Чувство своей полезности.
 - 7) Возможность повышать свой профессиональный уровень.
 - 8) Возможность служебного продвижения.
9. Больше всего мне хочется бывать в таком обществе, где:
- 1) Уютно, хорошие развлечения.
 - 2) Можно обсудить волнующие тебя рабочие темы.
 - 3) Тебя уважают, считают авторитетом.
 - 4) Можно встретиться с нужными людьми, завязать полезные связи.
 - 5) Можно приобрести новых друзей.
 - 6) Бывают известные заслуженные люди.
 - 7) Все связаны общим делом.
 - 8) Можно проявить и развить свои способности.

Ключ к тесту:

	1	2	3	4	5	6
	П	П	П	Д	П	Д
b	П	К	К	К,О	К	О,Д
c	О	К	О	Д,ОД*	К*	К,О
d	Д	С	Д,ОД*	Д	ОД*	С,Д*
e	ОД	С,О	ОД	ДР*	ДР*	
f	С	ДР		П	ДР	ДР*
g	ДР	ДР	Д,ДР*	ОД	ОД	ОД
h	ДР	ОД	П,Д	К	П,Д	П
	Ож^{ид}	Рб^{ид}	Ож^{ре}	Рб^{ре}	Ож^{ид}	Рб^{ид}

	7	8	9	10	11	12	13	14
a	К	П	К	К,О	П	П	аст	аст
b	О	О	Д	ОД	К	К	аст	аст
c	С	С	С	П,Д	К	К,О	аст	аст
d	С ^{ид}	О	С	С	О	ДР*	аст	аст
e	П,Д	ДР	О	П	С,О	С*	ст	ст
f	ДР	ОД	С ^{ре}	ОД	С,ОД	С	ст	ст
g	ДР	ДР	Д,ОД	ДР	ОД	ОД	ст	ст
h	О ^{ид}	С	К,О*		ДР*	П,Д	ст	ст
	Ож^{ре}	Рб^{ре}	Ож^{ид}	Рб^{ид}	Ож^{ре}	Рб^{ре}	Э	Ф

Обработка результатов теста.

Ответы испытуемого переводятся в баллы:

- «++» – 3 балла,
 - «+» – 2 балла,
 - «=» – 1 балл,
- «-» или «?» – 0 баллов.

Анкета «Определение уровня развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата»

1. По Вашему мнению самообразование - это...

- А) самостоятельная познавательная деятельность, характеризующаяся организованностью, целенаправленностью и систематичностью, управляемая самой личностью
- Б) приобретение знаний с помощью средств, которые зависят от самого субъекта
- В) средство поиска и освоения новых знаний и умений
- Г) форма обучения, при которой обучающийся сам несет ответственность за свое обучение

2. Как Вы считаете, необходимо ли заниматься самообразованием?

- А) Да, непрерывное самообразование обязательно
- Б) Да, только при ситуативной необходимости
- В) Нет, достаточно освоения образовательной программы в университете
- Г) Нет, предпочитаю другие виды деятельности в свободное время

3. По Вашему мнению, существует ли зависимость между самообразованием и самореализацией (в личностном, профессиональном, социальном отношении)?

- А) Да, самообразование позволяет быть востребованным и конкурентоспособным
- Б) Да, помогает произвести позитивное первоначальное впечатление
- В) Нет, достаточно наличия высшего образования
- Г) Нет, достаточно диплома о престижном образовании, финансового благополучия и высокого социального статуса родителей

4. Ориентированы ли вы на реализацию самообразовательной деятельности?

- А) Да, самообразование позволяет мне расширить границы получаемых знаний и опыта
- Б) Да, с целью получения поощрений
- В) Нет, достаточно выполнения заданий в рамках освоения программы обучения
- Г) Нет, не вижу необходимости

5. Посещаете ли вы дополнительные образовательные курсы, открытые лекции, вебинары, мастер-классы и пр. с целью самообразования?

- А) Да, такие мероприятия позволяют расширить кругозор, узнать современные тенденции, получить новый прикладной опыт, узнать разные взгляды на решение актуальных проблем современности, познакомиться с нестандартными методами и методиками
- Б) Да, это является необходимым для получения качественного образования
- В) Да, только бесплатные, которые предлагают преподаватели
- Г) Нет, считаю достаточным участие в образовательном процессе в рамках направления подготовки

6. Собираетесь ли вы продолжить обучение (в т.ч. посредством самообразования) после получения диплома?

- А) Да, ориентируюсь на совершенствование своей квалификации
- Б) Да, это является необходимым для получения стимулирующих надбавок на работе
- В) Нет, считаю достаточным наличие высшего образования для реализации трудовой деятельности
- Г) Нет, мне не нравится учиться в целом

7. Чем Вы руководствуетесь при принятии решений?

- А) Анализирую ситуацию с разных позиций, опираюсь на личный опыт и имеющиеся прецеденты, учитываю мнение окружающих, прогнозирую примерные результаты, принимаю решение на основании сделанных выводов
- Б) Принимаю решение ситуативно, опираясь на анализ внешних условий и социально-значимые принципы
- В) Опираюсь на собственный опыт или мнение большинства
- Г) Предпочитаю, чтобы решения принимали окружающие

8. Каковы ваши действия при возникновении проблемной ситуации или проблемного вопроса?

- А) Анализирую их с разных позиций, опираюсь на личный опыт и имеющиеся прецеденты, учитываю мнение окружающих, прогнозирую примерные результаты, принимаю решение на основании сделанных выводов
- Б) Принимаю решение на основании текущих задач, методом «проб и ошибок»
- В) Привлекаю к решению других, руководствуюсь их мнением
- Г) Предпочитаю игнорировать такие ситуации

9. Как часто вы испытываете потребность в поиске нового (информации, опыта, и пр.)?

- А) Очень часто, мне нравится узнавать и пробовать новое, саморазвиваться
- Б) Часто, динамичное развитие мирового сообщества диктует необходимость в постоянном самосовершенствовании
- В) Не часто, в зависимости от поставленных задач
- Г) Редко, моего опыта достаточно для удовлетворения моих желаний и стремлений

10. Что, на Ваш взгляд, наиболее точно характеризует счастливого человека?

- А) Наличие позитивных отношений с окружением, самореализация во всех сферах, успешность
- Б) Социальный статус, престиж профессии, финансовое благополучие
- В) Наличие условий жизнедеятельности, удовлетворяющих базовые потребности
- Г) Наличие условий жизнедеятельности, отвечающих социальному запросу

11. Умеете ли Вы планировать собственную деятельность (в т.ч. самообразовательную)?

- А) Да, предпочитаю заранее планировать свою деятельность, учитывая целеполагание, прогнозирование её результатов, ресурсозатратность и технологию.
- Б) Да, но зачастую план и практическая его реализация расхожи в содержании
- В) Да, но только при краткосрочных целях
- Г) Нет, предпочитаю действовать по ситуации

12. Прежде, чем вы приступаете к реализации образовательной или самообразовательной деятельности, вы:

- А) Ставите цель, подбираете оптимальные технологии её достижения, оцениваете собственные ресурсы в её достижении, рациональность в их применении, прогнозируете возможные отступления и результаты
- Б) Ставите цель, подбираете технологию деятельности, прогнозируете результаты
- В) Опираетесь на рекомендации и опыт окружающих, чаще действуете ситуативно
- Г) Ориентируетесь по ситуации

13. Испытываете ли Вы затруднения в целеполагании при планировании собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной)?

- А) Нет, этот процесс не вызывает затруднений
- Б) Нет, однако иногда затрудняюсь в прогнозировании
- В) Да, затрудняюсь в реализации технологии
- Г) Да, не понимаю механизмов этого процесса

14. Как часто Вам удается достигнуть поставленных целей в рамках деятельности (в т.ч. самообразовательной)?

- А) Всегда
- Б) Часто, иногда приходится изменять содержание траектории деятельности под влиянием внешних переменных
- В) Редко, т.к. возникают проблемы с рациональным распределением личностных ресурсов
- Г) Я не ставлю перед собой целей самообразовательной деятельности

15. В реализации самообразовательной деятельности используете ли Вы электронные ресурсы (сетевые, информационно-коммуникационные)?

- А) Да, всегда
- Б) Да, но не всегда владею цифровыми инструментами и технологией их использования
- В) Да, преимущественно для поиска информации и её представления на базовом уровне
- Г) Нет, электронные ресурсы использую только в рамках учебной деятельности или досуга

16. Пользуетесь ли Вы электронными образовательными ресурсами (ЭОР) и электронно-библиотечными системами (ЭБС): «Университетская библиотека ONLINE», «IPRbooks», «Biblio-online.ru», «East View», eLIBRARY.RU и др.?

- А) Да, среди них электронные общедоступные библиотеки художественной и научной литературы, электронный каталог ресурсов библиотеки вашего учебного заведения, электронные научные журналы, электронные версии печатных научных журналов, электронные библиотеки научной литературы и журналов, на которые есть подписка у библиотеки Вашего учебного заведения, платные электронные ресурсы и журналы
- Б) Да, преимущественно ЭОР и ЭБС университета и сторонних организаций, доступ к которым бесплатный или оплачен вузом

В) Да, бесплатными ЭОР и ЭБС университета и сторонних организаций, образовательными сайтами и порталами; использую сайты рефератов, студенческие сайты, форумы

Г) Нет, пользуюсь только бесплатными материалами на студенческих сайтах или других ссылках, найденных через поисковую систему браузера

17. Возникают ли у Вас проблемы с использованием инструментов самообразования?

А) Нет, хорошо владею цифровыми и информационно-коммуникационными технологиями, работой с Microsoft Office, ресурсами сети Internet, ЭОР и ЭБС, владею информационной культурой, есть навыки работы с информацией (поиск, анализ, интерпретация, презентация, генерация)

Б) Нет, однако отмечаются некоторые трудности в использовании инструментов аналитико-интерпретационной работы

В) Да, имею трудности в использовании цифровых и сетевых ресурсов

Г) Да, при этом не имею потребности в овладении ими

18. Считаете Вы целесообразным проецирование и трансляцию образовательной и самообразовательной деятельности посредством социальных сетей (Вконтакте; Одноклассники; Facebook; Twitter; Instagram)?

А) Да, безусловно, это интересно, современно, удобно

Б) Да, только при условии наличия беспрепятственного и бесплатного доступа к сети Интернет

В) Нет, такая работа не позволит сосредоточиться

Г) Нет, не владею опытом работы с социальными сетями

19. Используете ли вы в своей самообразовательной деятельности электронные образовательные платформы (bigbluebutton, zoom, MS Teams и пр.) для участия в вебинарах, он-лайн лекциях, конференциях и т.д.?

А) Да, это современно, удобно, позволяет экономить время и расширять географию, всегда получать актуальную информацию

Б) Да, только при условии наличия беспрепятственного и бесплатного доступа к сети Интернет

В) Нет, такая работа не позволяет в достаточной мере освоить необходимый опыт

Г) Нет, предпочитаю работать в очном формате

20. Считаете ли вы интерактивный формат образования и самообразования (цифровые и нецифровые интерактивы) наиболее эффективным относительно традиционного?

А) Считаю, что совмещение традиционных и интерактивных технологий наиболее оптимально. А их вариативность комбинирования должна определяться текущими целями и задачами.

Б) Да, это интересно, нестандартно, позволяет проявить творчество, проявить субъектную позицию, лидерские качества

В) Да, если это цифровой формат – удобно, наглядно, современно

Г) Нет, предпочитаю традиционный формат

21. При планировании, организации и реализации собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной) учитываете ли вы степень энерго- и ресурсозатратности согласно принципам здоровьесбережения (планирование времени и других личностных ресурсов на разные виды деятельности)?

А) Учитываю, оценка личностных ресурсов и возможностей с учетом планирования времени позволяет равномерно распределить нагрузку, успеть решить все поставленные задачи и оставить время для хобби и отдыха

Б) Да, стараюсь планировать свою деятельность в течение дня, однако не всегда получается соблюдать график

В) Предпочитаю долгосрочное планирование, однако зачастую приходится решать поставленные задачи в последний момент

Г) Нет, предпочитаю действовать ситуативно

22. Насколько значимым для саморазвития и самообразования Вы считаете проведение собственной исследовательской работы?

А) Очень значимым, такой вид работы расширяет интеллектуальный и познавательный потенциал, позволяет творчески самореализоваться, развить аналитико-интерпретационные предпосылки, создать новое (получить инновационный продукт)

Б) Значимым, т.к. учит работать с информационными ресурсами, собственно информацией, развивать информационную грамотность, коммуникацию, аналитические способности

В) Занимаюсь исследовательской деятельностью только в рамках образовательной деятельности согласно требованиям образовательной программы

Г) Считаю, что исследовательской деятельностью должны заниматься ведущие ученые, а студенты должны получать знания от преподавателей, а не посредством самообразования

23. Владете ли Вы инструментами научно-исследовательской работы (материальными, математическими, логическими, языковыми методами и средствами)?

А) Да, имею значительный опыт в их использовании, применяю довольно часто, понимаю механизмы их подбора и комплектования

Б) Да, применяю их в рамках реализации научно-исследовательской деятельности образовательного процесса под руководством преподавателей

В) Знаю основные методы научно-исследовательской работы, испытываю затруднения в их подборе и реализации, руководствуюсь предложениями научного руководителя

Г) Испытываю значительные затруднения в понимании механизмов научно-исследовательских методов, полностью опираюсь на рекомендации преподавателей

24. Испытываете ли Вы чувство удовлетворения от проведения исследовательской работы?

А) Да, мне нравится процесс научного поиска, аналитической работы, познания нового, возможность реализовать свои творческие способности, получить опыт,

создать новый продукт, значимый для науки, использовать полученный опыт в решении личностных, профессиональных и социальных вопросов

Б) Да, ведение исследовательской работы дает мне возможность расширить кругозор, получить опыт поисковой и аналитической работы, необходимый во всех сферах жизнедеятельности

В) Да, в большей степени мне нравится получение итогового продукта деятельности, ситуация успеха

Г) Испытываю облегчение по окончанию работы

25.Считаете ли Вы проведение саморефлексии по завершению какой-либо деятельности (в т.ч. самообразовательной) значимым и обязательным?

А) Да, считаю весьма полезным анализировать собственную деятельность, процесс её организации и реализации, оценивать итоговый продукт, т.к. это позволяет выделять неконструктивные подходы, учитывать «сильные и слабые» стороны, проблемные места, устранение которых позволяет оптимизировать этот процесс, совершенствовать итоговый продукт и личностные качества

Б) Да, т.к. оценка собственной деятельности и её результатов полезна для прогнозирования траектории последующей работы

В) Да, т.к. помогает сопоставить собственную оценку с мнением окружающих

Г) Нет, т.к. считаю, что условия деятельности всегда неодинаковы, что не позволяет сделать точный прогноз результатов последующей работы

26.Обладаете ли вы опытом оценивания и анализа собственной деятельности (в т.ч. самообразовательной)?

А) Да, провожу промежуточную и итоговую саморефлексию по окончанию любой деятельности, осуществляю прогнозирование на её основе

Б) Да, провожу итоговую саморефлексию (оцениваю эффективность процесса и продукта своей деятельности)

В) При проведении саморефлексии испытываю значительные трудности, часто результаты самоанализа не совпадают со сторонней оценкой, в результате чего построенная траектория дальнейшей деятельности становится неконструктивной

Г) Нет, не считаю нужным

27.Считаете ли Вы использование творческих заданий в образовательном процессе необходимыми и полезными?

А) Да, предпочитаю творческий подход любому другому

Б) Да, творчество помогает мне развивать свои способности

В) Да, это позволяет мне демонстрировать свои таланты

Г) Нет, достаточно традиционного подхода

28.Насколько быстро вы адаптируетесь к изменениям внешних условий?

А) Довольно быстро, чувствую себя комфортно в любой ситуации

Б) Быстро, интуитивно подстраиваюсь под изменения

В) Не быстро, анализ ситуации и возможных последствий занимает время

Г) Медленно, чувствую себя не комфортно при любых, даже незначительных изменениях

29.При возникновении не стандартной проблемной ситуации, Вы:

- А) Анализируете её, прогнозируете возможные результаты, принимаете креативное решение, позволяющее учесть интересы всех её участников
- Б) Интуитивно принимаете решение, не предаваясь детальному анализу и прогнозу
- В) Предпочитаете руководствоваться мнением окружающих
- Г) Отказываетесь принять то или иное решение

30. Какой формат коммуникации вам ближе остальных?

- А) Общение приносит мне удовольствие в любых форматах, предпочтение отдаю групповой и личной (очной) коммуникации
- Б) Предпочитаю общение посредством цифровых устройств, мессенджеров, социальных сетей; в очном формате общения занимаю пассивную позицию
- В) Предпочитаю общаться в кругу близких друзей и родственников, межличностное общение посредством цифровых устройств, мессенджеров, социальных сетей
- Г) Предпочитаю пассивную позицию в любых формах общения, часто испытываю дискомфорт

Ключ к анализу результатов

	Мотивационный критерий	Организационно-деятельностный критерий	Рефлексивный критерий
1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1
2	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1
3	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1
4	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1
5	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1
6	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1
7	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	
8	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	
9	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	
10	А-4; Б-3; В-2; Г-1	А-4; Б-3; В-2; Г-1	
		А-4; Б-3; В-2; Г-1	
		А-4; Б-3; В-2; Г-1	
		А-4; Б-3; В-2; Г-1	
		А-4; Б-3; В-2; Г-1	
Уровни	10-20 - низкий уровень 21-26 – ниже среднего 27-34 – средний уровень 35-40 – высокий уровень	14-23 - низкий уровень 24-29 – ниже среднего 30-39 – средний уровень 40-56 – высокий уровень	6-9 - низкий уровень 10-14 – ниже среднего 15-19 – средний уровень 20-24 – высокий уровень

**Структура и содержание курса
«Методология научных исследований»**

Структура и содержание дисциплины (модуля): Общая трудоемкость дисциплины составляет: 2 зач. ед.: теоретическая часть – 0,5 зач. ед.; практическая часть – 0,5 зач. ед.; самостоятельная работа – 1 зач. ед.

Тематика и содержание занятий

№ п/п	Темы	Содержание занятия		
		Теоретическая часть	Практическая часть	Самостоятельная работа
1	Тема 1. Исследовательская культура ученого. Научная этика	Рассмотрение феномена исследовательской культуры и её компонентов: мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивный. Рефлексия и регулирование профессионального поведения. Этические правила и ограничения (личная ответственность, конфиденциальность, научная обоснованность, объективность, компетентность).	Аналитическая работа с научными статьями ведущих журналов (в обезличенном формате) на предмет оценивания соблюдения этических норм и правил авторами при презентации своих научных исследований. Представление полученных результатов по фрейм-методу.	Составление рецензии на научную статью с акцентом на соблюдение этических норм и правил при представлении результатов своих научных исследований (в обезличенном формате).
2	Тема 2. Научное исследование	Рассмотрение фундаментальных концепций в понимании значения, принципов, категорий, структуры, содержания, функций, технологий научного исследования; современных технологий (традиционных, интерактивных,	Определение сферы интересов, определение значимых вопросов современности (личный опыт, изучение статистики, актуальных проблем теории и практики, и пр.), выбор научной области исследования, разработка темы и	Создание группы («фан-клуба») в социальной интернет-сети, освещающей основные биографические, библиографические сведения, теоретические и прикладные, научные, открытия и достижения ведущих ученых, теоретиков и практиков,

		цифровых и пр.) в реализации научного исследования.	элементов категориального аппарата исследования.	внесших значительный вклад в развитие фундаментальных концепций научного исследования.
3	Тема 3. Работа с информационными ресурсами. Информационная культура.	Рассмотрение понятий информации, информационных ресурсов, инструментов для работы с информацией. Информационная культура: информационная грамотность и компетентность. Изучение ЭОР И ЭБС (ЭБС СКФУ, СЭБ ФУ, РГБ, disserCat, Ped-library, eLIBRARY, Лань, IPRbooks и пр). Рассмотрение цифровых идентификаторов; шифров; классификаторов (DOI; УДК; ББК; SPIN-код; AuthorID; Orcid ID; Scopus ID; Resaecher ID и пр.). Статус журнала (РИНЦ, ВАК, Web of Science, Scopus) – различия, особенности публикации.	Определение статуса и ранга информационного ресурса. Работа с цифровыми и сетевыми классификаторами. Работа с рецензируемыми научными информационными источниками. Практическая работа с цифровыми ресурсами (ЭОР и ЭБС) – реализация технологий их использования.	Формирование теоретической базы исследования (источники, инструменты, статистика, нормативные документы, авторские концепции, ключевые понятия, степень разработанности). Работа с классификаторами на примере своего исследования.
4	Тема 4. Содержание и характеристика основных этапов научного исследования, их взаимосвязь и субординация. Методика проведения научного	Подготовительный, основной, заключительный этапы научного исследования. Структура и содержание. Определение основных компонентов и времени исследования для каждого этапа. Понимание методики как совокупности приемов, способов исследования, порядок их применения и интерпретации	Составление алгоритма исследования. Выделение основных его этапов – цель, задачи, содержание, время проведения для каждого. Подбор авторских методик, актуальных собственному исследованию студента. Аргументация. Прогнозирование.	Составление собственной структуры и методики исследования в соответствии с разработанными на предыдущем этапе категориями и этапами научного исследования. Аргументация. Прогнозирование.

	исследования	полученных с ее помощью результатов. Она зависит от характера объекта изучения; методологии; цели исследования; разработанных методов; общего уровня квалификации исследователя.		
5	Тема 5. Методы научного познания	Рассмотрение сущностных характеристик метода (предметно-содержательный, операциональный, аксиологический аспекты). Виды методов научного познания: приемы (анализ и синтез, абстрагирование, идеализация, индукция, дедукция, аналогия) и методы (моделирование, наблюдение, измерение, эксперимент). Классификации методов (методологический плюрализм, бинарный подход, тройственный подход, специальные методы, общенаучные методы, универсальные методы). Функции методов научного знания.	Подбор ряда видов и методов научного исследования, актуальных текущему исследованию студента (опираясь на наработанную теоретическую базу и выделенные основные категории). Обоснование и аргументация.	Представление системы собственного методического инструментаря с использованием интерактива, его апробация на практических примерах (компьютерная симуляция). Практическая оценка целесообразности их использования.
6	Тема 6. Теоретические и сравнительно-исторические методы научного исследования	Рассмотрение сущности и специфики теоретического познания, его основных форм. Использование общенаучных логических методов в качестве основы теоретического психолого-педагогического	Представление системы собственного методического инструментаря для конкретного исследования студента. Аргументация. Прогнозирование.	Практическое применение подобранного теоретико-методического инструментаря в собственном исследовании. Оценка эффективности и продуктивности.

		исследования. Сравнительно-исторические методы психолого-педагогического исследования.		
7	Тема 7. Эмпирические методы научного исследования	Методы эмпирического исследования: наблюдение, эксперимент, сравнение, измерение. Виды эксперимента: исследовательский (поисковый), нацеленный на обнаружение новых свойств объекта; проверочный (контрольный), нацелен на проверку гипотез (может быть подтверждающим, опровергающим, решающим); воспроизводящий; изолирующий; качественный (количественный); физический, химический, биологический, социальный.	Анализ ситуаций с целью определения необходимости использования экспериментального исследования (проблемная ситуация). Ситуации, требующие экспериментального исследования: 1) Ситуация, когда необходимо обнаружить у объекта неизвестные ранее свойства. Результатом такого эксперимента являются утверждения, не вытекающие из имевшегося знания об объекте. 2) Ситуация, когда необходимо проверить правильность тех или иных утверждений или теоретических построений.	Подбор и аргументация применения конкретных эмпирических методов для собственного исследования (опираясь на наработанную теоретическую базу и выделенные основные категории). Практическое применение подобранного эмпирически-методического инструментаря в собственном исследовании. Оценка эффективности и продуктивности. (Экспериментальное исследование должно носить узколокализованный характер, недлительное время проведения, малую выборку).
8	Тема 8. Методы математической статистики в научном исследовании	Правила ранжирования. Правила отклонения H_0 и принятия H_1 . Непараметрические критерии. Алгоритм выбора критерия оценки сдвигов. Параметрические критерии. Понятие корреляционной связи. Возможности и	Анализ и целесообразность применения различных методов математической статистики в контексте психолого-педагогического исследования. Описание и аргументация подбора и	Практическое применение подобранных методов математической статистики в собственном исследовании. Оценка эффективности и продуктивности. (Выведение средних показателей, процентного соотношения,

		ограничения параметрических и непараметрических критериев.	использования конкретных методов математической статистики в собственном исследовании.	использование методов корреляционного анализа и анализа достоверности результатов).
9	Тема 9. Интерпретация результатов в. Выводы	Рассмотрение правил объяснения и обобщения результатов. Выводы и включение результатов в систему знаний. Составление заключения.	Обозначение единства и взаимосвязи эмпирических и теоретических знаний. Обобщение и систематизация результатов количественного и качественного анализа, интерпретация, составление выводов и заключения.	Подбор ряда журналов, конференций для публикации. Аргументация. Оформление материалов согласно требованиям (информационного письма, ГОСТ и пр.). Творческая презентация итогового продукта научно-исследовательской деятельности (доклад с интерактивом).
10	Итоговая аттестация	Публикация научной статьи/тезисов		

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Табель саморефлексии (промежуточный)

№ п/п	Показатель	Период	
		В начале занятия	В конце занятия
1	Наличие теоретических знаний		
2	Наличие практического опыта в:		
	- целеполагании;		
	- планировании, организации и реализации собственной деятельности по достижению краткосрочной и долгосрочной цели;		
	- прогнозировании;		
	- работе с инструментами исследовательской работы;		
	- работе с информационными ресурсами;		
	- работе с информацией (поиск, сбор, анализ, интерпретация) - работе с информацией (презентация); - работе с информацией (адаптация, генерация)		
	- саморегуляции;		
	- саморефлексии.		
3	Степень сформированности личностных качеств:		
	- мотивация (в т.ч. стремление к познанию);		
	- гибкость и пластичность мышления;		
	- мобильность (возможность адаптации к меняющимся условиям)		
	- творчество;		
	- коммуникативный компонент.		

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Табель саморефлексии (контрольный)

№ п/п	Показатель	Период	
		В начале курса	В конце курса
1	Наличие теоретических знаний		
2	Наличие практического опыта в:		
	- целеполагании;		
	- планировании, организации и реализации собственной деятельности по достижению краткосрочной и долгосрочной цели;		
	- прогнозировании;		
	- работе с инструментами исследовательской работы;		
	- работе с информационными ресурсами;		
	- работе с информацией (поиск, сбор, анализ, интерпретация)		
	- работе с информацией (презентация);		
	- работе с информацией (адаптация, генерация)		
- саморегуляции;			
- саморефлексии.			
3	Степень сформированности личностных качеств:		
	- мотивация (в т.ч. стремление к познанию);		
	- гибкость и пластичность мышления;		
	- мобильность (возможность адаптации к меняющимся условиям)		
	- творчество;		
	- коммуникативный компонент.		

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Уровни сформированности компетенции самообразования по результатам изучения дисциплины «Плановая научно-исследовательская работа студентов»

Уровни сформированности компетенций	Индикаторы	Дескрипторы			
		2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Пороговый	Знать: основы и особенности личностно-ориентированного образования с целью самообразования и саморазвития; основные механизмы личностного и профессионального роста; основы планирования личного времени; основы научного исследования; основы работы с информацией; принципы здоровьесбережения	Неточное или неполное знание, существуют серьезные пробелы по большинству изученных тем. Не знает принципы организации и планирования научной исследовательской работы, принципы работы с информацией, принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования	Теоретические знания имеются, но они не применяются при выполнении практических заданий, помогающих определить степень владения компетенциями, при решении типовых учебных задач. Плохо знает принципы организации и планирования научной исследовательской работы, принципы работы с информацией, принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования	Теоретическое содержание курса освоено полностью. Знает принципы организации и планирования научно-исследовательской работы, принципы работы с информацией, принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования	
	Уметь: планировать и организовывать	Отсутствие заявленных умений. Не умеет	Не способен самостоятельно выделять проблемы, не	Применяет полученные знания на практике при	

<p>ать самообразовательную деятельность; оценивать личностные ресурсы по достижению целей управления своим временем в процессе саморазвития; рационально соотносить методы и технологии с поставленными целями научного исследования в рамках самообразования</p>	<p>планировать и организовывать научно-исследовательскую траекторию и её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы, приемы научного исследования соответственно цели, соотносить затратность личностных ресурсов в её достижении</p>	<p>видит возможности их решения. Может выполнять задания только с помощью других. Плохо умеет планировать и организовывать научно-исследовательскую траекторию и её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы, приемы научного исследования соответственно цели, соотносить затратность личностных ресурсов в её достижении</p>	<p>решении учебных задач, практических заданий помогающих определить степень владения компетенциями, однако может допускать незначительные ошибки. Умеет планировать и организовывать научно-исследовательскую траекторию и её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы, приемы научного исследования соответственно цели, соотносить затратность личностных ресурсов в её достижении</p>	
<p>Владеть: спецификой анализа и интерпретации результатов собственной самообразовательной деятельности, готовностью определять задачи</p>	<p>Слабая степень сформированности навыка, не может справиться с заданием самостоятельно, из-за серьезных пробелов в знаниях по большинству</p>	<p>Допускает серьезные ошибки в организации и проведении практических заданий и задач, не может применить полученные знания на практике. Плохо владеет навыками</p>	<p>Необходимый прикладной опыт сформирован в достаточной степени. Владеет навыками проведения научного исследования, навыками самоанализа, перспективного</p>	

	<p>дальнейшего саморазвития и профессионального роста, имеет опыт организации и проведения научного исследования; навыки работы с информацией и информационными ресурсами; навыками самоорганизации, навыками использования принципов здоровьесбережения</p>	<p>изученных тем, необходима помощь других чтобы организовать практическую деятельность. Не владеет навыками проведения научного исследования, навыками самоанализа, перспективного планирования исследовательской работы на основании выявленных проблем, навыками использования информационных источниками и материалами, навыками самоорганизации в реализации исследовательской деятельности на основе рационального использования личных ресурсов с учетом принципов здоровьесбережения</p>	<p>проведения научного исследования, навыками самоанализа, перспективного планирования исследовательской работы на основании выявленных проблем, навыками работы с информационными источниками и материалами, навыками самоорганизации и в реализации исследовательской деятельности на основе рационального использования личных ресурсов с учетом принципов здоровьесбережения</p>	<p>планирования исследовательской работы на основании выявленных проблем, навыками работы с информационными источниками и материалами, навыками самоорганизации в реализации исследовательской деятельности на основе рационального использования личных ресурсов с учетом принципов здоровьесбережения</p>	
	<p>Знать: механизмы</p>				<p>Теоретическое содержание</p>

Повышенный	<p>прогнозирования и проектирования траектории профессионального и личностного роста; особенности планирования личного времени, с учетом собственных ресурсов включая позицию здоровьесбережения; методы и технологии научно-исследовательской работы; основные механизмы современных технологий сбора, обработки, синтеза и представления информации</p>				<p>курса освоено полностью, без пробелов; владеет информацией, полученной самостоятельно из дополнительных источников. Очень хорошо знает принципы планирования и организации научно-исследовательской работы (включая технологию проведения, методы, средства, приемы, и пр.), принципы работы с информацией (поиск, сбор, анализ и обработка, интерпретация), принципы здоровьесбережения, планирования времени и ликвидности личностных ресурсов для достижения поставленной цели исследования</p>
	<p>Уметь: планировать, организовывать, прогнозировать и контролировать</p>				<p>Полное обладание умениями, может самостоятельно формулировать</p>

	<p>ать результаты самообразов ательной деятельност и в соответстви и с краткосрочн ыми и долгосрочны ми целями; критически оценивать эффективнос ть использован ия времени и других ресурсов при решении поставленны х целей и задач; оценивать рационально сть использован ия личностных ресурсов в достижении поставленно й цели; использоват ь современные технологии в работе с информацие й</p>				<p>ь актуальные проблемы по дисциплине и определять пути и методы их решения. Очень хорошо умеет планировать, организовыват ь, контролироват ь, прогнозировать научно- исследователь скую работу, представлять её содержание адекватно требованиям, ставить цель, подбирать технологии, методы, приемы научного исследования сообразно цели, соотносить затратность личностных ресурсов (в т.ч. временных) в её достижении, использовать современные технологии в поиске, сборе, анализе, обработке и интерпретации информации (в т.ч. ЭОР), осуществлять перспективное планирование исследований</p>
	<p>Владеть: опытом</p>				<p>Необходимые практические</p>

	<p>социально-профессиональной мобильности ; владеет навыками краткосрочного и долгосрочного планирования процесса самообразования, ориентированного на дальнейшее саморазвитие; применять методы собственных исследований для дальнейшего самообразования и саморазвития; владеет навыками к реализации непрерывного самообразования; опытом самоорганизации, самоконтроля, саморефлексии, прогнозирования; опытом реализации процесса самообразования в соотношении с принципами</p>				<p>компетенции сформированы полностью, владеет практическими методами организации деятельности и анализа педагогических явлений, самостоятельно находит пути решения поставленных задач. Хорошо владеет технологиями (имеет опыт) проведения научного исследования (в т.ч. работы с информацией: поисковая, аналитико-интерпретационная, презентационная, генеративная), сформированы навыки самоанализа, самооценки, самоконтроля, саморефлексии, прогнозирования текущего и перспективного планирования исследовательской работы, опыт в ликвидном использовании собственных ресурсов на</p>
--	---	--	--	--	--

	здоровьесбережения				основе принципов здоровьесбережения, мобильность и гибкость для реализации научных исследований в постоянно меняющихся условиях, опыт в реализации непрерывной научно-исследовательской работы с целью постоянного самообразования, саморазвития, самореализации
--	--------------------	--	--	--	--