

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

На правах рукописи

ЗЛОТНИКОВА ЕКАТЕРИНА АНАТОЛЬЕВНА

**СТАНОВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КАК ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Чижакова Галина Ивановна

Красноярск – 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕННОСТИ.....	16
1.1. Самообразовательная компетенция личности как предмет психолого-педагогического анализа.....	16
1.2. Состояние проблемы становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов.....	39
1.3. Изучение и анализ сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров–педагогов.....	64
Выводы по первой главе.....	90
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА.....	94
2.1. Активизация самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процессе организации позиционного взаимодействия.....	94
2.2. Формирование ценностного отношения будущих бакалавров-педагогов к самообразовательной деятельности посредством применения интерактивных методов обучения.....	121
2.3. Освоение умений управления самообразовательной деятельностью в процессе использования динамических форм обучения.....	145
Выводы по второй главе.....	167
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	168
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	171

ПРИЛОЖЕНИЯ	190
Приложение 1 Диагностический комплекс исследования самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов.....	191
Приложение 1.1. «Шкала оценки потребности в достижении» (Ю.М. Орлов).....	191
Приложение 1.2. Методика «Квадрат ценностей» А.М. Булынина.....	193
Приложение 1.3. Методика «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП-98» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз).....	194
Приложение 1.4. Методика «Цель – Средство – Результат» (ЦРС) (А.А. Карманов).....	197
Приложение 2 Принципы и правила взаимодействия обучающихся при использовании метода «модерация».....	205
Приложение 3 Методические рекомендации к модульной программе спецкурса «Управление самообразовательной деятельностью».....	208
Приложение 4 Этапы и правила постановки целей самообразовательной деятельности по Принципу Эйминга.....	221

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в разделе V «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» акцентирует внимание на том, что выпускник должен обладать осознанием ключевых компетенций как ценностей профессионально-педагогической деятельности, пониманием их смыслов и значений. Самообразовательная компетенция относится к разряду ключевых. Актуальность проблемы обусловлена тем, что ФГОС ВПО обозначен удельный вес самостоятельной работы будущих бакалавров-педагогов до 60% от общего числа аудиторных занятий. Профессиональная деятельность бакалавра-педагога также подразумевает необходимость становления его самообразовательной компетенции как ценности. В связи с этим актуализируется проблема организации образовательного процесса вуза, обеспечивающего становление названной компетенции как ценности будущего бакалавра-педагога.

Анализ научных источников показывает, что в психологии и педагогике созданы теоретические предпосылки для успешного решения этой проблемы. В отечественных (В.А. Адольф, В.А. Болотов, В.И. Байденко, В.В. Сериков, Е.И. Кудрявцева, А.В. Хуторской и др.) и зарубежных (Р. Бойцис, Э. Дисси, Дж. Равен, Р. Райн, В. Хутмахер и др.) исследованиях обозначены основные положения компетентностного подхода, представлены классификации, сущностные характеристики различных компетенций, в том числе самообразовательной.

Исторический аспект проблемы организации и осуществления самообразовательной деятельности раскрывается в работах Ф.А. Дистервега, Я.А. Коменского, Н.А. Рубакина, Г. Спенсера и др.

Исследование в психолого-педагогической теории аспектов самообразования как процесса рассмотрено в работах А.Я. Айзенберга, В.Б. Бондаревского и др.; как деятельности – в трудах И.Г. Барсукова, А.К. Громцевой, Л.Н. Когана, П.И. Пидкасистого и др.

В ряде работ отражены аксиологические основания самообразовательной деятельности обучающихся (А.В. Калашникова, Т.В. Седых, Е.А. Таранчук).

Проблема формирования самообразовательной компетенции обучающихся рассматривается в работах И.А. Бобыкиной, Д.В. Дроздовой Ю.А. Поляничко, Р.Р. Сагитовой и др. Проблема становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов требует научного обоснования в силу ее недостаточной изученности, теоретической и практической значимости.

Изучение теоретических предпосылок, требований нормативных документов позволило сформулировать ряд **противоречий**:

– *на государственном уровне*: между потребностью государства и общества в педагогах, способных к осуществлению самообразовательной деятельности в течение всей жизни, и недостаточно выраженной ориентацией системы профессионально-педагогического образования на решение данной задачи;

– *на отраслевом уровне*: между наличием объективного потенциала системы профессионально-педагогического образования для организации самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов, обеспечивающей становление у них самообразовательной компетенции как ценности, и его недостаточной востребованностью в образовательном процессе вуза;

– *на личностном уровне*: между потребностью будущих бакалавров-педагогов в профессиональном самосовершенствовании, руководствуясь самообразовательной компетенцией как ценностью, и неразработанностью организационно-педагогических условий, способствующих ее становлению в образовательном процессе вуза.

Обозначенные противоречия позволили актуализировать **проблему исследования**: какие организационно-педагогические условия способствуют становлению самообразовательной компетенции как ценности? Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость позволили сформулировать **тему исследования**: «**Становление самообразовательной**

компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза»

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить в процессе опытно-экспериментальной работы результативность организационно-педагогических условий, способствующих становлению самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов как их ценности в образовательном процессе вуза.

Объект исследования: образовательный процесс в вузе.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза.

Гипотеза исследования: становление самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза будет результативным, если:

- выявлены теоретические предпосылки становления самообразовательной компетенции как ценности личности и конкретизировано понятие «самообразовательная компетенция как ценность»;
- определена структура и охарактеризованы компоненты самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов;
- уточнена сущность процесса становления самообразовательной компетенции как ценности;
- разработаны критерии и охарактеризованы уровни проявления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов;
- разработаны, научно обоснованы и реализованы в образовательном процессе вуза организационно-педагогические условия становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров–педагогов.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены **задачи диссертационного исследования.**

1. Исследовать теоретические предпосылки становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза и конкретизировать понятие самообразовательной компетенции как ценности.

2. Охарактеризовать компоненты самообразовательной компетенции как ценности.

3. Уточнить сущность процесса становления самообразовательной компетенции как ценности.

4. Изучить актуальное состояние сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов.

5. Разработать и проверить экспериментально-опытным путем результативность организационно-педагогических условий становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов.

Методологическую основу исследования составляют: компетентностный подход, раскрывающий условия становления и формирования в учебном процессе ключевых компетенций, ориентирующий на освоение компетенций как ценностей (В.А. Адольф, И.Я. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской); аксиологический подход, отражающий изучение самообразовательной компетенции как ценностного явления (М.В. Богуславский, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова и др.); деятельностный подход, раскрывающий основы и механизмы присвоения и реализации личностью самообразовательной компетенции как ценности в практико-ориентированной деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Теоретическую основу исследования составляют идеи об организации самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в вузе (А.Я. Айзенберг, В.Б. Бондаревский, А.К. Громцева и др.); положения об аксиологической направленности профессиональной подготовки педагогов (И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др.); исследования по проблеме формирования профессиональной компетентности (В.А. Адольф, В.А. Болотов, А.К. Митина, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской); работы о соотношении понятий

«компетенция» и «компетентность» (Е.И. Кудрявцева); положения о формировании самообразовательной компетенции обучающихся в образовательном процессе (И.А. Бобыкина, Д.В. Дроздова, Ю.А. Поляничко, Р.Р. Сагитова, и др.).

Для решения поставленных задач был использован комплекс **методов**, обусловленных спецификой исследования. *Теоретические* – анализ научной литературы по проблеме исследования; изучение программных документов в области профессионально-педагогического образования; исследование и обобщение педагогического опыта профессиональной подготовки будущих бакалавров-педагогов в системе высшего профессионального образования; *эмпирические* – анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, анализ продуктов самообразовательной деятельности обучающихся; *статистические* – качественный и количественный анализ результатов исследования, обработка эмпирических данных, сравнение выборок с помощью углового критерия Фишера.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» г. Красноярск. В исследовании приняли участие 186 будущих бакалавров-педагогов, обучающихся на факультете начальных классов по направлению подготовки Педагогическое образование.

Личное участие соискателя состоит в осуществлении исследования, анализе его результатов, выявлении теоретических предпосылок решения проблемы становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов; конкретизации понятия «самообразовательная компетенция как ценность»; определении критериев и уровней сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов; выявлении, научном обосновании и реализации организационно-педагогических условий, способствующих становлению самообразовательной компетенции как

ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза; разработке и внедрении в образовательный процесс вуза спецкурса «Управление самообразовательной деятельностью»; обработке и интерпретации экспериментальных данных; подготовке публикаций и выступлений на Всероссийских, Международных научно-практических и научно-методических конференциях.

Основные этапы исследования. Диссертация обобщает результаты исследования, которое проводилось с 2007 по 2014 гг. в три этапа.

Первый (организационно-диагностический) этап (2007–2009) был посвящен анализу научной литературы по проблеме исследования. На данном этапе определялся научный аппарат исследования; изучалось состояние проблемы исследования на теоретическом и практическом уровнях; осуществлялся выбор научно обоснованных подходов к ее решению; обосновывались методы исследуемого процесса.

Второй (практический) этап (2010–2013) был посвящен изучению состояния сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов, реализации опытно-экспериментальной работы по становлению самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза путем апробации организационно-педагогических условий, способствующих ее становлению.

Третий (аналитико-оценочный) этап (2014–2015) был посвящен обобщению, систематизации и интерпретации полученных теоретических и практических результатов, формулированию выводов, литературному оформлению текста диссертации и автореферата.

Основная идея: становление самообразовательной компетенции как ценности обеспечивается организацией практико-ориентированной деятельности под влиянием естественных (цель деятельности, ее стратегия и др.) и искусственных (нормативные документы, образовательные стратегии субъекта и др.) преобразователей. Показателем становления самообразовательной компетенции

как ценности является наличие ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

Научная новизна исследования.

1. Конкретизировано понятие «самообразовательная компетенция как ценность», содержательно раскрывающее интегративную характеристику личности будущего бакалавра-педагога.

2. Уточнена структура самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов за счет выделения ценностных характеристик потребностного, когнитивного, волевого, управленческого компонентов, образующих ее внутренний стержень.

3. Раскрыта сущность процесса становления самообразовательной компетенции как ценности, которая отражает переход самообразовательной компетенции в разряд ценности, где показателем является наличие ценностного отношения самообразовательной деятельности.

4. Определены критерии сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов: эмоциональный, мотивационный, гностический, регулятивный, организационный.

5. Разработаны, научно обоснованы и реализованы в единстве и взаимосвязи организационно-педагогические условия становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов: активизация самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процессе организации позиционного взаимодействия; формирование ценностного отношения будущих бакалавров-педагогов к самообразовательной деятельности посредством применения интерактивных методов обучения, позволяющих включить знание в деятельностный контекст, когда оно становится «живым знанием», в котором слиты значение и смысл (В.П. Зинченко); освоение умений управления самообразовательной деятельностью будущими бакалаврами-

педагогами в процессе использования динамических форм обучения посредством самостоятельной постановки ее цели, планирования, организации, самоконтроля.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что предъявление углубленного и систематизированного аксиологического знания, полученного в результате теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования, научное обоснование организационно-педагогических условий становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза, изложение доказательств их результативности существенно обогащают педагогическую теорию в разделах «Педагогическая аксиология», «Основы ценностно-ориентированного управления учебно-воспитательным процессом в образовательном учреждении» и способствуют дальнейшему развитию аксиологической направленности профессиональной подготовки будущих бакалавров-педагогов.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что разработаны и внедрены в образовательный процесс факультета начальных классов ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» организационно-педагогические условия становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов. Разработан и апробирован спецкурс «Управление самообразовательной деятельностью», отражающий аксиологическую направленность подготовки будущих бакалавров-педагогов. Предложен разработанный автором комплекс критериев и уровней сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов, позволяющий отслеживать уровень становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза. Результаты исследования используются в образовательной практике ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Полученные результаты могут быть использованы при разработке учебно-методических материалов в системе

профессионально-педагогического образования, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров, при составлении учебных планов и программ для студентов педагогических вузов.

Достоверность и обоснованность исследования обеспечены: всесторонним анализом проблемы исследования; методологической обоснованностью исходных параметров исследования, представленных компетентностным, аксиологическим, деятельностным подходами, обеспечивающими реализацию организационно-педагогических условий становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в их единстве и взаимосвязи; использованием комплекса взаимосвязанных теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования; внутренней логикой исследования; экспериментальной проверкой выдвигаемых в ходе исследования положений; результатами статистической обработки данных с помощью углового критерия Фишера.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством организации опытно-экспериментальной работы. Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в научных статьях, докладах, монографиях, выступлениях на конференциях, форумах различного уровня, в том числе в журналах, включенных в реестр ВАК; на Международном научно-практическом форуме «Здоровье нации – основа процветания России» (Москва, Кремль, 2009); на Международной научно-практической конференции «Молодежный научный поиск: личность в изменяющихся социальных условиях» (Красноярск, 2009, 2010); на Международной научно-практической конференции «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2013); на Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Уфа, 2014); на Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы третьего тысячелетия» (Москва, 2015); на X Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки на современном этапе развития» (Стерлитамак,

2015); на I Международной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» (Новосибирск, 2015); на V Международной научно-практической конференции «Фундаментальные и прикладные науки сегодня» (North Charleston, USA, 2015) и др.; в коллективной монографии «Развитие личности в условиях обновленного образования» (Красноярск, 2014). Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», методологических заседаниях аспирантов и соискателей ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет».

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Самообразовательная компетенция как ценность представляет собой интегративную характеристику личности будущего бакалавра-педагога, включающую в себя знания, умения управления самообразовательной деятельностью; субъективный опыт; личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении к самообразовательной деятельности с целью удовлетворения образовательных потребностей и непрерывного совершенствования в течение всей жизни.

2. Структура самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов включает в себя потребностный, когнитивный, волевой, управленческий компоненты. Ценностные характеристики названных компонентов отражают направленность на самообразовательную деятельность как профессионально и личностно значимую: потребностный (наличие и осознание своих образовательных потребностей, лежащих в основе самообразовательной деятельности); когнитивный (знания о способах осуществления самообразовательной деятельности и ценностное отношение к ней как значимой для профессионального и личностного совершенствования); волевой (умения саморегуляции и самоконтроля при осуществлении

самообразовательной деятельности); управленческий (практические умения управления самообразовательной деятельностью).

3. Становление самообразовательной компетенции как ценности обеспечивается организацией практико-ориентированной деятельности под влиянием естественных (цель деятельности, ее стратегия и др.) и искусственных (нормативные документы, образовательные стратегии субъекта и др.) преобразователей. Показателем становления самообразовательной компетенции как ценности является наличие ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

4. В качестве критериев сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов выступают: *эмоциональный* – отражает осознание значимости самообразовательной деятельности для профессионального и личного самосовершенствования и ценностное отношение к ней; *мотивационный* – предполагает наличие стремления к осуществлению самообразовательной деятельности; *гностический* – предусматривает понимание сущности самообразовательной деятельности как профессиональной и личностной ценности, наличие знаний о способах ее осуществления; *регулятивный* – предполагает наличие умений саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности; *организационный* – отражает овладение умениями самостоятельной организации и управления самообразовательной деятельностью.

5. Разработаны, научно обоснованы и реализованы в единстве и взаимосвязи организационно-педагогические условия становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов:

– активизация самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процессе организации позиционного взаимодействия, позволяющего решать педагогические задачи с позиций автора, организатора, интерпретатора, координатора; педагога, психолога, философа, историка, экономиста;

председателя, докладчика, оппонента, историка, слушателя, интерпретатора, что побуждает их к самостоятельному добыванию знаний.

– формирование ценностного отношения к самообразовательной деятельности посредством применения интерактивных методов обучения: групповой дискуссии, диалога, «балинтовских сессий», методов «модерация» и взаимообучение.

– освоение умений управления самообразовательной деятельностью в процессе использования динамических форм обучения посредством выполнения активных самостоятельных действий при использовании техники «Дерево целей, составлении индивидуальных карт достижений, создании «Банка Знаний», выполнении саморефлексии учебных действий в процессе самостоятельной постановки цели, планирования, организации, самоконтроля самообразовательной деятельности.

Объем и структура: диссертация состоит из Введения, двух глав, выводов, Заключения, Библиографического списка, Приложений. Текст иллюстрирован таблицами, рисунками, диаграммами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕННОСТИ

1.1 Самообразовательная компетенция личности как предмет психолого-педагогического анализа

С целью психолого-педагогического анализа самообразовательной компетенции личности необходимо обратиться к проблеме самообразования.

Анализ исторического аспекта проблемы самообразования личности показал, что многие исследователи в своих работах (Ф.А. Дистервег, Я.А. Коменский,

Г. Спенсер и др.) неоднократно указывают на необходимость создания условий для самообразования личности, подчеркивая важность самостоятельности в учении и развитии на протяжении всей жизни. Также отмечается, что достижение основных целей образования – это, прежде всего, результат собственных усилий обучающихся. К примеру, Н.А. Рубакин и Г. Спенсер пришли к выводу, что настоящее образование и успешное развитие добываются только путем самообразования [77, с. 40], [133].

На возрастание значимости самообразования обращал внимание И.Ф. Герbart, подчеркивая, что «превращение непрерывности образования как объективной общественной потребности в особенность жизнедеятельности связано с активностью личности, ее способностью превращать процесс образования в деятельность по самообразованию» [36, с.16].

В настоящее время в психолого-педагогической теории самообразование рассматривается как процесс (А.Я. Айзенберг, В.Б. Бондаревский) и как деятельность (И.Г. Барсуков, А.К. Громцева, Н.Д. Иванова, Л.Н. Коган, П.И. Пидкасистый, В.В. Сериков). Общим для данных исследований является то, что в качестве результата самообразовательного процесса и самообразовательной деятельности выступает самообразовательная компетенция личности.

По утверждению И.А. Бобыкиной, самообразовательная компетенция личности является системообразующей, так как органично интегрирует в

собственном развитии и участвует в формировании других компетенции, способствует эффективному развитию обучающегося в образовательном процессе [18]. Р.Р. Сагитова, также считает, что самообразовательная компетенция является опорным элементом всестороннего развития личности. Она не связана только с узкодидактическими целями и более эффективна в том случае, если определяет интегрированную характеристику, включающую в себя совокупность знаний, умений, способов и опыт самообразования, а также личностные качества, которые проявляются в потребности реализации деятельности, направленной на достижение самореализации человека [140].

Формирование самообразовательной компетенции личности определяется исследователями А.Я. Айзенбергом, А.К. Громцевой, М.Н. Скаткиным, Б.Ф. Райским, П.И. Пидкасистым и др. как сложный процесс самостоятельного овладения знаниями и как созидание собственной личности в процессе самообразования.

Рассмотрим соотношение понятий «компетентность» и «компетенция». Необходимо отметить, что конструкты «компетенция» и «компетентность» и структуры явлений, которые эти понятия охватывают в научной литературе, в том числе и психолого-педагогической, окончательно не определены, относятся к нестрогим понятиям и в большинстве случаев употребляются интуитивно, как синонимы (F.O. le Deist, J. Winterton) [201, 202]. Е.И. Кудрявцева поясняет, что между американскими, британскими, нидерландскими и отечественными исследователям нет согласия в том, что они называют компетенциями. Например, в американской традиции используется термин «компетентность», в европейской – «компетенция», в отечественной – изучаются оба конструкта. M-I. Cheng, A.R.J. Dainty & D.R. Moore все же полагают, что везде речь идет об личностных и профессиональных преобразованиях на основе компетенций, но различия в культуре могут стать препятствием на пути объединения усилий в решении этой проблемы. Действительно, в современной практике реализации компетенций они

уже воспринимаются как эффективный инструмент управления личностными ресурсами [79].

А.В. Хуторской сопоставляет исследуемые понятия и трактует их следующим образом: компетенция, по мнению автора, включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность, определяется им как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [174; с. 60].

Анализ соотношения понятий «компетенция» и «компетентность» провела Е.И. Кудрявцева. Она опирается на исследования Ch. Mabeу & P. Ples и приводит их подробную дифференциацию (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Дифференциация понятий «компетенция», «компетентность»

Элементы различия	Компетенция	Компетентность
1	2	3
Описание	Знания, установки, навыки в виде индивидуальных проявлений	Поведенческие сценарии, вносимые сотрудниками в организационный контекст
Зоны идентификации	Функциональный анализ рабочих ролей и обязанностей	Элементы поведения, действий, отражающие способ выполнения задач
Фокус сосредоточения	Анализ работы, ориентированный на задачу, как отражение ожиданий исполнения должности	Личностно ориентированный анализ деятельности для обнаружения и идентификации оснований эффективности
Предмет исследования	Области знаний, доступные для индивидуального освоения	Зоны, к которым должно быть привлечено внимание с целью достижения необходимого уровня исполнения работы
Показатели	Пороговые стандарты (широкий диапазон использования)	Характеристики наивысших персональных достижений

Окончание табл. 1.1

1	2	3
Область применения	Создание образовательных и квалификационных стандартов; определение общих институциональных возможностей человека	Определение роли сотрудника в организации; эксклюзивных форм поведения, характеризующих данную организацию
Уровень анализа	Описание типичных рабочих мест	Описание иерархически устроенных управленческих областей
Цель оценки	Определение профессионального статуса человека	Определение потенциала сотрудника для наилучшего использования ресурсов организации
Мотивационный потенциал	Возможность смены рабочего места или должностной позиции	Возможности профессионального роста

Начальный этап исследований в сфере компетентностей личности традиционно связывают с идеей А. Маслоу и его последователей (Р. Бендлер, Дж. О'Коннор, Д. Сеймор), которые представили и апробировали модель «стадий научения». Данная модель демонстрирует динамику формирования знаний, умений и навыков в процессе образования. Первая стадия – неосознанное незнание (неосознаваемая некомпетентность), на начальном этапе научения наблюдается отсутствие у индивида способности осознать, что он чего-то не умеет или не знает. Вторая стадия – осознанное незнание (осознаваемая некомпетентность), на данном этапе личностью осознается недостаток знаний, умений и навыков, происходит принятие своей некомпетентности.

Третья стадия – осознанное знание (осознаваемая компетентность), характеризуется свободным владением личностью необходимыми знаниями, умениями пользоваться полученной информацией и готовностью ее применения на практике. Субъект деятельности осознает свои потребности, цели, интересы для дальнейшего самосовершенствования. Четвертая стадия – неосознанное знание (неосознаваемая компетентность), на завершающем этапе научения появляется совершенное владение личностью знаниями, умениями, навыками, доведенными до автоматизма; появляется возможность их применения, трансформации и синтеза [201], [102].

Вслед за американскими исследователями, С.А. Дружилов на основе концепции «стадий научения» предложил свою модель становления профессиональной компетентности, одним из важнейших элементов которой является самообразовательная компетенция [43],[80].


По нашему убеждению, возможность формирования и становления самообразовательной компетенции личности, исходя из анализа данной концепции, происходит на стадии осознаваемой некомпетентности, обусловленной появлением и формированием положительных мотивов самообразовательной деятельности, личностной готовностью к самообразовательной деятельности. Становление компетентности как переход от неосознаваемой некомпетентности к осознаваемой компетентности, а от нее – к умениям, доведенным до автоматизма (неосознаваемая компетентность), мы отразили в таблице (табл. 1.2).

Таблица 1.2

Стадии компетентности и модели ее становления

Стади и научения	Стадии компетентности	Самооценка субъекта деятельности	Модель «Стадии научения» А. Маслоу	Модель «Профессиональное обучение» С.А. Дружилова
1	2	3	4	5
IV Стадия 	Неосознанное знание (неосознаваемая компетентность)	«Я знаю, что я знаю»	Завершающий этап научения. Совершенное владение знаниями, умениями, навыками, доведенными до автоматизма; возможность их применения, трансформации и синтеза	Профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение; профессионализм является частью личности. Бессознательная компетентность характеризует уровень мастерства
III Стадия 	Осознанное знание (осознаваемая компетентность)	«Я знаю, что я не знаю».	Свободное владение ЗУНами. Осознание своих потребностей, целей дальнейшего самосовершенствования.	Знание о структуре и содержании профессиональных знаний, умений, навыков; способность эффективно их применить

Окончание табл. 1.2

1	2	3	4	5
II Стадия 	Осознанное незнание (осознаваемая некомпетентность) При наличии положительных мотивов самообразовательной деятельности и личностной готовности к самообразовательной деятельности возможно формирование и становление самообразовательной компетенции	«Я знаю, что я не знаю»	Осознание недостатка знаний, умений и навыков. Принятие своей некомпетентности	Осознание недостатка профессиональных знаний, умений, навыков. Возможны конструктивный исход (как форма личностной активности) и деструктивный (как форма социальной пассивности)
I Стадия	Неосознанное незнание (неосознаваемая некомпетентность)	«Я не знаю, что я не знаю»	Начальный этап научения. Отсутствие способности у индивида осознать, что он чего-то не умеет или не знает	Незнание, что отсутствуют знания, умения, навыки или вообще возможных требований к таковым для успешной деятельности

Более интенсивное развитие представлений о компетентностях и моделях их практического применения связывают с публикациями исследований американского экономиста Р. Бойциса. Автор впервые ввел термин «компетентность» в сферу профессиональной деятельности личности, установил, что успешного специалиста от менее успешного отличает не один –единственный фактор, а целый комплекс факторов, который включает в себя мотивы, опыт и поведенческие характеристики. Р. Бойцис трактовал компетентность как способность человека вести себя таким образом, который удовлетворял бы требованиям профессиональной деятельности в определенной организационной среде, что, в свою очередь, являлось бы причиной достижения желаемых результатов. Определяя компетентность как способность человека, автор фактически имеет в виду компетенцию в ее трактовке современными российскими исследователями [197].

Для данного исследования основополагающее значение имели труды, в которых представлены основные идеи компетентностного подхода (В.А. Адольф,

В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Е.Л. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Л.В. Шкерина и др.)

В отечественных исследованиях представителей компетентностного подхода компетентность трактуется по-разному. В.А. Адольф определяет компетентность как сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса [7];

А.К. Митина считает, что компетентность включает в себя способы, приемы реализации личностью знаний, умений, навыков в различных видах деятельности, в том числе, в общении и оказывает влияние на развитие и саморазвитие личности [91]. И.А. Зимняя определяет компетентность как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, основывающийся на знаниях. Ее мнение разделяют В.А. Болотов и В.В. Сериков, которые считают, что компетентность представляет собой сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта [147, 22].

Л. А. Петровская рассматривает компетентность как атрибут общения в субъект-субъектной парадигме, включающий определенный уровень развития коммуникативных, социально-перцептивных и интегративных умений [110].

В зарубежных исследованиях (Э. Дисси, Дж. Равен, Р. Райн и др.) компетентность рассматривается как способность личности к осуществлению непрерывного образования, включающую в себя узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной области, а также понимание ответственности за свои действия [124, с. 174]. Компетентность, в понимании ученых является важнейшей личностной потребностью. Так, по мнению Э.Дисси и Р. Райна, важнейшей учебной и профессиональной потребностью можно считать и стремление к компетентности и мастерству. Они доказали, что необходимость ощущать себя компетентным и самодетерминированным – базовые потребности личности. Исследователи

полагают, что чем сильнее деятельность позволяет личности чувствовать себя компетентным и эффективным, тем выше у него будет внутренняя мотивация к данному виду деятельности. Следовательно, те условия и факторы, которые повышают чувство компетентности, должны повышать и внутреннюю мотивацию [199].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что компетентность включает в себя знания, необходимые для реализации поставленных целей; умения (социально-перцептивные, организационные, коммуникативные и другие); опыт, складывающийся в процессе жизнедеятельности, и умение использовать его в изменяющихся условиях; внутреннюю мотивацию к деятельности, выступающую важнейшей учебной и профессиональной потребностью личности.

В педагогической теории выделены виды компетентности (И.А. Зимняя, Дж. Равен, А.К. Маркова, И.А. Оборотова, А.В. Хуторской, W. Nutmacher и др.). Феноменология самообразовательной компетентности и подходы к ее развитию и формированию раскрыты в работах Е.А. Глуховой, Т.Е. Землинской, Т.А. Михайловской, В.В. Морозовой, И.А. Орловой, О.Ю. Поляничко, И.Н. Преображенской, Е.Н. Фоминой, Е.С. Чеботаревой и др. Общим для данных работ является то, что авторы приходят к выводу, что самообразовательная компетентность формируется в процессе самообразовательной деятельности, где она выступает как результат, отраженный в названной деятельности. Прежде чем перейти к рассмотрению понятия «компетенция», стоит отметить, что в настоящее время компетенция является предметом тщательного психолого-педагогического анализа, что подтверждает актуальность исследуемой нами категории. Ее сущность, содержание, функции изучаются отечественными и зарубежными исследователями. К примеру, в ряде стран Европы и США в период 70–80-х годов XX века термин «компетенция» употреблялся в связи с проблемой индивидуализации обучения, в России компетенции стали широко изучаться лишь в 80 – 90-е годы. В настоящее время компетентностно-ориентированное образование стало

устойчивой образовательной практикой во многих европейских странах [125]. Формирование самообразовательной компетенции рассматривается как процесс развития личности под влиянием внешних условий, продолжающийся на протяжении всей жизни человека и не имеющий конечных очертаний. Однако, в отличие от развития личности, ее формирование осознается самой личностью и окружающими относительно дискретно, так как связано с появлением в структуре личности новых, ранее отсутствующих качеств.

По мнению А.В. Хуторского, основной целью образовательной и самообразовательной деятельности в русле компетентностного подхода является овладение образовательной компетенцией, которая представляет собой «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». Определив понятие образовательных компетенций, А.В. Хуторской предлагает их трехуровневую иерархию: ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию образования; общепредметные компетенции, относящиеся относятся к определенному кругу учебных предметов и сфер образования; предметные компетенции, относящиеся к частным, имеющие возможность развития в рамках учебных дисциплин [174].

В свою очередь, И.И. Оборотова приводит более развернутую и конкретизированную классификацию компетенций и выделяет в ней базовые, психолого-педагогические, предметные компетенции. К базовым компетенциям автор относит ценностно-смысловую, общекультурную, информационную, коммуникативную, речевую, социально-трудовую, самообразовательную; к психолого-педагогическим – технологическую, когнитивную, регулятивную, исследовательскую, методическую; к предметным – математическую, техническую, языковую и др.) [102]. В теории разработаны другие классификации (Дж. Равен, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В. Хутмахер). В данном исследовании мы остановились на вышеобозначенной классификации, так как в ней

подчеркивается значимость самообразовательной компетенции, позволяющей личности не только усваивать необходимые знания, умения и навыки, но и осваивать способы приобретения знаний, пути формирования умений и навыков, а также способность применять их в измененных условиях жизнедеятельности. В отношении бакалавров-педагогов самообразовательную компетенцию необходимо, на наш взгляд, рассматривать как профессионально-педагогическую ценность, обеспечивающую их профессиональное, личностное становление и развитие.

Действительно, выпускник педагогического вуза в процессе дальнейшей самостоятельной профессионально-педагогической деятельности призван обладать умением профессиональную ситуацию перевести в разряд педагогической задачи и определить пути ее решения с учетом конкретной ситуации, а также найти другие варианты ее решения в быстро меняющихся условиях [145].

Понятие «самообразовательная компетенция» является родовидовым по отношению к видовому понятию «компетенция». Если под компетенцией понимают «общую способность и готовность личности к деятельности, основанные 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», то самообразовательная компетенция трактуется как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося, необходимых для осуществления им специально организованной, самостоятельной, систематической, личностно и социально значимой продуктивной деятельности (О.Ю. Поляничко) [117], [184]. Данное понятие рассматривается в диссертации как рабочее.

Сущность самообразовательной компетенции Р.Р. Сагитова определяет как интегрированную характеристику личности, включающую в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся

в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной и социальной самореализации человека [140]. В свою очередь, И.А. Бобыкина отмечает, что самообразовательная компетенция выступает интегративным качеством личности и существует в различных формах – как высокая степень умений самообразования, форма проявления способности и индивидуального стиля образовательной деятельности, некий итог саморазвития человека, как одно из проявлений социальной зрелости личности [18].

Основываясь на анализе различных подходов к определению сущности самообразовательной компетенции, М.А. Федорова выделяет ее следующие характеристики: наличие знаний о планировании и организации самообразовательной деятельности, положительное отношение к самосовершенствованию, способность к постоянной самообразовательной деятельности, готовность и стремление к саморазвитию и самообразованию в профессиональной сфере. Следовательно, как подчеркивает автор, самообразовательная компетенция базируется на личностном опыте самообразования, на перманентном стремлении личности постоянно развивать собственные образовательные способности, то есть отражает умения организации самообразовательной деятельностью. Мы разделяем мнение исследователя в том, что самообразовательная компетенция личности обеспечивает эмоционально-ценностное отношение к саморазвитию и самообразовательной деятельности [166].

И.А. Бобыкина считает целесообразным рассматривать вопрос о сущности самообразовательной компетенции с точки зрения ее составляющих компонентов. Как замечает автор, от содержания всецело зависит формулировка конкретных задач, выдвигаемых в процессе формирования самообразовательной компетенции. Сущность исследуемой компетенции она определяет как систему знаний, умений и опыта самообразования, включающую также личностное

качество – познавательную самостоятельность, и обеспечивающую продуктивное качественное осуществление самообразования.

Содержание самообразовательной компетенции автор представляет в виде обобщенной системы знаний: аутометодической мотивации, учебно-организационных, знаний реализации, контроля и коррекции самообразовательной деятельности [18]. Мы полагаем, что поскольку сущность любого явления раскрывает его в целом, то содержание целесообразно представить в виде компонентов (составляющих). Это позволит рассматривать изучаемое явление в совокупности характеристик его компонентов. Анализ компонентов явления позволяет получить более широкое и углубленное знание о нем.

Подчеркивая особую значимость самообразовательной компетенции, Е.Н. Фомина отмечает, что ей принадлежит весомая роль в любом виде образовательной (научно-исследовательской, проектной, творческой и т.д.) и профессиональной деятельности. По мнению автора, особенно острой становится эта проблема тогда, когда данный вид деятельности только формируется. Самообразовательная компетенция рассматривается сегодня как важное профессиональное качество. Для того чтобы специалист мог поддерживать высокий уровень квалификации, он должен быть участником непрерывного образования. Поэтому перед высшими педагогическими учебными заведениями стоит задача создания необходимых условий и разработки эффективных средств для становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов, и необходимо, чтобы потребность в самообразовании перешла в контекст проблем обучаемого, его смысловую сферу, стала основой развития личностного опыта бакалавра [169].

Сформированная самообразовательная компетенция характеризует личность как субъекта, способного к самостоятельной организации познавательной деятельности, направленной на непрерывное саморазвитие профессиональных и общекультурных качеств [117].

В сущности, самообразовательная компетенция проявляется в умениях и навыках самосовершенствования, навыках самостоятельной познавательной деятельности, целью которой выступает обновление интеллектуального потенциала в соответствии с общекультурными и профессиональными запросами общества (М.И. Поднебесова).

Исходя из обозначенных позиций, можно утверждать, что формирование самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов выступает как необходимое условие получения качественного профессионального высшего образования, на высоком уровне овладения профессией и достижения желаемой квалификации, и может рассматриваться как их профессионально-педагогическая ценность.

В педагогической теории представлена структура самообразовательной компетенции. Структура в научной теории рассматривается как совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность, она включает в себя мотивационный, рефлексивный, эмоционально-волевой, когнитивный, операционально-деятельностный компоненты [17], [170].

Структурные компоненты компетенции, в том числе самообразовательной, Л. Отала представляет как единство ценностей, целей, контактов, опыта, знаний, умений и навыков; компетенции при этом выступают в роли доминанты, которые подчеркивают интеллектуальную значимость человека [86; с. 24].

Р.Р. Сагитова в самообразовательной компетенция студентов вуза выделяет четыре компонента: потребностно - мотивационный (базируется на потребности обучающегося к непрерывному самообразованию; обеспечивает интерес к самообразованию; включает наличие совокупности мотивов); ориентационно - когнитивный (знания обучающегося о сущности, видах, способах осуществления самообразовательной деятельности, а также включает общеобразовательные, предметные и профессиональные знания; характеризует уровень готовности к перманентному самообразованию в течении всей жизни; отражает знания о современных способах получения информации); операционально -

деятельностный (характеризует совокупность организационных, коммуникативных умений); рефлексивно-оценочный (отражает самоанализ уровня личностной и профессиональной готовности к самообразовательной деятельности, уровень потребности в рефлексии самообразовательной деятельности, владение различными рефлексивными техниками) [140].

А.М. Бронниковой в структуре компетенции самообразования выделено пять взаимосвязанных компонентов: 1) мотивационно - личностный, отражающий готовность к осуществлению самообразования, осознание личностной и профессиональной значимости самообразования в течение всей жизни, сформированность личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять самообразовательную деятельность;

2) когнитивный, включающий общеобразовательные знания, знания различных способов деятельности и видов информации, законов общения, процесса управления собственной деятельностью, ее способов и форм; 3) информационно-коммуникативный, отражающий сформированность навыков самостоятельной работы с информацией, владение информационными технологиями, умения, связанные с поиском, переработкой, использованием информации для достижения поставленных целей; 4) деятельностный, включающий наличие определенных практических умений работы с конкретными объектами самообразования; 5) управленческо-регулятивный, отражающий умения самостоятельного целеполагания, планирования, организации, самоконтроля, самоанализа, саморефлексии, самооценки, самокоррекции индивидуальной образовательной деятельности обучающимися [27].

О.Ю. Поляничко определяет содержательные компоненты компетенции самообразования как базовые элементы ключевых компетенций: учебно-познавательной, коммуникативной, информационной, ценностно-смысловой и компетенции личностного самосовершенствования [118].

И.А. Бобыкина структуру самообразовательной компетенции обозначает сформированными самообразовательными умениями, представляющими собой

сложное образование и содержащими следующие основные виды умений: аутометодической мотивации, ориентации и планирования самообразования, реализации, аутометодического контроля и коррекции самообразовательной деятельности [18].

Д.В. Дроздова вкладывает свой смысл в понимание структуры самообразовательной компетенции и приходит к выводу, что ключевыми компонентами структуры исследуемой компетенции являются психологический и методический компоненты, проявляющиеся в особенностях учебной деятельности личности. Психологический компонент самообразовательной компетенции, как уточняет автор, является основой для формирования методического компонента. Если брать во внимание мнение Д.В. Дроздовой о структуре самообразовательной компетенции, то представляется нецелесообразным включение методического компонента в структуру СК, так как в нашем случае речь идет о деятельности по самообразованию личности, а методический компонент, прежде всего, призван раскрывать педагогическую деятельность [41].

Общим для вышеобозначенных работ является то, что при анализе структуры самообразовательной компетенции исследователями не обозначен аксиологический компонент исследуемой компетенции и аксиологическая составляющая присутствует в ней косвенным образом.

Таким образом, структура самообразовательной компетенции личности не определяется исследователями однозначно, об этом свидетельствуют разнообразие, многогранность, сложность составляющих ее компонентов и, как следствие, отсутствие четко обозначенных педагогических условий их формирования и развития в образовательном процессе вуза.

Учитывая точку зрения В.А. Адольфа, Н.Ф Ильиной [4] о том, что в структуре всех компетенций основными элементами являются ценностно-смысловые отношения к деятельности (к ее целям, содержанию и результату), положительные мотивы к осуществлению деятельности, знания способов ее осуществления, умение и опыт успешно осуществленных действий на базе

полученных знаний, целесообразно представить структуру самообразовательной компетенции с позиции теории ценностей как совокупность взаимосвязанных компонентов: *потребностного, когнитивного, волевого, управленческого*, образующих ее внутренний стержень. Ценностные характеристики названных компонентов отражают направленность на самообразовательную деятельность как профессионально и личностно значимую. Доказательством обоснованности нашей точки зрения, может служить постулат о том, что мировое современное образование исходит из общечеловеческих и общекультурных ценностей и, следовательно, самообразовательная деятельность, как необходимая составляющая качественного образования личности педагога, должна базироваться на ценностном отношении к ней [81, с. 28]. В настоящее время такой подход к анализу самообразовательной компетенции представляется актуальным, так как педагог призван сформировать самообразовательную компетенцию у обучающихся – современных школьников, для которых важным является осуществление самообразовательной деятельности в течение всей жизни.

Ценностное отношение подразумевает «наличие внутренней позиции личности, возникающей в ситуации свободного выбора» и трактуется как «значимость того или иного явления для субъекта, определяемая его осознанными и неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели» [149]. Ценностное отношение к самообразовательной деятельности, наряду с общей системой ценностей, по мнению А.С. Запесоцкого, является центральным элементом сферы сознания личности и отражает мировоззренческую основу всех граней ее жизнедеятельности [47].

Отличительной чертой аксиологизации мирового образовательного пространства, как замечают исследователи (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква), является установка на формирование ценностного отношения к учению, к собственной профессиональной деятельности, окружающему миру в процессе непрерывного образования личности [149, с. 76]. В качестве условия реализации идеи непрерывного образования личности в течение всей жизни, необходимо

рассматривать самообразовательную компетенцию как профессиональную и личностную ценность.

Охарактеризуем каждый из представленных компонентов структуры самообразовательной компетенции как ценности с целью наиболее полного раскрытия ее содержания, выделив в ней ценностные составляющие.

Потребностный компонент самообразовательной компетенции как ценности, по нашему мнению, характеризуется наличием и осознанием образовательных потребностей, лежащих в основе самообразовательной деятельности, проявляется в стремлении к их удовлетворению в знаниях, умениях и навыках самообразовательной деятельности. Данный компонент самообразовательной компетенции исследуется Е.П. Ильиным, А.К. Марковой, Г.А. Мухиной и др. Это не противоречит работам В.А. Петровского, В.А. Слостенина, Е.А.Федюниной, Г.И. Чижиковой, в которых раскрываются ценностные мотивы образования. Общим для всех исследований в сфере изучения потребности и мотивов является то, что конструктивные созидательные мотивы и потребность в осуществлении любой деятельности, в том числе и самообразовательной, обеспечивают положительный ее результат и способствуют успешному решению профессиональных задач, так как только высокомотивированная личность больше тратит собственных ресурсов (трудовых, временных и др.) и достигает, как правило, лучших результатов в деятельности.

Когнитивный компонент самообразовательной компетенции будущего бакалавра-педагога характеризуется знаниями способов осуществления самообразовательной деятельности и ценностным отношением к ней как значимой для профессионального и личностного совершенствования. В процессе самообразования происходят пополнение полученных знаний, их углубление, актуализация, систематизация, и появляется возможность соединения теоретических знаний с практическим их применением для решения конкретных профессиональных задач. Ценность знаний и опыта, полученных в результате самообразовательной деятельности, заключается в том, что они могут являться

основой для более глубокого понимания и синтеза получаемой информации, а также будут служить отправной точкой для приобретения новых умений и навыков, необходимых для личностного и профессионального самосовершенствования, в том числе способов их получения.

Волевой компонент самообразовательной компетенции характеризуется умениями саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности, психологической готовностью будущего бакалавра-педагога к осуществлению самообразовательной деятельности, ответственностью за ее результаты. Мы считаем, что волевое поведение личности наиболее ярко проявляется в самообразовательной деятельности на всех этапах ее осуществления: от постановки цели до получения результата. Волевой компонент проявляется в волевом поведении личности. Такое поведение С.Л. Рубинштейн характеризует как «сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет поставленную перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом», т.е. данное действие базируется на умениях регуляции своего поведения в соответствии с системой жизненных ценностей и ориентаций [135].

Действительно, наличие у будущего бакалавра-педагога умений саморегуляции позволяет ему быть свободным и активным субъектом самообразовательной деятельности; обеспечивает сознательное преодоление личностью трудностей для достижения поставленной цели, и, как следствие, придает деятельности упорядоченный и целенаправленный характер (С.Л. Рубинштейн) [136].

Таким образом, волевой компонент характеризуется наличием направленности на продуктивную самообразовательную деятельность, ответственностью, дисциплинированностью, умением довести запланированную деятельность до логического завершения. Волевой компонент также отражает стремление обучающегося самостоятельно осуществлять самообразовательную

деятельность в соответствии со своими образовательными потребностями т.е. действовать не под давлением внешних обстоятельств, а в соответствии с самостоятельно выстроенной образовательной стратегией и своей системой ценностных ориентаций.

Управленческий компонент самообразовательной компетенции проявляется в практических умениях управления самообразовательной деятельностью, подразумевает владение умениями и навыками организации построения процесса самообразования. При этом умения понимаются как освоенные личностью способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных ранее знаний и навыков [133].

Управленческий компонент включает формирование и развитие следующих умений: ставить посильные значимые цели и задачи самообразовательной деятельности, планировать деятельность по самообразованию, продуктивно организовывать и осуществлять управление самообразовательной деятельностью, комплексно прогнозировать возникающие барьеры в самообразовательной деятельности и пути их преодоления, адекватно оценивать результаты, осуществлять самоконтроль и самооценку самообразовательной деятельности, ее рефлексию.

Все компоненты в структуре самообразовательной компетенции формируются в их целостности и взаимосвязи и характеризуют самообразовательную компетенцию как профессиональную и личностную ценность будущего бакалавра-педагога.

Авторами, исследующими самообразовательную компетенцию, не выделены функции последней. Функция в педагогике рассматривается как заданное поведение объекта, в данном случае самообразовательной компетенции. В то же время исследователи (М.М. Князева, В.Д. Диденко) выделяют функции самообразования: экстенсивную, саморазвивающую, методологическую, коммуникативную, сотворческую, омолаживающую, психотерапевтическую,

геронтологическую. Анализ изученных работ позволил нам обозначить функции самообразовательной компетенции с позиции теории ценности.

1. Адаптивная функция – ценность данной функции заключается в том, что она позволяет приспособливаться к изменяющимся условиям образования (его новым стандартам, требованиям, парадигмам, росту информации) и адаптировать к ним организацию процесса самообразования.

2. Компенсаторная функция – ценность данной функции проявляется в стремлении к устранению выявленных пробелов в знаниях и умениях, получению новых знаний и умений, удовлетворению изменяющихся образовательных потребностей будущего бакалавра-педагога.

3. Функция саморазвития – ценность данной функции раскрывается через стремление к самосовершенствованию в процессе осуществления самообразовательной деятельности в соответствии с собственной самообразовательной стратегией. Реализуется через освоение новых знаний, умений, обогащение опыта, развитие творческих, рефлексивных способностей.

4. Рефлексивная функция – ее ценность заключается в стремлении к формированию и развитию необходимых рефлексивных умений личности, таких как: самооценка, самоорганизация, самоконтроль, самокоррекция для осуществления успешной самообразовательной деятельности.

Таким образом, обозначенные функции самообразовательной компетенции базируются на аксиологических основаниях, затрагивают ценностные аспекты самообразовательной деятельности личности. Реализация функций самообразовательной компетенции является механизмом превращения репродуктивной деятельности личности в продуктивную самообразовательную деятельность, ориентированную на непрерывное саморазвитие и самосовершенствование будущего бакалавра-педагога.

Осуществленный теоретический анализ подводит к выводу о том, что если самообразовательную компетенцию рассматривать как профессионально-педагогическую ценность, то необходимо уточнить понятие самообразовательной

компетенции как ценности. Исходя из этого, самообразовательную компетенцию как профессионально-педагогическую ценность можно определить как интегративную характеристику личности будущего бакалавра-педагога, включающую в себя знания, умения, навыки управления самообразовательной деятельностью, субъективный опыт, личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении к самообразовательной деятельности для непрерывного совершенствования в течение всей жизни, удовлетворения профессионально-педагогических потребностей.

В целом анализ теоретических источников позволяет сделать следующие выводы по исследуемой проблеме.

Значительное усиление внимания исследователей к изучению общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций обучающихся, как бакалавров, так и магистров, создает необходимость формирования у них самообразовательной компетенции, является одной из приоритетных задач современного вуза. Для будущих бакалавров-педагогов эта задача приобретает особую значимость, так как по окончании вуза в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности они призваны данную компетенцию формировать у учащихся.

Исторический аспект изучаемой проблемы отражен в работах Ф.А. Дистервега, Я.А. Коменского, Г. Спенсера и др., которые подчеркивают необходимость создания условий в школе для осуществления обучающимися процесса самообразования.

В настоящее время самообразовательная компетенция является предметом исследования отечественных и зарубежных ученых.

В зарубежной литературе понятия «компетенция» и «компетентность» чаще всего определяются как синонимичные.

В отечественной – под компетенцией понимаются на уровне описания индивидуальные проявления (знания, навыки, установки); на уровне предмета исследования – области знания, доступные для качественного индивидуального

освоения; на уровне области применения – создание образовательных и квалификационных стандартов; на уровне оценки – определение профессионального статуса человека.

Компетентность определяется на уровне описания как наличие поведенческих сценариев, в которых проявляются формируемые компетенции; на уровне предмета исследования – как условия, позволяющие достигнуть необходимого уровня исполнения работ; на уровне оценки – как определение потенциала профессионала для наилучшего использования ресурсов организации.

В теории определена иерархия компетенций; обозначены ее виды. Самообразовательная компетенция трактуется как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности студента, необходимых для осуществления им специально организованной, самостоятельной, систематической, лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Сущность ее раскрывается И.А. Бобыкиной как система знаний, умений и опыта самообразования. Содержание представлено совокупностью аксиологического, потребностного, когнитивного, волевого и деятельностного компонентов.

Самообразовательная компетенция как ценность предполагает наличие образовательной активности будущих бакалавров-педагогов. В этих условиях повышается ее значимость, так как она выполняет адаптационную функцию за счет собственных самообразовательных ресурсов обучающихся и внутренних резервов (потребности, мотивации). По нашему мнению, самообразовательная компетенция педагога выступает необходимым элементом профессиональной деятельности, где реализуется внутренний потенциал его личности.

В целом можно сделать вывод о том, что отдельными исследователями понятия «компетентность» и «компетенция» употребляются как синонимы. Другие ученые названные понятия наделяют различными характеристиками. В данном исследовании мы разделяем точку зрения О.Ю. Поляничко и под

самообразовательной компетенцией понимаем совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для осуществления личностью специально организованной, самостоятельной, систематической, лично и социально значимой продуктивной самообразовательной деятельности.

Новизной позиции автора является рассмотрение самообразовательной компетенции как ценности. В данном случае она характеризуется как интегративная характеристика личности, включающая в себя знания, умения, навыки организации и управления самообразовательной деятельностью, субъективный опыт, личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении к самообразовательной деятельности для непрерывного совершенствования в течение всей жизни, удовлетворения образовательных потребностей личности.

Анализ позволяет сделать вывод о том, что различные исследователи по-разному характеризуют структуру самообразовательной компетенции. Общим для всех исследований является то, что в них не выделены ценностные характеристики компонентов, образующих ее внутренний стержень.

Поскольку самообразовательная компетенция исследуется в данной работе как ценность будущих бакалавров-педагогов, то ценностная составляющая может находить отражение в каждом из ее компонентов: в потребностном компоненте – глубокое осмысление будущими бакалаврами-педагогами своих образовательных потребностей, побуждающих мотивов самообразовательной деятельности; в когнитивном – осознании ими значимости приобретенных знаний, умений, опыта самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического, личностного совершенствования; в волевом – наличие стремления осуществлять будущими бакалаврами-педагогами самообразовательную деятельность в соответствии с самостоятельно запланированной линией самообразовательной деятельности, регулируемой внутренней активностью и собственной системой ценностных ориентаций; в управленческом – наличии ценностного отношения

будущих бакалавров-педагогов к самообразовательной деятельности в процессе ее организации и управления. Теоретический анализ позволил выделить в качестве основных функций самообразовательной компетенции как ценности: адаптивную, компенсаторную, рефлексивную, а также функцию саморазвития личности.

Анализ состояния проблемы становления самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической ценности в педагогической теории и образовательной практике представлен в следующем параграфе.

1.2 Состояние проблемы становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов

Задачей данного параграфа является анализ состояния проблемы становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов как профессионально-педагогической ценности в современных условиях деятельности вуза.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования акцентирует внимание на необходимости систематического повышения будущими бакалаврами-педагогами своего профессионального мастерства и квалификации. При этом на самообразовательную деятельность, предусмотренную учебными программами по предметам, отводится значительное количество времени [3].

Одними из первоочередных шагов исследования обозначенной проблемы являются анализ научных и практических исследований в данной области, рассмотрение и сопоставление совокупности ключевых категорий, составляющих основу изучаемого явления.

Остановимся более подробно на характеристике самообразовательной компетенции как ценности.

В этимологическом словаре А.Г. Преображенского находим толкование значения термина «ценность» – как «высоко ставить, придавать достоинство» [121].

В предыдущем параграфе показано, что если рассматривать самообразовательную компетенцию как ценность, то стоит отметить ее значимость для личности обучающихся в соответствии с образовательными потребностями, реализация которых в процессе профессиональной деятельности способствует их профессиональному росту [6, с.22].

Характеризуя самообразовательную компетенцию как ценность будущих бакалавров-педагогов в соответствии с их образовательными потребностями, мы опираемся на мнение Э.Ф. Зеера, С.Л. Рубинштейна, что ценность – это не просто определенная значимость, а личностный и профессиональный ориентир, регулятор деятельности [137]. Поэтому самообразовательная компетенция становится ценностью для будущего бакалавра-педагога, если у него сформировано ценностное отношение к самообразовательной деятельности. Сам процесс становления самообразовательной компетенции как ценности, по существу, отражает появление у будущего бакалавра-педагога ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

Также стоит отметить, что в данном случае самообразовательная компетенция обучающихся служит основой формирования их профессионально-педагогической культуры и профессионального становления в целом. Это не противоречит мнению В.А. Сластенина, Г.И. Чижиковой, которые отмечают, что профессиональные ценности педагога позиционируются как нормы, регламентирующие профессионально-педагогическую деятельность, и являются «познавательно-действующей системой». Данная система, по утверждению авторов, выступает связующим элементом между мировоззрением социума в сфере образования и деятельностью педагога [148]. Овладение будущим педагогом профессиональными ценностями, в данном случае самообразовательной компетенцией, позволит сформировать ценностное отношение будущих бакалавров-педагогов к профессии.

Поэтому уже на этапе организации образовательного процесса в вузе важно создавать условия для становления самообразовательной компетенции будущего педагога как профессиональной и личностной ценности, поскольку сформированная самообразовательная компетенция является необходимым основанием его дальнейшего совершенствования и выступает показателем профессионального и личностного развития педагога.

Таким образом, становление самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности является неотъемлемым элементом подготовки и дальнейшего профессионального развития будущего бакалавра-педагога. Усвоение и развитие профессиональных ценностей обучающихся начинается еще с момента выбора ими педагогической профессии, поэтому необходимо создавать адекватные условия для усвоения профессионально-педагогических ценностей на ранней ступени обучения в вузе.

Охарактеризуем состояние проблемы становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов в современных условиях деятельности вуза.

В психологическом словаре становление трактуется как приобретение новых признаков в процессе развития [77].

Большинство авторов (Д.В. Дроздова, М.Ф. Кузнецова Р.Р. Сагитова), исследующих самообразовательную компетенцию обучающихся в динамике, используют термины «формирование» и «развитие».

Считаем, что термин «становление» более уместен, так как обучающийся уже обладает самообразовательной компетенцией, сформированной на этапе его обучения в школе.

На наш взгляд, в русле данного исследования, необходимо соотнести термины «становление», «формирование» и «развитие». Определения обозначенных понятий с позиций различных теорий представлены в табл. 1.3.

Таблица 1.3

Соотношение понятий «становление», «формирование», «развитие».

	«Становление»	«Формирование»	«Развитие»
1	2	3	4
С позиции педагогической теории.	Приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию [74]	Целенаправленное развитие личности или какой-либо из ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды [75]	Сложная динамическая система количественных и качественных изменений; процесс закономерного изменения личности в результате ее социализации [74]
С позиции философской теории	Характеризует процесс перехода от возникновения предмета к его развитому состоянию [172]	Термин не определен	Высший тип движения и изменения в природе и обществе, связанный с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому [70]
С позиции психологической теории	Процесс развития, в котором индивид берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала	Процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности [142]	Процесс, направленный на изменение материальных и духовных объектов с целью их усовершенствования [142]

Окончание табл. 1.3

1	2	3	4
Энциклопедический словарь	Образование чего-либо в совокупности характерных признаков и форм [194]	Термин не определен	Необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов [194]; Биологический процесс тесно взаимосвязанных количественных (рост) и качественных изменений [153]
С позиции толкового словаря	Возникновение, образование чего-либо в процессе развития [164]	Термин не определен	Процесс закономерного изменения, перехода от одного состояния в другое, более совершенное [164]

Исходя из анализа соотношения понятий, можно сделать вывод, что в некоторых подходах «становление» и «формирование» обозначаются как синонимичные, характеризуются как часть процесса развития, обладают целенаправленностью (доведением до задуманного), осуществляются осознанно.

Процесс развития характеризуется стихийностью, закономерностью, необратимостью, осуществляется чаще всего бессознательно; процесс формирования подразумевает законченность, устойчивость, целостность; становление – сознательно управляемый процесс, не имеющий ограничений и направленный на приобретение нового.

Общим для рассмотренных понятий является то, что все обозначенные процессы ведут к изменениям и совершенствованию чего-либо или кого-либо.

В целом анализ понятий позволил обозначить термин «становление» как запланированный, сознательно управляемый, не имеющий предела процесс, ведущий к приобретению новых признаков и форм. Для данной работы это важно еще и потому, что обучающийся в вузе уже обладает самообразовательной

компетенцией, сформированной на этапе его обучения в школе. В данном исследовании это понятие используется как рабочее.

Кроме того, мы опираемся на точку зрения С.В. Попова, который считает, что процесс становления происходит под влиянием искусственных и естественных преобразователей окружающей среды [118].

В становлении самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности будущего бакалавра-педагога весомую роль играют преобразователи, которые призваны под влиянием различных условий и факторов способствовать усвоению новых знаний, умений, навыков, ценностей. На становление самообразовательной компетенции в условиях вуза могут оказывать влияние педагоги, наставники, тьюторы, кураторы и др., которые видят образовательную ситуацию целостно, в соответствии со сформулированными целями и стратегией образования, владеют средствами и ресурсами для обеспечения процесса становления, осуществляют процесс воздействия на личность обучающегося. К естественным процессам воздействия на становление самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов можно отнести сложившиеся социальные условия, конкретные жизненные ситуации, внутреннюю мотивацию самосовершенствования и саморазвития [4].

Стоит отметить, что весомую роль в становлении самообразовательной компетенции как ценности у обучающихся играют не только преобразователи, но и сам субъект, на который направлены воздействия преобразователей. Так, Д.Б. Эльконин отмечает, что обучение и развитие субъекта учения происходят эффективнее в ходе включения его в различные виды деятельности в процессе решения учебных задач и самооценивания достигнутых результатов, то есть в том случае, когда создаются предпосылки для самоизменения, самосозидания, саморазвития [192, с. 512].

На самообразовательную деятельность, предусмотренную учебными программами по предметам, отводится значительное количество времени. Знание обучающимися научных основ самообразовательной деятельности, наличие у них

умений по организации, осуществлению, контролю, оценки названной деятельности будут способствовать становлению у них самообразовательной компетенции.

Проблема формирования самообразовательной компетенции обучающихся в образовательном процессе педагогического вуза рассматривается во взаимосвязи с развитием у них самостоятельности (И.А. Бобыкина, Е.Н. Герасименко, Д.В. Дроздова, Е.А. Таранчук). Р.Р. Сагитова подчеркивает необходимость использования в образовательном процессе отечественных, зарубежных интерактивных и педагогических технологий, внедрение которых в учебный процесс высшей школы способствует осуществлению ими осознанной самообразовательной деятельности.

Некоторые авторы предлагают подходы к формированию самообразовательной компетенции студентов при изучении различных предметных областей. К примеру, исследователи Д.В. Дроздова и М.Ф. Кузнецова видят необходимым и возможным формирование самообразовательной компетенции в русле обучения иностранным языкам, Р.Р. Сагитова - при изучении гуманитарных дисциплин.

Так, Д.В. Дроздова считает целесообразным формирование самообразовательной компетенции на основе междисциплинарного взаимодействия в ходе изучения иностранных языков, поскольку такой подход, по мнению исследователя, облегчает переход в условия обучения по компетентностно-ориентированным стандартам.

Автор в предложенной модели формирования самообразовательной компетенции предлагает строить учебный процесс таким образом, чтобы при обучении латинскому языку формировались наиболее универсальные самообразовательные знания, умения, навыки, которые затем использовались при обучении английскому языку. Такая позиция исследователя видится продуктивной для становления самообразовательной компетенции обучаемых,

так как создает условия для трансляции знаний, умений и навыков самообразовательной деятельности в измененной ситуации.

При формировании самообразовательной компетенции в условиях междисциплинарного взаимодействия автором выделены в структуре исследуемой компетенции психологический и методический компоненты и предложены критерии их измерения.

Сформированность психологического компонента самообразовательной компетенции Д.В. Дроздова предлагает измерять согласно следующим критериям: уровню осознания будущими учителями потребности в профессиональном самообразовании; внутренней готовности и стремлению к самостоятельному изучению иностранных языков и устойчивой мотиваций; положительному эмоциональному отношению к самостоятельному обучению; готовности осуществлять выбор, осознанию, что данное направление деятельности свободно выбрано самим человеком, ответственности за свой выбор.

В соответствии с разработанными критериями сформированности названного компонента самообразовательной компетенции автором определены педагогические условия: создание психологического комфорта; формирование потребности в свободном выборе образовательного маршрута, ответственности за реализацию этого выбора; создание условий для осознания важности самообразования; формирование устойчивой и высокой мотивации к самообразовательной деятельности, готовности к ней. Также исследователем предложены способы реализации обозначенных условий, к которым он относит: создание различных визуализаций, предоставление обучаемым всё более широкого набора заданий и образовательных маршрутов для обеспечения возможности выбора, обучение формулировке собственных образовательных запросов; предоставление достаточного количества опор для обучения без прямого управления со стороны преподавателя; постоянное проведение рефлексии самообразовательной деятельности, ее успехов и проблем.

К критериям сформированности методического компонента самообразовательной компетенции Д.В. Дроздова относит прочность, системность, действенность лингвистических знаний и знаний о самообразовательных стратегиях; переход от использования внешних опор к обучению без их использования и к созданию собственных опор, соответствующих личностному стилю познавательной деятельности; переход от интуитивного решения педагогических задач к овладению гибкими и прочными навыками познавательной деятельности, а также к умению решать собственные и чужие педагогические задачи на основе анализа этой деятельности; сформированность умений выбора, контроля, оценки и коррекции в познавательной деятельности. К педагогическим условиям формирования методического компонента самообразовательной компетенции автором отнесены условия для формирования соответствующих знаний и навыков [42].

В исследовании М.Ф. Кузнецовой предложены стратегия и методика формирования самообразовательной компетенции будущих учителей на основе преподавания иностранного языка. Автор относит самообразовательную компетенцию в комплексе с иноязычной учебной компетенцией к специально-познавательной компетенции педагога, таким образом, определяет место самообразовательной компетенции в структуре профессиональных компетентностей преподавателя иностранного языка. Самообразовательная компетенция в данной структуре выступает значимым компонентом в виде совокупности предметных, методических знаний и умений (рефлексии собственных действий, постановки цели, планирования, организации деятельности, самоконтроля и самокоррекции), с учетом качеств личности и направленности ее мотивов, реализующихся в практико-ориентированном языковом самообразовании.

Предложенная и апробированная М.Ф. Кузнецовой стратегия формирования самообразовательной компетенции будущих учителей имеет в основе комплект упражнений для развития аутометодических знаний, умений,

навыков, базируется на определенных методических требованиях: направленности тренировочных упражнений на формирование и развитие умений самообразования и системности подготовки к языковому самообразованию; нарастания познавательной самостоятельности; реализации самообразовательных ситуаций; развития собственного стиля языкового самообразования.

Названная стратегия, по замыслу автора, призвана отразить механизм процесса формирования и развития самообразовательной компетенции: планирование необходимого уровня сформированности самообразовательной компетенции; диагностику существующего уровня сформированности названной компетенции; конкретные действия по повышению уровня сформированности самообразовательной компетенции; отслеживание полученных результатов в формировании самообразовательной компетенции.

М.Ф. Кузнецовой определены принципы реализации методики развития самообразовательной компетенции обучаемых. Автор к обозначенным принципам относит: адекватность упражнений формируемым умениям, поэтапное формирование умений, оптимизацию образовательной среды, выбор индивидуального стиля самообразования. Обозначенную методику исследователь видит целесообразным осуществлять в четыре этапа: начального освоения самообразовательных умений с полным педагогическим управлением, частично управляемого преподавателем практико-ориентированного самообразования, практически полного практико-ориентированного самообразования, саморефлексии деятельности.

Автором при внедрении в учебный процесс методики развития самообразовательной компетенции было обосновано использование методов моделирования самообразовательной деятельности, а так же проблемных и исследовательских методов; комплекта определенных дидактических форм самообразовательной деятельности (специальные занятия, спец.курс, ряд практикумов по организации самостоятельной работы обучающихся с элементами контроля и управления, самостоятельные занятия в «консультант – центре»,

практические занятия в период практик и каникул, конкурсные состязания по умениям самообразовательной деятельности); упражнений (методические, профилированные объектные тренировочные упражнения); средств процесса обучения (рабочая учебная программа, учебно-методические пособия, «языковой портфель», индивидуальный план языкового самообразования и т.д.) [80].

Р.Р. Сагитова считает необходимым формировать самообразовательную компетенцию студентов в процессе изучения ими цикла гуманитарных дисциплин посредством внедрения в учебный процесс индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуальные образовательные маршруты, по утверждению исследователя, выступают формой совершенствования самообразовательной компетенции и предполагают последовательность прохождения студентами диагностического, целеполагающего, проектировочного, технологического и результативного этапов. Методика формирования самообразовательной компетенции студентов состоит из целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков, составляющих основу прикладной модели [140].

Целевой блок модели, как утверждает исследователь, призван обеспечить развитие умений студентов по постановке целей, выявлению задач самообразовательной деятельности в ходе изучения гуманитарных дисциплин; усвоение необходимых знаний, умений, навыков самообразовательной деятельности.

Основанием содержательного блока, по задумке автора, выступает спецкурс для обучающихся «Научись учиться». Как замечает исследователь, данный практический курс необходим студентам для освоения ими основных понятий и категорий о сущности и структуре самообразовательной деятельности и знакомит с необходимыми аспектами телекоммуникационных технологий. Реализация интерактивных технологий составляет фундамент технологического блока модели формирования самообразовательной компетенции студентов, включающих в себя

обучение с использованием метода проектов, обучение в сотрудничестве, игровые, информационно-мультимедийные технологии обучения, портфолио.

В оценочно-результативный блок модели автор включает критерии оценки и уровни сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза. Таким образом, в предложенной Р.Р. Сагитовой модели формирования самообразовательной компетенции студентов внимание акцентируется на усвоении обучающимися знаний и развитии у них необходимых личностных качеств, умений, навыков самообразовательной деятельности, но названная компетенция не рассматривается как личностная и профессиональная ценность [140].

Поддерживая точку зрения автора, подчеркнем, что самообразовательную компетенцию целесообразно отнести к значимым общекультурным компетенциям и формировать у всех обучающихся независимо от возрастного периода, так как она является фундаментальным основанием для развития и совершенствования личности в течение всей жизни.

В исследованиях Е.Н. Герасименко формирование самообразовательной компетенции рассматривается в совокупности с другими специальными компетенциями учителей начальной школы, которые составляют в совокупности профессиональную компетентность педагога. Для формирования специальных компетенций учителей начальной школы автор предлагает осуществлять процесс обучения на основе педагогической технологии моделирования профессиональной деятельности с использованием активных методов обучения в русле модульно-компетентностного подхода. По мнению исследователя, для формирования у учителей специальных компетенций, в том числе самообразовательной, необходимо соблюдать ряд педагогических условий: концептуальных, содержательных, организационно-технологических и вспомогательных [34].

К концептуальным условиям автор относит личностную ориентацию образовательного процесса образовательного учреждения на всех уровнях: целевом, содержательном, процессуальном; построение образовательного процесса

на основе педагогической теории деятельности и концепции модульного обучения; использование в качестве модели выпускника профиограммы учителя начальных классов, важнейшей частью которой являются специальные компетенции учителя начальных классов.

К содержательному условию относится использование в процессе обучения специально подготовленного учебно-методического комплекта (УМК). Организационно-технологическими условиями, по утверждению автора, выступают: использование педагогических технологий моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе; включение учащихся в реальные профессионально-трудовые отношения в процессе обучения; организация мониторинга образовательного процесса, нацеленного на выявление формируемых специальных компетенций; построение учебного процесса колледжа с использованием активных методов обучения (метода проектов, моделирования и игровых методов) [34].

Проблема формирования самообразовательной компетентности личности отражена в работах Т.Е. Землинской, И.А. Орловой, Е.С. Чеботаревой и др. К примеру, Е.С. Чеботарева, Т.Е. Землинская рассматривают проблему формирования самообразовательной компетентности студентов во взаимосвязи с реализуемой проектной деятельностью. И.А. Фомина, И.А. Орлова считают, что необходимо внедрять в образовательный процесс вуза модульные технологии и методы телекоммуникационных проектов. Стоит отметить, что названные авторы, исследующие формирование самообразовательной компетентности личности в образовательном процессе, также не обозначают ее ценность.

В анализируемых работах самообразовательную компетенцию исследователи рассматривают в динамическом становлении. Для того чтобы отобразить динамику становления, авторы (Л.М. Бронникова, Е.Н. Герасименко, Д.В. Дроздова, Р.Р. Сагитова, М.Ф. Кузнецова) представляют уровни и критерии сформированности самообразовательной компетенции.

Количественное измерение уровней сформированности самообразовательной компетенции, как замечает Д.В. Дроздова, целесообразнее осуществлять, опираясь на следующие показатели: уровень представлений о стратегиях самообразования; степень овладения навыками познавательной деятельности; уровень сформированности умений выбора, контроля, оценки и коррекции в познавательной деятельности [41].

В ходе экспериментальных исследований Р.Р. Сагитовой выявлены креативный, интерпретирующий, воспроизводящий уровни сформированности самообразовательной компетенции и соответствующие им критерии сформированности названной компетенции (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) [140].

В исследованиях Л.М. Бронниковой оценка уровня развития компетенции самообразования складывается из оценок ее структурных компонентов (мотивационно-личностного, когнитивного, информационно-коммуникативного, деятельностного, управленческо-регулятивного). В результате автором выделены следующие уровни развития названной компетенции: подготовительный, алгоритмический, частично-поисковый и творческий. Подготовительный уровень характеризуется отсутствием у обучаемого направленности на самообразование и повышенным контролем за самообразовательной деятельностью преподавателем. Алгоритмический уровень развития самообразовательной компетенции характеризуется ситуативной, не всегда осознанной потребностью в самообразовании, неустойчивой инициативой, наличием лишь некоторых навыков осуществления самообразовательной деятельности, владением способами смысловой переработки, запоминания и хранения информации. На данном уровне развития самообразовательной компетенции обучаемый нуждается в помощи и контроле со стороны педагога. На частично-поисковом уровне развития самообразовательной компетенции у личности формируются отдельные самообразовательные навыки, наблюдается переход мотивации самообразования на осознанный уровень; отмечается способность личности выстроить собственную

образовательную стратегию. Данный уровень также характеризуется целенаправленным характером самообразовательной деятельности и лишь консультативной помощью в самообразовании со стороны преподавателя; Творческий уровень развития компетенции самообразования характеризуется перманентным стремлением к самосовершенствованию путем самообразования, способностью самостоятельного управления и регулирования самообразовательной деятельностью, отсутствием контроля со стороны преподавателя. Таким образом, динамика изменений в уровнях развития компетенции самообразования прослеживается в основном от жестко контролируемой преподавателем деятельности по самообразованию и до полного отсутствия контроля и консультативной помощи со стороны преподавателя [26].

М.Ф. Кузнецова в исследовании процесса развития самообразовательной компетенции обучаемых опирается на мотивационный, когнитивный, практический и эмоционально-волевой критерии. По обозначенным критериям автор отслеживал динамику мотивации студентов; освоение знаний о самообразовательной деятельности; формирование умений и навыков ее осуществления, развитие необходимых личностных качеств [79].

В исследовании по формированию специальных компетенций педагога, в том числе и самообразовательной, Е.Н. Герасименко видит необходимым в качестве критериев использовать сами компетенции, а в качестве показателей эффективности обучающей программы – степень (уровень) сформированности специальных компетенций у будущих учителей [34].

Р.Р. Сагитова и Е.Н. Герасименко считают, что процесс формирования самообразовательной компетенции базируется на системном, компетентностном, личностно ориентированном, системно-деятельностном подходах; на концепциях гуманизации и непрерывности профессионального образования. В свою очередь М.Ф. Кузнецова опирается на теоретические положения исследований профессионального развития учителя, самостоятельной учебной деятельности учащихся и студентов. Однако обозначенные исследователи не анализируют

становление самообразовательной компетенции с позиции аксиологического подхода, то есть не представляют ее как ценность [140].

Таким образом, в изученных нами работах в основном рассматривается проблема формирования самообразовательной компетенции, реже встречаются работы по ее развитию. Мы не встретили ни одной работы, посвященной рассмотрению проблемы становления самообразовательной компетенции.

Говоря о формировании самообразовательной компетенции, следует обратить внимание на создание необходимых условий, способствующих решению поставленной задачи; разработку индивидуальных образовательных маршрутов студентов; реализацию активных и интерактивных технологий; реализацию проектного обучения. Исследователями обозначены уровни сформированности самообразовательной компетенции и разработаны соответствующие критерии. В качестве основных авторы называют системный, системно-деятельностный, компетентностный, модульно-компетентностный, личностно ориентированный подходы.

Необходимо отметить, что в изученных работах самообразовательная компетенция не рассматривается как профессиональная и личностная ценность обучающихся, а в качестве значимого подхода к ее формированию в образовательном процессе вуза не обозначается аксиологический подход, позволяющий рассмотреть проблему становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза с позиции теории ценности. Таким образом, проблема становления самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности будущих бакалавров-педагогов остается недостаточно изученной в теоретическом и практическом аспектах.

Осуществленный ретроспективный анализ научных источников, посвященных развитию и формированию самообразовательной компетенции в образовательном процессе позволяет рассмотреть в качестве основных *аксиологический, компетентностный, деятельностный* подходы, составляющие методологическую

основу данного исследования. Остановимся более подробно на характеристике названных подходов.

При обозначении самообразовательной компетенции как ценности необходим анализ ее становления с позиции аксиологического подхода, характеризующего самообразовательную компетенцию как ценностное явление, отражающего личностную значимость и ценностное отношение будущего бакалавра-педагога к самообразовательной деятельности (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.). Данный подход выступает смыслообразующим, определяющим направленность самообразовательной деятельности, в основе которой лежит потребность в саморазвитии и самосовершенствовании личности будущего бакалавра-педагога. Аксиологический подход к становлению самообразовательной компетенции личности в образовательном процессе вуза раскрывается также через формирование ценностных мотивов учения (Е.А. Федюнина, Г.И. Чижаква и др.). Основные идеи и положения, обсуждаемые названными авторами, направлены как на изучение сущности, содержания, функций, роли ценностей в жизни и деятельности личности в целом, так и на изучение отдельных их аспектов. Исходя из сути данного подхода, ценности сами по себе могут являться стимулами и мотивами, создавая условия для профессионального и личностного саморазвития, самосовершенствования и самоактуализации личности, то есть способствуют становлению у нее самообразовательной компетенции.

С точки зрения аксиологического подхода в процессе образования передаются не любые знания, умения, навыки, а значимые, обладающие определенной ценностью для обучающегося [149]. В процессе самообразования обучающийся сам определяет значимость (ценность) необходимых знаний, умений, навыков и направляет процесс познания на их освоение. Образовательные и самообразовательные цели личности в данном случае выступают как ценности.

Аксиологический подход в таком случае позволяет рассматривать самообразовательную деятельность как одну из базовых ценностей личности. Действительно, самообразовательная деятельность, являясь ценностно-значимой

для личности, способствует профессиональному и личностному совершенствованию, приводит к повышению качества профессиональной деятельности [143].

Становление самообразовательной компетенции личности невозможно без обращения к ценностям, ценностным мотивам учения, определяющим основу образовательного процесса вуза. Ценностные мотивы учения, лежащие в основе самообразовательной компетенции, определяют гуманистическую направленность самообразовательной деятельности, результатом которой выступают самосовершенствование, саморазвитие и самореализация личности как учителя, так и ученика. Гуманистическая направленность самообразовательной деятельности призвана обеспечить раскрытие индивидуальных свойств и качеств личности бакалавра-педагога, таких как активность, самостоятельность, стремление к самосовершенствованию, саморазвитию и самоактуализации.

Согласно классификации ценностей образования (в том числе и самообразования) к преобладающему ряду доминантных ценностей относятся знания, ценности познания (познавательная деятельность), ценности общения (коммуникации) [149]. Самообразовательную компетенцию личности можно отнести к данной группе доминантных ценностей образования, так как при ее сформированности процесс приобретения знаний обучающимся становится значимым, целенаправленным и осмысленным (ценности-знания). Сформированная самообразовательная компетенция бакалавра-педагога служит основой эффективной познавательной деятельности (ценности познания). Так как становление самообразовательной компетенции будущего бакалавра-педагога происходит преимущественно в образовательном процессе вуза в условиях группового обучения, то актуализируются такие характеристики и свойства личности, как способность к взаимодействию, коммуникации, умение работать в команде, саморегуляция, самоконтроль поведения (ценности общения). Таким образом, аксиологический подход позволяет охарактеризовать самообразовательную компетенцию как одну из базовых ценностей будущего

педагога и рассмотреть ценностные основы процесса становления самообразовательной компетенции.

Если исходить из теоретического положения о том, что становление личности возможно только на основе перманентного и последовательного формирования «аксиологической триады: „ценностное сознание“ – „ценностное отношение”– „ценностное поведение”» (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква), то можно предположить, что становление самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов будет базироваться на наличии у них знания о самообразовательной компетенции, понимании ее значимости для профессионального становления и личностного развития, внутренней активности (ценностных мотивов самосовершенствования), ведущих к осуществлению целенаправленной самообразовательной деятельности.

В данной работе в качестве значимых мы определяем также компетентностный и деятельностный подходы.

Компетентностный подход как раскрывающий условия становления и формирования в учебном процессе ключевых компетенций, в том числе и самообразовательной, ориентирует на освоение компетенций как ценностей. Реализация компетентностного подхода на всех ступенях подготовки будущих педагогов является одним из приоритетных направлений развития современной системы образования, в том числе профессионального. Основной целью и результатами процесса образования в условиях названного подхода становится овладение обучающимися общекультурными, предметными, общепрофессиональными и другими компетенциями, освоение которых отражает качество образования. Становление самообразовательной компетенции в условиях компетентностного подхода способствует личностному развитию, самосовершенствованию, успешной социализации обучающихся в обществе. Как отмечают исследователи (В.А. Адольф, И.А. Зимняя, Р.Р. Сагитова, М.Ф. Кузнецова), становление самообразовательной компетенции обучающихся в русле обозначенного подхода обеспечивает им возможность самостоятельно

ставить образовательные цели, планировать результаты, выстраивать образовательные маршруты, на основе самооценки, рефлексии образовательной деятельности совершенствоваться в профессиональной деятельности [41, 51, 80].

Так как становление самообразовательной компетенции обучающихся базируется на осуществлении ими самообразовательной деятельности, необходимо раскрыть сущность названной деятельности в условиях компетентностного подхода. По мнению О.Е. Лебедева, сущность самообразовательной деятельности заключается в становлении у обучающихся способности самостоятельного решения проблем и задач в разных видах деятельности на базе социального и собственного опыта [83]. При этом в образовательном процессе вуза заложены условия для формирования навыков самообразовательной деятельности, социального и собственного опыта, самостоятельного решения познавательных, организационных, нравственных проблем и задач, отраженных в содержании образования. Таким образом, становится очевидным необходимость овладения будущими бакалаврами-педагогами навыками самообразовательной деятельности как условием для становления самообразовательной компетенции.

Исходя из основополагающих идей компетентностного подхода в образовании, становление самообразовательной компетенции обучающихся как их профессиональной и личностной ценности подразумевает формирование у них опыта самостоятельного решения познавательных задач, составляющих содержание образования, а также выстраивание стратегии самообразовательной деятельности с учетом личных и профессиональных образовательных потребностей. Сформированная самообразовательная компетенция является показателем того, что названные задачи успешно решены.

Так как компетенция проявляется в деятельности, деятельностный подход выступает практико-ориентированным направлением исследования проблемы становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов. Деятельностный подход в данном случае служит организационной основой для

проявления и становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза.

С позиции деятельностного подхода к становлению самообразовательной компетенции личности целесообразно исходить из представлений о единстве личности обучающегося с его деятельностью, в данном случае самообразовательной. Самообразовательная деятельность выступает особым видом деятельности обучающегося, рассматривается как сознательное созидание своей личности обучающимся, самостоятельное овладение знаниями и умениями с целью профессионального и личностного самосовершенствования.

Основным условием становления самообразовательной компетенции у будущих бакалавров-педагогов как их профессиональной и личностной ценности является осознанное, осмысленное осуществление самообразовательной деятельности. Общей основой для становления самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности будущих бакалавров-педагогов в русле деятельностного подхода выступают их собственная активность, познавательная деятельность, личностная потребность в получении знаний, овладении умениями и навыками.

Представители деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) трактуют процесс обучения как систему осуществления познавательной деятельности личностью, в которой происходят ее преобразование, развитие, самосовершенствование. Познавательная деятельность призвана сама по себе способствовать становлению самообразовательной компетенции.

Если говорить об организации познавательной деятельности с позиции деятельностного подхода, то заслуживает внимания мнение А.М. Новикова об особенностях организации деятельности личности, в данном случае познавательной. Автор выделяет уровни осуществления деятельности: операциональный, тактический, стратегический – и условно соотносит данные уровни осуществления деятельности с личностными и профессиональными

качествами личности. Операционный уровень — это «человек-исполнитель»; тактический — «человек-деятель», владеющий общими алгоритмами построения действий; стратегический — «человек-творец», самостоятельно определяющий цели и методы собственной деятельности [99]. Очевидно, что переход на более высокий уровень владения познавательной деятельностью свидетельствует о количественном и качественном формате изменения деятельности, т.е. ее динамическом развитии и совершенствовании. В образовательном процессе вуза для овладения высоким уровнем осуществления познавательной деятельности будущим бакалаврам-педагогам требуется собственная образовательная активность, владение необходимыми умениями и навыками, а также ценностное отношение к самообразовательной деятельности. В процессе становления самообразовательной деятельности у будущего бакалавра-педагога появляются способности и умения более эффективным образом достигать лучших результатов по усвоению новых предметных знаний, умений, навыков постановки и реализации значимых целей, направленных на самоизменение, самосовершенствование и профессиональное саморазвитие. При переходе на более высокий уровень развития самообразовательной деятельности будущего бакалавра-педагога, весомую роль играет сформированная у него самообразовательная компетенция как профессионально-педагогическая ценность.

Таким образом, становление самообразовательной компетенции как ценности у будущего бакалавра-педагога с позиции деятельностного подхода предполагает формирование потребности, ценностных мотивов самообразовательной деятельности у обучающихся, умений и навыков целеполагания, осуществления самообразовательной деятельности, позволяющей достигать запланированных личностных и профессиональных результатов, осуществлять самоконтроль и рефлексию самообразовательной деятельности. Самообразовательная деятельность в данном случае является смыслообразующей, так как осуществляется на основе осознания внутренних побуждений к

самосовершенствованию, саморазвитию, самосозиданию как результатам анализа собственных личностных и профессиональных потребностей.

На становление самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической ценности оказывают влияние естественные и искусственные преобразователи. К первым относятся внутренняя мотивация самосовершенствования и саморазвития, сложившиеся социальные условия, конкретные жизненные ситуации. Ко вторым – субъекты образовательного процесса, которые в соответствии со сформулированными целями, стратегией образования осуществляют воздействие на организацию познавательной деятельности будущего бакалавра-педагога в вузе. Сам субъект, на которого направлены воздействия преобразователей, играет весомую роль в становлении самообразовательной компетенции. Для решения обозначенной задачи необходимо включать обучающегося в различные виды деятельности, требующие от него проявления образовательной и самообразовательной активности.

Процесс становления самообразовательной компетенции включает в себя планирование будущего уровня ее сформированности, диагностику реального уровня и практические действия по его изменению, контроль достигнутых результатов.

Реализация обозначенных действий при условии получения более высоких результатов может рассматриваться как показатель становления самообразовательной компетенции. Процесс становления самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности будущего бакалавра-педагога заключается в овладении знаниями, умениями, приемами самообразовательной деятельности, их осмыслении и применении, а также приобретении личностных качеств, проявляющихся в ценностном отношении к самообразовательной деятельности.

Осуществленный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что самообразовательная компетенция в совокупности с другими профессионально-педагогическими ценностями выступает ориентиром профессиональной

деятельности будущих бакалавров-педагогов и обеспечивает социально значимый результат.

Ценностное отношение к самообразовательной деятельности является показателем становления самообразовательной компетенции и представляет собой осознание личностной значимости осуществления названной деятельности для профессионально-педагогического совершенствования, понимание ее сущности, целей, основанных на потребности в саморазвитии; самостоятельность и ответственность в овладении знаниями, умениями, приемами ее организации и управления.

Считаем, что проблему становления самообразовательной компетенции как ценности целесообразно рассматривать с позиции аксиологического, компетентностного, деятельностного подходов. Становление самообразовательной компетенции с позиции аксиологического подхода характеризует самообразовательную компетенцию как ценностное явление, отражает личностную значимость и ценностное отношение будущего бакалавра-педагога к самообразовательной деятельности. Названный подход выступает смыслообразующим, определяющим направленность самообразовательной деятельности, в основе которой лежит потребность в саморазвитии и самосовершенствовании личности будущего бакалавра-педагога. Компетентностный подход как раскрывающий условия становления и формирования в учебном процессе ключевых компетенций, в том числе и самообразовательной, ориентирует на освоение компетенций как ценностей. Деятельностный подход выступает практико-ориентированным направлением исследования проблемы становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов.

На наш взгляд, становление самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов базируется на следующих **принципах**.

1. Ценностной ориентации – самообразовательная компетенция является профессиональной и личностной ценностью и ориентирует будущего бакалавра-

педагога на ценностное отношение к самообразовательной деятельности, самосозиданию, процессу саморазвития и самосовершенствования.

2. Непрерывности – сформированная самообразовательная компетенция как ценность обеспечивает будущему бакалавру-педагогу добровольное непрерывное систематическое самообразование, саморазвитие и самосовершенствование в течение всей жизни.

3. Персонализации – предусматривает выстраивание будущим бакалавром-педагогом собственного индивидуального стиля и стратегии самообразовательной деятельности, где профессиональное самосовершенствование зависит от собственной самообразовательной активности, сформированной потребности, ценностных мотивов, целей самообразовательной деятельности, а также от субъективной позиции будущего бакалавра-педагога.

4. Деятельностной активности – становление самообразовательной компетенции как ценности предполагает целенаправленное, осознанное, активное овладение будущим бакалавром-педагогом знаниями, умениями, навыками самообразовательной деятельности, их осмысление, творческую переработку и применение.

5. Системности – предусматривает осуществление процесса становления самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической ценности в определенной, упорядоченной, логически выстроенной системе, в виде последовательного усвоения знаний и закономерностей самообразовательной деятельности; поэтапное развитие и совершенствование самообразовательных умений и навыков.

6. Целостности – становление самообразовательной компетенции как ценности будущего бакалавра-педагога осуществляется как целостная система в виде совокупности, взаимосвязи ее компонентов: потребностного, когнитивного, волевого, управленческого.

7. Интегативности – предполагает овладение самообразовательной компетенцией как профессиональной и личностной ценностью в образовательном процессе вуза в рамках смежных дисциплин и курсов.

8. Научности – решение задач самообразовательной деятельности будущим бакалавром-педагогом для становления у него самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности осуществляется на уровне научных знаний и достижений науки.

9. Обратной связи – предполагает осуществление будущим бакалавром-педагогом рефлексивной самодиагностики изменений в личностной и профессиональной сфере с целью самокоррекции линии дальнейшей самообразовательной деятельности.

Новизной позиции автора является рассмотрение процесса становления самообразовательной компетенции как ценности с позиции аксиологического подхода, характеризующего самообразовательную компетенцию как ценностное явление, отражающего личностную значимость и ценностное отношение будущего бакалавра-педагога к самообразовательной деятельности. Данный подход выступает смыслообразующим, определяющим направленность самообразовательной деятельности, в основе которой лежит потребность в саморазвитии и самосовершенствовании личности будущего бакалавра-педагога.

1.3 Изучение и анализ сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов

Параграф посвящен диагностике сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов. Обоснованы методы диагностики, представлены уровни сформированности самообразовательной компетенции в соответствии с выявленными критериями; обозначен анализ данных диагностических исследований, полученных на начало опытно-экспериментальной работы.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы изучалось состояние сформированности самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической и личностной ценности будущего бакалавра-педагога.

В опытно-экспериментальной работе приняло участие 186 респондентов – студентов I, II курсов факультета начальных классов ФБГОУ ВПО «Красноярского государственного педагогического университета»

имени В.П. Астафьева, профиля «Педагогическое образование», среди которых 93 будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и 93 контрольной групп.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в два этапа:

первый этап – подготовительный, второй – исследовательско-аналитический.

На подготовительном этапе осуществлялось планирование опытно-экспериментальной работы, направленной на становление самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической ценности будущих бакалавров-педагогов. При этом учитывались требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения к результатам освоения основной образовательной программы и качеству подготовки выпускника по направлениям подготовки Педагогическое образование (профиль «Начальное образование»). Так, в квалификационных характеристиках профессиональной деятельности бакалавров-педагогов указывается, что выпускники должны быть готовы к осознанному выбору и осознанному освоению профессиональных образовательных программ; постановке целей и выбору путей их достижения (ОК-1); использованию современных приемов, средств и методов обучения; организации активности и самостоятельности обучающихся; систематическому повышению своего профессионального мастерства, квалификации, собственного общекультурного уровня [3]. Соблюдение вышеобозначенных требований предполагает наличие у будущих бакалавров-педагогов высокого уровня сформированности самообразовательной компетенции как ценности.

Также при планировании констатирующего эксперимента мы принимали во внимание не только специфику учебно-воспитательной среды педагогического вуза, но и возрастные особенности респондентов – будущих бакалавров-педагогов. Данный возрастной период соответствует поздней юности, для которой характерны усиление работоспособности, динамика и активность познавательной деятельности, стремление к независимости, самостоятельности, увлечение новыми видами деятельности и способность нести ответственность за свою деятельность и поступки (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [32, 84, 192]. Особенности возраста испытуемых предполагают осознанное их стремление к формированию и развитию способностей осуществления самообразовательной деятельности, следовательно, данный возрастной период оптимален для становления самообразовательной компетенции.

Основой выбора диагностических процедур исследования служило понимание структуры самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в совокупности потребностного, когнитивного, волевого, управленческого компонентов и их ценностных характеристик, которые были выявлены в результате теоретического анализа. Следовательно, одной из основных задач опытно-экспериментальной работы являлось выявление сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов по каждому из названных компонентов.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы определялись критерии и формулировались уровневые характеристики сформированности самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов как их профессионально-педагогической ценности.

Для исследования уровней сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов учитывалась специфика учебно-воспитательного процесса обозначенного образовательного учреждения, и вследствие этого необходимо было подобрать и применить адекватные специфике диагностические процедуры, фиксирующие основные

характеристики сформированности самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов как их профессиональной и личностной ценности.

Мы учитывали при этом, что изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме диагностики самообразовательной компетенции личности показали отсутствие единых критериев оценки уровня сформированности самообразовательной компетенции. Одни авторы (Д.В. Дроздова, А.Р. Сагитова) считают основным критерием сформированности самообразовательной компетенции компоненты ее структуры (психологический, методический, мотивационный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный) [41, 140]. Другие (Е.С. Чеботарева, М.И. Поднебесова) – критериями оценки сформированности самообразовательной компетенции представляют 2 группы показателей: критерий целостности процесса развития самообразовательной компетенции и критерий продуктивности развития самообразовательной компетенции. Критерии первой группы сформированности самообразовательной компетенции определяются исследователями в соответствии с ее структурными компонентами, критериями второй группы выступают сформированность мотивации личности на непрерывное развитие, удовлетворенность выпускников подготовкой к самообразовательной деятельности и удовлетворенность работодателей готовностью выпускников к самообразовательной деятельности [117]. Третьи (Л.М. Бронникова, Н.М. Миняева) – предлагают оценку уровня сформированности самообразовательной компетенции проводить весовыми коэффициентами, используя метод экспертных оценок, а также применяя мотивационно-ценностный, информационно-гностический и деятельностный критерии и их показатели [26]. Общим у всех исследователей является признание весомой значимости каждого компонента структуры и его критериев оценки такой сложной интегративной характеристики личности, как самообразовательная компетенция.

Под критериями мы понимаем признаки, на основании которых производится оценка изучаемого процесса, предмета или явления.

Критериями сформированности самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности будущих бакалавров-педагогов, в нашем понимании, являются качественные и количественные характеристики, отражающие в совокупности и единстве компоненты исследуемой компетенции: эмоциональный – отражает осознание значимости самообразовательной деятельности для профессионального и личностного самосовершенствования и ценностное к ней отношение; мотивационный – предполагает наличие стремления к осуществлению самообразовательной деятельности; гностический – предусматривает овладение знаниями о способах осуществления самообразовательной деятельности; регулятивный – предполагает наличие умений саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности; организационный – отражает овладение умениями самостоятельной организации и управления самообразовательной деятельностью.

Мы видим целесообразным в соответствии с представленными критериями выделение трех уровней сформированности самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности: высокий (ценностно-смысловой), средний (интерпретирующий), низкий (воспроизводящий).

Критериальные характеристики уровней сформированности самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности будущих бакалавров-педагогов представлены в табл. 1.4.

Таблица 1.4

Содержательные критериальные характеристики уровней сформированности самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности будущих бакалавров-педагогов

Критерии	Критериальные характеристики уровней сформированности самообразовательной компетенции как ценности		
	Высокий (ценностно-смысловой)	Средний (интерпретирующий)	Низкий (воспроизводящий)
1	2	3	4
Эмоциональный	<p>Сформировано ценностное отношение к самообразовательной деятельности.</p> <p>Осознает значимость самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического самосовершенствования.</p> <p>Понимает сущность самообразовательной компетенции и осознает ее как профессионально-педагогическую и личностную ценность</p>	<p>Положительное, но неустойчивое отношение к самообразовательной деятельности.</p> <p>Не в полной мере осознает значимость самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического самосовершенствования.</p> <p>Понимает сущность самообразовательной компетенции, но не осознает ее как профессионально-педагогическую и личностную ценность</p>	<p>Отсутствует ценностное отношение к самообразовательной деятельности.</p> <p>Не осознает значимость самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического самосовершенствования.</p> <p>Не понимает сущность самообразовательной компетенции и не осознает ее как профессионально-педагогическую и личностную ценность</p>
Мотивационный	<p>Стремится к удовлетворению потребности в знаниях, умениях осуществления самообразовательной деятельности.</p> <p>Стремится к осознанному овладению способами осуществления самообразовательной деятельности.</p> <p>Наличие ценностных мотивов осуществления самообразовательной деятельности</p>	<p>Стремление к удовлетворению потребности в знаниях, умениях осуществления самообразовательной деятельности проявляется в зависимости от ситуации.</p> <p>Стремится к осознанному овладению способами осуществления самообразовательной деятельности в зависимости от ситуации.</p> <p>Доминируют внешние мотивы осуществления самообразовательной деятельности</p>	<p>Отсутствует стремление к удовлетворению потребности в знаниях, умениях осуществления самообразовательной деятельности;</p> <p>Не стремится к осознанному овладению способами осуществления самообразовательной деятельности.</p> <p>Наличие только внешней мотивации осуществления самообразовательной деятельности</p>

Продолжение табл. 1.4.

1	2	3	4
Гностический	Владеет знаниями о способах познания, конструировании самообразовательной деятельности. Применяет полученные знания в осуществлении самообразовательной деятельности	Владеет некоторыми знаниями о способах познания и конструирования самообразовательной деятельности. Осмысливает, но не всегда применяет полученные знания в осуществлении самообразовательной деятельности	Не владеет знаниями о способах познания, конструировании самообразовательной деятельности. Не всегда осмысливает и применяет полученные знания в осуществлении самообразовательной деятельности
Регулятивный	Владеет умениями саморегуляции и самоконтроля поведения при осуществлении самообразовательной деятельности. Управляет самообразовательной деятельностью, осуществляет ее самоконтроль	Умения саморегуляции и самоконтроля поведения при осуществлении самообразовательной деятельности недостаточно сформированы. Умения управлять и контролировать самообразовательную деятельность развиты слабо	Не владеет умениями саморегуляции и самоконтроля поведения при осуществлении самообразовательной деятельности. Не осуществляет управление самообразовательной деятельностью и ее самоконтроль
Организационный	Сформированы умения ставить и удерживать цели самообразовательной деятельности в соответствии с профессиональными и личностными потребностями; прогнозировать и оценивать ее результаты. Владеет различными средствами, методами, способами осуществления самообразовательной деятельности. Владеет умениями самостоятельной организации и управления самообразовательной деятельностью.	Умения ставить перед собой цели самообразовательной деятельности в соответствии с профессиональными и личностными потребностями сформированы, но неустойчивы. Присутствует готовность принять цель самообразовательной деятельности извне, но не всегда удерживается. Затрудняется адекватно оценить ее результаты. Владеет некоторыми средствами, методами, способами осуществления самообразовательной деятельности, но испытывает трудности в их выборе и применении. Затрудняется самостоятельно организовать самообразовательную деятельность и управлять ею.	Не сформированы умения ставить и удерживать цели самообразовательной деятельности в соответствии с профессиональными и личностными потребностями, прогнозировать и оценивать ее результаты. Не сформированы умения практического применения различных средств, методов, способов осуществления самообразовательной деятельности. Не владеет умениями самостоятельной организации и управления самообразовательной деятельностью.

Окончание табл. 1.4.

1	2	3	4
Организационный	Владеет умениями и способами осуществления рефлексии, самокоррекции самообразовательной деятельности. Владеет умениями презентации индивидуального опыта (интеллектуального продукта) самообразовательной деятельности	Умения и способности осуществлять рефлексию и самокоррекцию самообразовательной деятельности сформированы не в полной мере (частично). Умения презентации индивидуального опыта (интеллектуального продукта) самообразовательной деятельности сформированы не в полной мере	Не владеет умениями и способностями осуществлять рефлексию, самокоррекцию самообразовательной деятельности. Не владеет умениями презентации индивидуального опыта (интеллектуального продукта) самообразовательной деятельности

На начало опытно-экспериментальной работы для диагностики и оценки содержательных критериев, определяющих соответствующие компоненты самообразовательной компетенции как профессиональной и личностной ценности подобраны и использованы следующие диагностические методики: «Шкала оценки потребности в достижении», «Квадрат ценностей» А.М. Булынина, «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП-98» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз), «Цель – Средство – Результат» (ЦРС) (А.А. Карманов), анкетирование (Приложение 1).

Использованные в исследовании методики и диагностические инструменты представлены в табл. 1.5.

Таблица 1.5

Методы исследования самообразовательной компетенции (СК) как ценности будущих бакалавров-педагогов

Компоненты СК	Диагностические методы, инструменты измерения СК
1	2
Потребностный	«Шкала оценки потребности в достижении» (Ю.М. Орлов)
Когнитивный	Методика «Квадрат ценностей» (А.М. Булынин), анкетирование
Волевой	«Стилевые особенности саморегуляции поведения» – (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз)

Окончание табл. 1.5.

1	2
Управленческий	Адаптированная методика «Цель – Средство – Результат» (ЦРС) (А.А. Карманов), «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП-98» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз (Шкала «Моделирование», Шкала «Программирование», Шкала «Оценивание результатов»))

Сформированность ценностной составляющей потребностного компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов диагностировалась с помощью «Шкалы оценки потребности в достижении» Ю.М. Орлова [121], позволяющей отразить их стремление к удовлетворению потребности в знаниях, умениях осуществления самообразовательной деятельности; наличие ценностных мотивов самообразовательной деятельности. Испытуемым предлагалось дать один из двух вариантов ответов («да» или «нет») на 22 суждения, касающихся выявления потребности достижения положительных результатов самообразовательной деятельности и внутренних побуждающих мотивов к ее осуществлению. К примеру, оценить наличие потребности достижения целей деятельности, предлагалось суждениями: «Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат», «По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими», «Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы». Данная методика имеет децильные (стеновые) нормы, и, следовательно, полученные показатели можно оценить при помощи специальной таблицы (Приложение 1.1). Результаты исследования сформированности потребностного компонента самообразовательной компетенции экспериментальной и контрольной группах представлены в табл. 1.7.

Таблица 1.7

Данные исследования сформированности ценностной составляющей потребностного компонента самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в экспериментальной и контрольной группах

Уровень сформированности потребностного компонента	Количество баллов	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Кол-во чел.	В %	Кол-во чел.	В %
Высокий (ценностно-смысловой)	16-19	4	4,30 %	6	6,45%
Средний (интерпретирующий)	12-15	41	44,09 %	44	47,31%
Низкий (воспроизводящий)	0-11	48	51,61 %	43	46,24%

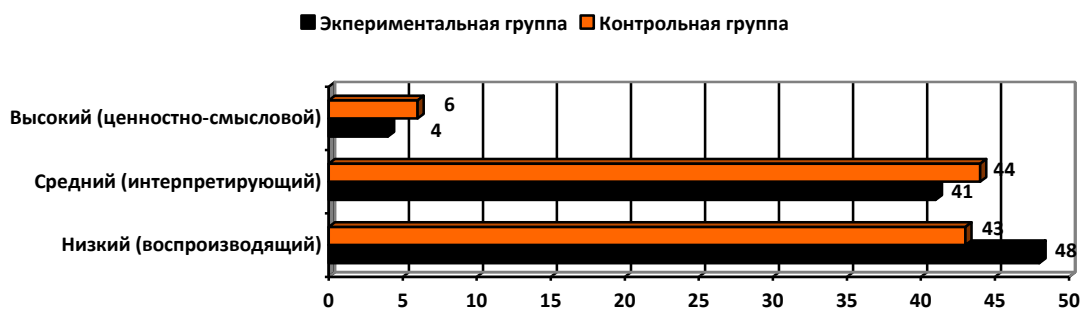


Рис.2.2 Данные исследования потребностного компонента самообразовательной компетенции в экспериментальной и контрольной группах.

Практически у половины испытуемых будущих бакалавров-педагогов экспериментальной (48 обучающихся или 51,61 %) и контрольной групп (43 обучающихся или 46,23%) наблюдается низкий (воспроизводящий) уровень сформированности показателей потребностного компонента. Это выражается в отсутствии у будущих бакалавров-педагогов данной группы потребности в знаниях, умениях осуществления самообразовательной деятельности; стремления к осознанному овладению способами осуществления названной деятельности; ценностных побуждающих мотивов самообразовательной деятельности. У 41 (44,09 %) респондентов экспериментальной и 44 (47,31%) респондентов контрольной групп отмечается средний (интерпретирующий) уровень сформированности самообразовательной компетенции по потребностному

компоненту. У них выражены положительные мотивы осуществления самообразовательной деятельности, потребность в овладении умениями, навыками и способами самообразовательной деятельности проявляется в зависимости от ситуации. Высокий (ценностно-смысловой) уровень сформированности самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов по исследуемому критерию наблюдается лишь у 4,30% обучающихся экспериментальной и 6,45% контрольной групп. Для данных обучающихся характерно стремление к удовлетворению потребности в знаниях, умениях, способах самообразовательной деятельности, а также наличие ценностных побуждающих мотивов осуществления данной деятельности.

С целью выявления ценностной составляющей когнитивного компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов использовались методика А.М. Булынина «Квадрат ценностей» и анкета, направленная на понимание значимости самообразовательной компетенции как профессиональной ценности. При исследовании испытуемых посредством методики «Квадрат ценностей» респондентам было предложено выбрать из 128 ценностей 64, проранжировать в определенном порядке полученные 64 фундаментальные ценности, затем просуммировать полученные показатели и вписать результаты в бланк-таблицу, указав количество баллов, присвоенное каждой ценности (Приложение 1.2). Ранжирование позволило выявить место по значимости каждой из восьми групп фундаментальных ценностей, являющихся своеобразной основой профессионально-педагогической деятельности бакалавров-педагогов: ценности когнитивного типа; рефлексивно-аналитического типа; эстетики профессии; стимуляции деятельности; условий труда; содержания профессии; управления деятельностью; духовного развития [28].

В исследовании ценностной составляющей когнитивного компонента самообразовательной компетенции приоритетным являлось определение ценностей когнитивного типа (КР), отражающих ценностную установку, положительную направленность на самообразовательную деятельность,

ценностное отношение будущего бакалавра-педагога к самообразовательной деятельности (табл. 1.6; рис.1.1).

Таблица 1.6

Интерпретация полученных результатов исследования ценностной составляющей когнитивного компонента самообразовательной компетенции как ценности

Уровни СК	Место ценности КР по значению	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Высокий (ценностно-смысловой)	На 1 месте	5 (5,38 %)	13,98	4 (4,3 %)	10,75
	На 2 месте	8 (8,60 %)		6 (6,45 %)	
Средний (интерпретирующий)	На 3 месте	13 (13,98 %)	54,84	13 (13,98 %)	53,76
	На 4 месте	19 (20,43 %)		19 (20,43 %)	
	На 5 месте	19 (20,43 %)		18 (19,35 %)	
Низкий (воспроизводящий)	На 6 месте	15 (16,13 %)	31,18	16 (17,20 %)	35,48
	На 7 месте	11 (11,83 %)		11 (11,83 %)	
	На 8 месте	3 (3,23 %)		6 (6,45 %)	

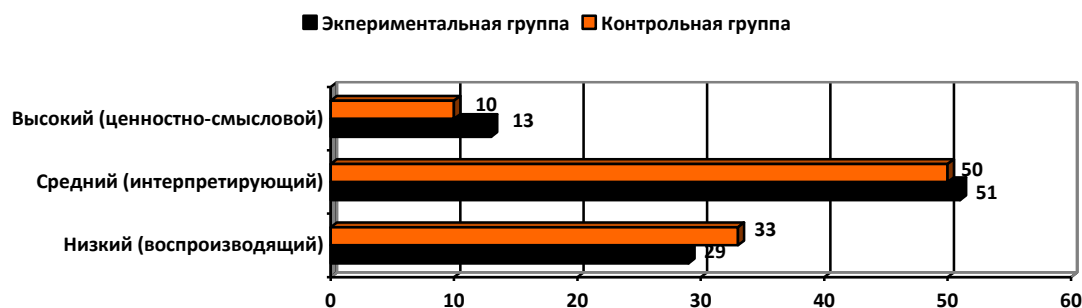


Рисунок 1.1 Данные результатов исследования ценностной составляющей когнитивного компонента самообразовательной компетенции в экспериментальной и контрольной группах.

Анализ полученных данных показал, что у 13 будущих бакалавров-педагогов (13,98 %) экспериментальной и у 10 обучающихся (10,75 %) контрольной групп на высоком (ценностно-смысловом) уровне сформированы положительная направленность на осуществление самообразовательной деятельности и ценностное к ней отношение; у 51 обучающегося экспериментальной (54,84 %) и у 50 будущих бакалавров-педагогов (53,76 %) контрольной групп подтвердился

средний (интерпретирующий) уровень сформированности ценностного критерия; низкий (воспроизводящий) уровень сформированности исследуемого критерия был отмечен у 29 человек (31,18 %) экспериментальной и у 33 обучающихся (35,48 %) контрольной групп. В связи с полученными результатами одной из основных задач экспериментального исследования является актуализация у будущих бакалавров-педагогов представлений о самообразовательной компетенции, активизация самообразовательной деятельности для их дальнейшего профессионально-педагогического, личностного саморазвития и самосовершенствования, формирование ценностного отношения к самообразовательной деятельности и ее результатам.

Так же было проведено тестирование, позволяющее определить уровень владения знаниями о сущности, формах, способах осуществления самообразовательной деятельности, уровень развития способностей к самообразовательной деятельности и саморазвитию. С помощью адаптированной методики самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности В.И. Андреева респондентам предлагалось ответить на 21 вопрос, каждый из которых подразумевал один из трех вариантов ответов: «да», «нет», «частично, периодически». Большинство вопросов в анкете направлены на выявление у будущих бакалавров-педагогов наличия знаний о способах самообразования, способностей, стремления к осуществлению самообразовательной деятельности. Например, «Известно ли Вам что-либо о принципах, методах, правилах самообразовательной деятельности, саморазвитии личности?», «Имеете ли Вы серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию личностных качеств, способностей?», «Способны ли Вы к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, например, к самостоятельному изучению иностранного языка?» и т.д. [9, с. 464-465].

Оценка результатов полученных данных производилась в соответствии с ключом, за каждый ответ «да», «нет», «частично, периодически» начислялись «3», «1» и «2» балла соответственно. Чем выше суммарный балл по всем показателям,

тем выше уровень знаний способов, приемов, методов осуществления самообразовательной деятельности, способов осуществления рефлексии, выше уровень развития способностей к самообразовательной деятельности. Низкие суммарные баллы свидетельствовали о том, что у будущих бакалавров-педагогов отсутствуют знания способов, приемов, методов самообразовательной деятельности, не достаточно сформированы умения для ее осуществления.

Интерпретация данных, полученных в процессе исследования ценностной составляющей когнитивного компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и контрольной групп, представлена в табл. 1.8 и на рис. 1.3.

Таблица 1.8

Данные исследования ценностной составляющей когнитивного компонента самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в экспериментальной и контрольной группах.

Уровень сформированности когнитивного компонента	Кол-во баллов	Экспериментальная группа		Контрольная Группа	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий (ценностно-смысловой)	53-63	8	8,60	8	8,60
Средний (интерпретирующий)	41-52	67	72,04	70	75,27
Низкий (воспроизводящий)	21-40	18	19,35	15	16,13

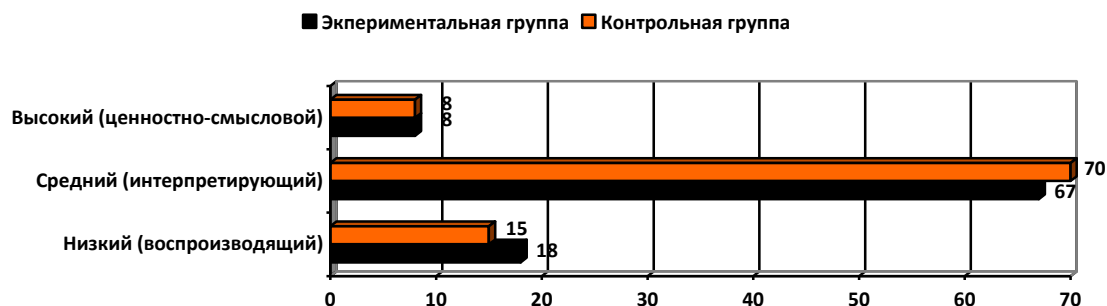


Рис. 1.3. Данные исследования ценностной составляющей когнитивного компонента самообразовательной компетенции в экспериментальной и контрольной группах.

Результат диагностики когнитивного компонента показал, что большинство будущих бакалавров-педагогов имеют средний (интерпретирующий) уровень сформированности самообразовательной компетенции с показателями 72,04 % респондентов экспериментальной и 75,27 % контрольной группах соответственно. У данной категории испытуемых проявляется стремление к усвоению знания о способах, методах и технологиях осуществления самообразовательной деятельности; они владеют общеобразовательными знаниями, но не в полной мере стремятся к овладению знаниями способов познания, осуществления самообразовательной деятельности, по осуществлению рефлексии. Будущие бакалавры-педагоги, входящие в отмеченную категорию, имеют средний (интерпретирующий) уровень способностей к самообразованию и саморазвитию, что соответствует среднему уровню развития их самообразовательной компетенции как профессионально-педагогической ценности. Примерно равное количество испытуемых (19,35 и 16,13 %) имеют низкий (воспроизводящий) и высокий (ценностно-смысловой) (8,60 и 8,60 %) уровни сформированности когнитивного критерия самообразовательной компетенции в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Для респондентов с низким (воспроизводящим) уровнем сформированности самообразовательной компетенции по названному критерию характерно отсутствие ценностных знаний способов, методов и технологий осуществления самообразовательной деятельности. Напротив, для будущих бакалавров-педагогов с высоким (ценностно-смысловым) уровнем сформированности самообразовательной компетенции по когнитивному критерию характерно наличие ценностных знаний о способах саморазвития; знаний способов конструирования самообразовательной деятельности, методов и технологий ее осуществления; знаний способов осуществления рефлексии самообразовательной деятельности.

Волевой критерий исследования самообразовательной компетенции характеризуется наличием у обучающегося умений саморегуляции и самоконтроля поведения при осуществлении им самообразовательной

деятельности и умениями управления названной деятельностью. Сформированность самообразовательной компетенции будущего бакалавра-педагога по волевому критерию указывает на наличие готовности к осуществлению перехода от эмоционального отношения к ценностному отношению к самообразовательной деятельности.

Для эффективной реализации будущими бакалаврами-педагогами поставленных целей по самообразованию необходимо наличие внутренней активности, сформированных волевых качеств, которые в совокупности отражают умения будущего бакалавра-педагога саморегуляции поведения при осуществлении самообразовательной деятельности. В связи с обозначенными фактами сформированность ценностной составляющей волевого компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов определялась наличием у них умений саморегуляции и управления самообразовательной деятельностью посредством методики В.И. Моросановой и Е.М. Коноз «Стилевая саморегуляция поведения» [94].

В опроснике «Стилевая саморегуляция поведения» выделены следующие шкалы.

– Шкала «Планирование» характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у обучающегося осознанного планирования деятельности.

– Шкала «Моделирование» позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

– Шкала «Программирование» диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

– Шкала «Оценивание результатов» характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

– Шкала «Гибкость» диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

– Шкала «Самостоятельность» характеризует развитость регуляторной автономности (Приложение 1.3).

В целом опросник работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», характеризующая общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции поведения личности. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции поведения, тем легче обучающийся овладевает новыми видами деятельности, увереннее чувствует себя в незнакомых учебных ситуациях, тем стабильнее его успехи в образовательной и самообразовательной деятельности. У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании, саморегуляции, самоконтроле поведения при осуществлении самообразовательной деятельности не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Опросник содержит 46 высказываний об особенностях поведения, с которыми будущие бакалавры-педагоги должны были либо согласиться, либо не согласиться.

Проанализировав полученные в результате исследования данные по всем шкалам данной методики, мы пришли к выводу, что наибольшие показатели респонденты получили по шкале «гибкости» (6,23 – средний балл), это свидетельствует о том, что у будущих бакалавров-педагогов на достаточном уровне сформирована способность перестраивать собственную систему саморегуляции поведения в зависимости от воздействия внешних и внутренних факторов, что способствует мобилизации внутренней активности для достижения поставленных целей самообразовательной деятельности. Средние показатели по шкале «самостоятельность» (5,6 – средний балл) отражают достаточный уровень самостоятельности будущих бакалавров-педагогов в осуществлении самообразовательной деятельности, в независимости от внешних условий и

факторов. Также средние показатели выявлены по шкале «планирование» (5,36 – средний балл), это говорит о том, что будущие бакалавры-педагоги в целом способны планировать самообразовательную деятельность, но умения ставить перед собой посильные, адекватные образовательной потребности цели, удерживать их, прогнозировать результаты самообразовательной деятельности сформированы не на достаточном уровне. Низкие значения выявлены по шкалам «программирование» (5,34 – средний балл), «оценка результатов» (5,1 – средний балл) и «моделирование» (4,73 – средний балл), показатели свидетельствуют том, что будущие бакалавры-педагоги не владеют умениями управления самообразовательной деятельностью: рационально и эффективно спроектировать, осуществить самообразовательную деятельность, адекватно оценить итоговые и промежуточные ее результаты и выстроить индивидуальную самообразовательную стратегию в соответствии с личностными и профессиональными потребностями. Данные проявления ценностной составляющей волевого компонента самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и контрольной групп представлены в табл. 1.9 и на рис.1.4.

Таблица 1.9.

Данные исследования ценностной составляющей волевого компонента самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в экспериментальной и контрольной группах.

Уровень сформированности волевого компонента	Общий уровень саморегуляции	Экспериментальная группа		Контрольная Группа	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий (ценностно-смысловой)	40–46	4	4,30	3	3,23
Средний (интерпретирующий)	30–39	30	32,26	34	36,56
Низкий (воспроизводящий)	0–29	59	63,44	56	60,22

Анализ итоговых результатов исследования ценностной составляющей волевого компонента самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов показал, что высокий (ценностно-смысловой) уровень его сформированности можно отметить только у 4 (4,30 %) и 3 обучающихся (3,23 %) соответственно в каждой группе: экспериментальной и контрольной. У них сформированы умения саморегуляции, самоконтроля при управлении самообразовательной деятельностью. У 30 будущих бакалавров-педагогов (32,26 %) экспериментальной и 34 (36,56 %) будущих бакалавров-педагогов (41,7 %) контрольной групп умения саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности сформированы на среднем (интерпретирующем) уровне: данные обучающиеся не всегда удерживают цели образовательной деятельности; затрудняются в управлении, самоконтроле, самооценке самообразовательной деятельности. 59 будущих бакалавров-педагогов (63,44 %) экспериментальной и 56 будущих бакалавров-педагогов (60,22%) контрольной групп обладают низким (воспроизводящем) уровнем сформированности волевого компонента самообразовательной компетенции, то есть не владеют умениями саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности: удерживают цели самообразовательной деятельности только при напоминании извне; не осуществляют управление самообразовательной деятельностью.

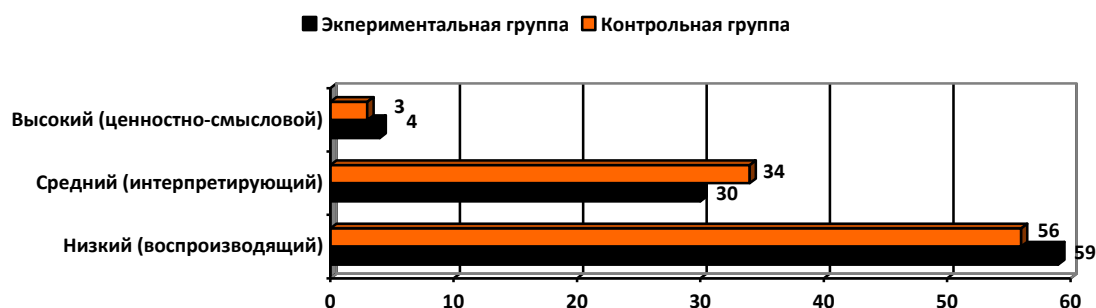


Рис. 1.4. Данные исследования волевого компонента самообразовательной компетенции как ценности в экспериментальной и контрольной группах

Диагностика исходного уровня сформированности ценностной составляющей управленческого компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов осуществлялась с помощью методики «Цель – Средство – Результат» А.А. Карманова, отражающей основные исследуемые характеристики самообразовательной деятельности: способность ставить цели, прогнозировать и оценить результаты самообразовательной деятельности; владение средствами и способами осуществления самообразовательной деятельности; умения выстроить индивидуальную самообразовательную стратегию в соответствии с профессиональными потребностями; способность осуществлять рефлекссию и самокоррекцию самообразовательной деятельности [89].

Будущим бакалаврам-педагогам было предложено положительно или отрицательно оценить несколько десятков утверждений, отражающих особенности деятельности и поведения. Например: «Чтобы добиться чего-то – надо уметь ставить перед собой конкретные цели», «Удачно законченное дело вызывает у меня прилив хорошего настроения», «Принимая любые решения, я взвешиваю все "за" и "против"». Интерпретацию полученных результатов предложено осуществить в соответствии с ключом и данными приведенной таблицы (Приложение 1.4).

Данные, полученные в результате исследования сформированности деятельностного компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов по методике «Цель – Средство – Результат» представлены в табл. 1.10 и на рис. 1.5.

Таблица 1.10

Результаты исследования ценностной составляющей деятельностного компонента самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и контрольной групп
(по данным методики «Цель – Средство – Результат» А.А. Карманова)

Уровни проявления деятельностного компонента самообразовательной компетенции как ценности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Низкий (воспроизводящий)	Средний (интерпретирующий)	Высокий (ценностно-смысловой)	Низкий (воспроизводящий)	Средний (интерпретирующий)	Высокий (ценностно-смысловой)
Шкала «Цель» (баллы)	от -9 до 0	От +1 до +4	От +5 до +9	от -9 до 0	От +1 до +4	От +5 до +9
Показатели по шкале «Цель», чел., %	52 (55,91 %)	38 (40,86 %)	3 (3,29 %)	53 (56,99 %)	35 (37,63 %)	5 (5,38 %)
Шкала «Средство» (баллы)	От -9 до -1	От 0 до +4	От +5 до +9	От -9 до -1	От 0 до +4	От +5 до +9
Показатели по шкале «Средство», чел., %	32 (34,41 %)	44 (47,31 %)	17 (18,28 %)	28 (30,11 %)	50 (53,76 %)	15 (16,13 %)
Шкала «Результат» (баллы)	От -9 до -5	От -4 до 0	От +1 до +9	От -9 до -5	От -4 до 0	От +1 до +9
Показатели по шкале «Результат», чел., %	29 (31,18 %)	51 (54,84 %)	13 (13,98 %)	34 (36,56 %)	55 (59,14 %)	4 (4,30 %)
Общий показатель проявления деятельностного критерия	38 (40,86 %)	44 47,31 %	11 11,83 %	39 41,94 %	46 49,46 %	8 8,60 %

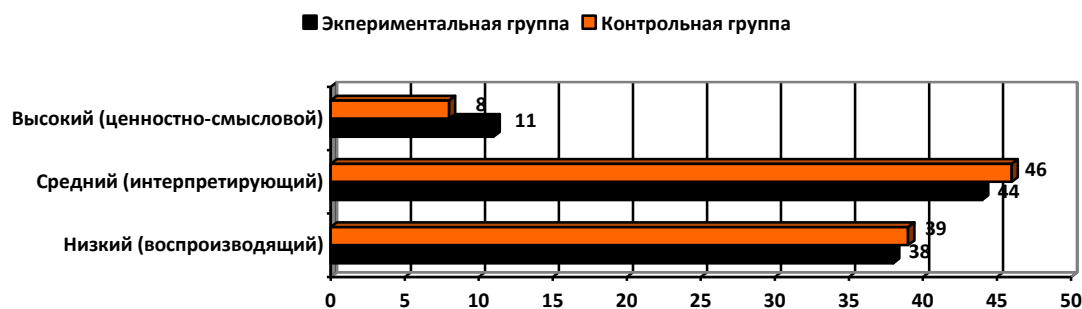


Рис. 1.5. Данные исследования ценностной составляющей деятельностного компонента самообразовательной компетенции в экспериментальной и контрольной группах

Интерпретация результатов исследования ценностной составляющей деятельностного компонента самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов по обозначенной методике, показала, что всего 11 испытуемых (11,83 %) экспериментальной и 8 (8,60 %) контрольной групп имеют в совокупности высокий уровень сформированности самообразовательной

компетенции по названному компоненту. Это выражается в наличии умений ставить цели самообразовательной деятельности, прогнозировать ее результаты. Отмеченные будущие бакалавры-педагоги владеют на высоком уровне различными средствами, методами, способами и технологиями осуществления самообразовательной деятельности; умениями осуществления рефлексии, самокоррекции самообразовательной деятельности; способны адекватно оценивать результаты самообразовательной деятельности, не переоценивать и не недооценивать ее итоги. У данной группы обучающихся на высоком уровне сформированы умения самостоятельно выстроить линию самообразовательной деятельности в соответствии с профессионально-педагогическими потребностями.

44 будущих бакалавра-педагога (47,31 %) экспериментальной и 46 будущих бакалавров-педагогов (49,46 %) контрольной групп имеют средний уровень сформированности ценностной составляющей исследуемого компонента самообразовательной компетенции. Для данной категории испытуемых характерны затруднения в постановке целей самообразовательной деятельности (их необоснованность и неустойчивость), а так же готовность принять цель извне (от преподавателя, родителей и др.). Будущие бакалавры-педагоги данной группы владеют некоторыми средствами, методами, способами и технологиями осуществления самообразовательной деятельности, но сталкиваются с трудностями в их выборе и практическом применении. Умения осуществлять адекватную самооценку результатов, рефлексия и самокоррекцию самообразовательной деятельности у данной группы респондентов сформированы не в полной мере; они также затрудняются самостоятельно выстроить индивидуальную самообразовательную стратегию. Также чуть менее половины обучающихся экспериментальной (38 будущих бакалавров-педагогов, или 40,86 %) и контрольной (39 будущих бакалавров-педагогов, или 41,94 %) групп имеют низкий уровень сформированности самообразовательной компетенции по обозначенным критериям. У испытуемых с низкими показателями по трем

шкалам отмечается отсутствие способности формулировать и ставить, удерживать цели самообразовательной деятельности, прогнозировать ее результаты. Некоторые участники исследования либо ограничиваются постановкой «микроцелей», либо же ориентированы на постановку глобальных нерациональных целей самообразовательной деятельности. У будущих бакалавров-педагогов отмечается несформированность умений практического применения различных средств, методов, способов и технологий осуществления самообразовательной деятельности; практически отсутствуют умения осуществлять рефлексию и самокоррекцию самообразовательной деятельности и оценку ее результатов.

Для определения уровня сформированности ценностной составляющей деятельностного компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов принимали во внимание данные показателей шкал «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов» полученных в результате диагностики обучающихся по методике «Стилевые особенности саморегулирования поведения». Как отмечалось ранее, по всем обозначенным шкалам выявлены низкие значения: «Программирование» (5,34 – средний балл), «Оценка результатов» (5,1 – средний балл) и «Моделирование» (4,73 – средний балл), показатели свидетельствуют о том, что будущие бакалавры-педагоги не способны рационально и эффективно спланировать, осуществить самообразовательную деятельность, адекватно оценить итоговые и промежуточные ее результаты и выстроить индивидуальную самообразовательную стратегию в соответствии с личностными и профессиональными потребностями.

В результате проведенного исследования и выполнения необходимых расчетов нами были получены данные, свидетельствующие о сформированности самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов как их профессиональной и личностной ценности по каждому из представленных критериев (табл. 1.11).

Таблица 1.11

Уровни сформированности ценностных составляющих компонентов самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов в экспериментальной и контрольной группах на начало опытно-экспериментальной работы.

Уровни Компоненты	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Высокий (ценностно- смысловой) %	Средний (интерпре- тирующий) %	Низкий (воспроиз- водящий) %	Высокий (ценностно- смысловой) %	Средний (интерпре- тирующий) %	Низкий (воспроиз- водящий) %
Потребностный	4,30	44,09	51,61	6,45	47,31	46,24
Когнитивный	13,98	54,84	31,18	10,75	53,76	35,48
Волевой	4,30	32,26	63,44	3,23	36,56	60,22
Управленческий	11,83	47,31	40,86	8,60	49,46	41,94

В результате осуществленного констатирующего исследования было отмечено, что высокий (ценностно-смысловой) уровень сформированности самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов как их профессиональной и личностной ценности зафиксирован у незначительного числа обучающихся по обозначенным компонентам. Наибольшие значения проявляются на низком (воспроизводящем) уровнях волевого компонента самообразовательной компетенции – у 63,44 % будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и 60,22 % будущих бакалавров-педагогов контрольной групп.

Ценностная составляющая потребностного и управленческого компонентов сформированы преимущественно на среднем уровне. У 44,09 % будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и 47,31% будущих бакалавров-педагогов контрольной групп наблюдается средний (интерпретирующий) уровень проявления ценностной составляющей потребностного компонента. Также средний уровень показали 47,67 % будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и 50,18 % будущих бакалавров-педагогов контрольной групп при исследовании ценностной составляющей управленческого компонента самообразовательной компетенции. Наиболее низкие показатели были получены по результатам исследования ценностной составляющей волевого компонента самообразовательной компетенции (у 63,44 % будущих бакалавров-педагогов

экспериментальной и 60,22 % будущих бакалавров-педагогов контрольной групп).

В целом выявленные у обучающихся уровни проявления самообразовательной компетенции как ценности по каждому из ее компонентов и полученные результаты на начало опытно-экспериментальной работы представлены на рис. 1.6.

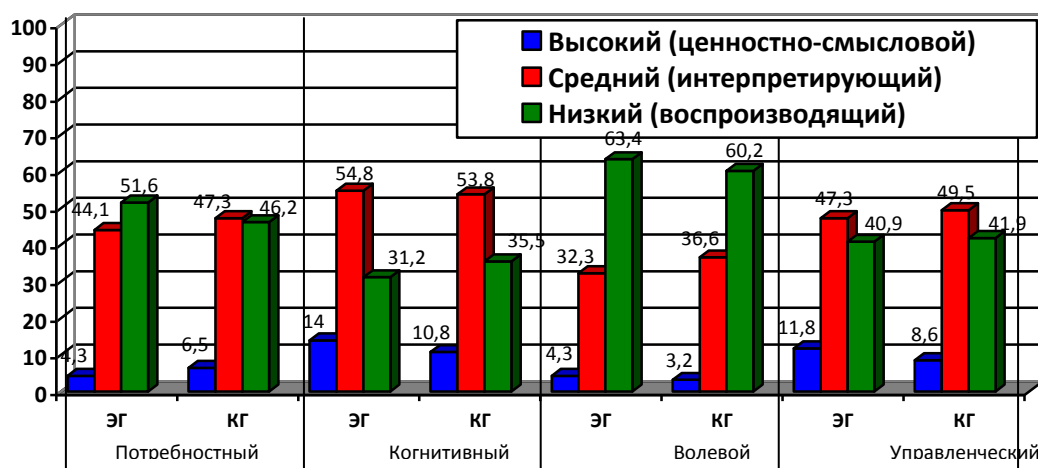


Рисунок 1.6. Данные исследования самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и контрольной групп на начало опытно-экспериментальной работы

Сравнение выборок путем вычисления ϕ -критерия Фишера показало отсутствие достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по названным показателям на начало опытно-экспериментальной работы, что доказывает качественное сходство и равноценность групп с уровнями достоверности более 99 %.

Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной программы расчета статистического критерия Фишера, разработанной Лабораторией прикладной психологии психолого-методического центра г. Москвы (табл. 1.12).

Таблица 1.12

Направление и достоверность различий сдвига в экспериментальной и контрольной группах по критериям сформированности самообразовательной компетенции как ценности на начало опытно-экспериментальной работы (с помощью ϕ - критерия Фишера)

Компоненты СК	Уровень СК	ϕ эмп.	ϕ крит.		Уровень достоверности 95%	Уровень достоверности 99%
			$p = 0,05$	$p = 0,01$		
Потребностный	Высокий (ценностно-смысловой)	0,668	1,64	2,31	Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Средний (интерпретирующий)	0,436			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводящий)	0,736			Значимых различий нет	Значимых различий нет
Когнитивный	Высокий (ценностно-смысловой)	0,661	1,64	2,31	Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Средний (интерпретирующий)	0,136			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводящий)	0,627			Значимых различий нет	Значимых различий нет
Волевой	Высокий (ценностно-смысловой)	0,396	1,64	2,31	Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Средний (интерпретирующий)	0,614			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводящий)	0,450			Значимых различий нет	Значимых различий нет
Управленческий	Высокий (ценностно-смысловой)	0,723	1,64	2,31	Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Средний (интерпретирующий)	0,300			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводящий)	0,136			Значимых различий нет	Значимых различий нет

Примечание: если ϕ эмп \geq ϕ крит., то достоверные различия существуют.

Данные, полученные в ходе изучения и анализа сформированности компонентов самообразовательной компетенции как ценности будущих

бакалавров-педагогов, свидетельствуют о том, что для успешного становления у них названной компетенции в образовательном процессе вуза требуется реализация специально разработанных организационно-педагогических условий, описание которых представлено во второй главе.

Выводы по первой главе

Проблема становления самообразовательной компетенции личности, характеризующаяся наличием стремления к самообразовательной деятельности и самосовершенствованию в течение всей жизни, относится к разряду актуальных проблем и изучается педагогической и психологической науками.

Категория «самообразовательная компетенция» является предметом научного анализа, но в педагогической науке отсутствует однозначная трактовка названного понятия. Под «самообразовательной компетенцией» понимают совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для осуществления личностью специально организованной, самостоятельной, систематической, лично и социально значимой продуктивной самообразовательной деятельности.

Сущность самообразовательной компетенции раскрывается как интегрированная характеристика личности, включающая в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности самообразования и готовности к самореализации личности в профессиональной деятельности.

Рассмотрение самообразовательной компетенции с позиции теории ценности позволило конкретизировать обозначенное понятие и охарактеризовать самообразовательную компетенцию как ценность следующим образом: самообразовательная компетенция как ценность представляет собой интегративную характеристику личности, включающую в себя знания, умения,

навыки организации и управления самообразовательной деятельностью, субъективный опыт, личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении к самообразовательной деятельности в течение всей жизни, с целью удовлетворения образовательных потребностей личности. Содержательные характеристики компонентов самообразовательной компетенции как ценности включают в себя аксиологические составляющие. Ценностная составляющая потребностного компонента самообразовательной компетенции заключается в глубоком осмыслении будущими бакалаврами-педагогами своих образовательных потребностей, в наличии внутренних мотивов самообразовательной деятельности, отражающих ценностное отношение к ней. Ценностная составляющая когнитивного компонента самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов заключается в осознании ими значимости приобретенных знаний, умений, опыта самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического, личностного совершенствования. Ценностная составляющая волевого компонента самообразовательной компетенции заключается в наличии стремления у будущих бакалавров-педагогов осуществлять самообразовательную деятельность в соответствии с образовательным заказом, регулируемого внутренней активностью и собственной системой ценностных ориентаций. Ценностная составляющая управленческого компонента самообразовательной компетенции заключается в формировании у будущего бакалавра-педагога умений организации и управления самообразовательной деятельностью как профессиональной и личностной ценностью.

Теоретический анализ позволил выделить в качестве основных функций самообразовательной компетенции как ценности: адаптивную, компенсаторную, рефлексивную, а также функцию саморазвития личности. Функции самообразовательной компетенции базируются на аксиологических основаниях, затрагивают ценностные аспекты самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов. Их реализация отражает механизм превращения продуктивной образовательной деятельности в продуктивную

самообразовательную, ориентированную на саморазвитие и самосовершенствование будущего бакалавра-педагога.

Анализ состояния проблемы показал, что формирование самообразовательной компетенции рассматривается с позиции системного, системно-деятельностного, компетентностного, модульно-компетентностного, личностноориентированного и др. подходов. Становление самообразовательной компетенции как ценности в данной работе рассматривается с позиции аксиологического, компетентностного, деятельностного подходов как основных, отражающих ценностные характеристики изучаемого явления. Аксиологический подход характеризует самообразовательную компетенцию как ценностное явление, отражает личностную значимость и ценностное отношение будущего бакалавра-педагога к самообразовательной деятельности. Данный подход выступает смыслообразующим, определяющим направленность самообразовательной деятельности, в основе которой лежит потребность в саморазвитии и самосовершенствовании личности будущего бакалавра-педагога. Компетентностный подход раскрывает условия становления и формирования в учебном процессе ключевых компетенций, в том числе и самообразовательной, ориентирует на освоение компетенций как ценностей. Деятельностный подход выступает практико-ориентированным направлением исследования проблемы становления самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов.

В ходе исследования состояния сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов были определены уровни (ценностно-смысловой, интерпретирующий, воспроизводящий), сформулированы уровневые характеристики в соответствии с критериями сформированности изучаемого явления. В качестве критериев сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов выявлены: эмоциональный – отражает осознание значимости самообразовательной деятельности для профессионального и личностного самосовершенствования и ценностное отношение к ней; мотивационный –

предполагает наличие стремления к осуществлению самообразовательной деятельности; гностический – предусматривает понимание сущности самообразовательной деятельности как профессиональной и личностной ценности, наличие знаний о способах ее осуществления; регулятивный – предполагает наличие умений саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности; организационный – отражает овладение умениями самостоятельной организации и управления самообразовательной деятельностью.

Преобладание низкого (воспроизводящего) и среднего (интерпретирующего) уровней сформированности компонентов самообразовательной компетенции как ценности позволило выявить организационно-педагогические условия становления названной компетенции как ценности у будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза. Реализация названных условий представлена во второй главе диссертации.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

2.1 Активизация самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процессе организации позиционного взаимодействия

В ходе теоретического исследования в качестве организационно-педагогических условий становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза нами обозначены: активизация самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процессе организации позиционного взаимодействия; формирование ценностного отношения будущих бакалавров-педагогов к самообразовательной деятельности посредством применения интерактивных методов обучения; освоение умений управления самообразовательной деятельностью в процессе использования динамических форм обучения.

Обозначенные организационно-педагогические условия мы рассматриваем как необходимые для данной экспериментальной группы и для конкретной ситуации деятельности образовательного учреждения, обуславливающие становление самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов. Их реализация призвана обеспечить становление самообразовательной компетенции как ценности в единстве и взаимосвязи ее компонентов: потребностного, когнитивного, волевого, управленческого.

В настоящем параграфе описана опытно-экспериментальная работа по обоснованию и реализации первого организационно-педагогического условия, направленного на активизацию самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процессе организации позиционного взаимодействия.

При определении названного условия мы опирались на требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего

профессионального образования, где самообразовательная компетенция будущего бакалавра-педагога обозначена как ценность [3].

Мы исходили из того, что активизация понимается не просто как побуждение к более активной самообразовательной деятельности в групповой коммуникации, а расширение и углубление знаний сущности, содержания самообразовательной деятельности, способов ее осуществления, умений управления ею как значимой для профессионального роста будущего бакалавра-педагога (В.В. Игнатова) [63].

Процесс активизации самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов связан в первую очередь с формированием у них знаний сущности, структуры, содержания самообразовательной деятельности. В рамках реализации первого организационно-педагогического условия необходимо было определить, как структурировано знание самообразовательной деятельности, каково его значение для профессионального роста учителя, какие существуют способы получения знания. В этой связи в качестве основной выступила задача актуализации имеющихся знаний будущих бакалавров-педагогов и сформированного опыта самообразовательной деятельности. Решению данной задачи, на наш взгляд, способствует организация позиционного взаимодействия будущих бакалавров-педагогов.

При разработке данного организационно-педагогического условия мы опирались на положения И.Н. Шаховой о том, что процесс самообразовательной деятельности призван сопровождаться различными видами коммуникаций, а потребность в самообразовательной деятельности, ее стратегия и результаты относятся к ценностному сознанию, критерии которого в большей степени определяются социальной общностью, к которой принадлежит индивид [181].

Мы также учитывали положение С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова о том, что достижение удовлетворенности во взаимодействии способствует осознанию будущим бакалавром-педагогом своей успешности и самооценности. Ситуация успеха в позиционном взаимодействии обеспечивалась актуализацией ценностного знания о самообразовательной деятельности, усвоенного в процессе

изучения дисциплины «Теория обучения и воспитания». Осуществление позиционного взаимодействия позволило включить знание в коммуникативное пространство, что сделало его «живым знанием» (В.П. Зинченко) [24, 52].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Педагогическое образование обозначает компетенции бакалавра-педагога как ключевые ценности профессионально-педагогической деятельности и акцентирует внимание на понимании их смыслов и значений [3]. Одной из таких ценностей выступает самообразовательная компетенция будущего бакалавра-педагога. Мы предположили, что усвоение знаний о самообразовательной деятельности, ее активизация в процессе организации позиционного взаимодействия помогут осознать недостаточность имеющихся у бакалавров-педагогов знаний для разрешения познавательной задачи.

Так, при освоении содержания дисциплины «Теория обучения и воспитания» бакалавры-педагоги овладевают основами профессиональных знаний и умений [3]. Выбор данного учебного курса для осуществления опытно-экспериментальной работы обусловлен следующим: при освоении содержания изучаемой дисциплины будущие бакалавры-педагоги, как на учебных занятиях, так и в процессе самообразования овладевают знаниями ценностных основ профессиональной деятельности, о сущности образовательных процессов и образовательных концепций, технологиях обучения и воспитания, а также овладевают способами самостоятельного получения знаний, умениями проектирования, организации, управления самообразовательным процессом. Названная учебная дисциплина изучается будущими бакалаврами-педагогами на первом курсе обучения в вузе. Данный временной период более целесообразен для овладения будущими бакалаврами-педагогами знаниями, умениями и навыками самообразовательной деятельности.

Дисциплина «Теория обучения и воспитания» предусматривает проведение лекционных и семинарских занятий. Количество времени, отведенное на изучение

данной дисциплины, не позволяет будущим бакалаврам-педагогам на должном уровне освоить необходимые способы получения знаний, а также сформировать у них умения управления самообразовательной деятельностью. Поэтому нами был разработан и внедрен в образовательный процесс вуза спецкурс «Управление самообразовательной деятельностью», который изучался параллельно с учебной дисциплиной «Теория обучения и воспитания». Для данной учебной дисциплины основными задачами являлись ориентация будущих бакалавров-педагогов на осознанное усвоение знаний, составляющих основу предметного содержания учебного курса; освоение способов получения знаний; формирование умений оформления и предъявления интеллектуального продукта. Обозначенные задачи решались и в процессе изучения спецкурса, однако в качестве основной его задачи мы рассматривали освоение будущими бакалаврами-педагогами умений управления самообразовательной деятельностью: самостоятельно ставить, удерживать цели самообразовательной деятельности в соответствии с профессиональными и личностными потребностями, планировать самообразовательную деятельность, прогнозировать, оценивать ее результаты, осуществлять самоконтроль, самокоррекцию, внутреннюю и внешнюю рефлексию; презентовать индивидуальный опыт самообразовательной деятельности в виде интеллектуального продукта в процессе группового взаимодействия.

Стоит отметить, что названные умения самообразовательной деятельности являются надпредметными и их можно формировать и применять в процессе изучения любого учебного курса и применять в различных учебных и образовательных ситуациях.

Содержание курса «Теория обучения и воспитания» включает такие методологические категории, как принципы, методы, формы, способы обучения и воспитания, – то есть систему универсальных знаний. Обозначенные универсальные знания будущие бакалавры-педагоги смогут применять при дальнейшей организации самообразовательной деятельности в процессе

обучения. Поэтому на практических занятиях являлось важным поставить будущих бакалавров-педагогов в рефлексивную позицию по отношению к предмету изучения и к осуществляемой самообразовательной деятельности.

Остановимся подробно на организации позиционного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза – будущих бакалавров-педагогов и преподавателя.

С позиции педагогической теории взаимодействие рассматривается как согласованная совместная деятельность субъектов образовательного процесса по достижению общих целей, решению значимых для них проблем или задач [75]. При организации взаимодействия принципиальную значимость для нас имело то, как осознается каждым участником его личный вклад в совместную деятельность: именно данное осознание помогает будущему бакалавру-педагогу корректировать свою стратегию и тактику взаимодействия [10].

Позиционное взаимодействие в образовательном процессе вуза отличается спецификой, которая проявляется в «устойчивой духовной связи между ее участниками, обеспечивая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности» [151].

При планировании позиционного взаимодействия будущих бакалавров-педагогов учитывалась специфика курса «Теория обучения и воспитания», которая определяется его двояковыраженной направленностью. С одной стороны, – освещением основополагающих педагогических знаний. Предметное знание, составляющее содержание дисциплины, является относительным, изменяющимся, подвержено переоценке и уточнениям, то есть находится в прямой зависимости от уровня научного развития и, следовательно, не содержит единственно правильной позиции, а напротив, предполагает столкновение различных точек зрения, полилогичность взаимодействия и самостоятельное осуществление выбора пути решения педагогической задачи. В таком случае организация позиционного взаимодействия будущих бакалавров-педагогов является наиболее оправданной и необходимой.

С другой стороны, значимость данного курса в освоении способов получения знаний будущими бакалаврами-педагогами выражается в его практической направленности, в возможности осознания обучающимися значимости формируемых предметных и надпредметных знаний, умений самообразовательной деятельности для их дальнейшего обучения и профессионально-педагогического становления.

В рамках организации позиционного взаимодействия в ходе изучения названной дисциплины с целью формирования у них вышеуказанных умений необходимо было обеспечить освоение способов получения знаний и включение будущих бакалавров-педагогов в качественно новые для них виды деятельности.

Позиционное взаимодействие участников образовательного процесса значимо еще и тем, что одновременно несет в себе и ценностные основания каждого его субъекта и целевые ориентиры их совместной образовательной деятельности. Позиция будущего бакалавра-педагога в данном случае выступала как целостная характеристика его поведения, отражающая его профессиональные и личностные ценности во взаимоотношениях с другими участниками [160].

В ходе позиционного взаимодействия при изучении дисциплины «Теория обучения и воспитания» все участники образовательного процесса (обучающиеся – будущие бакалавры-педагоги и обучающий – преподаватель) выступали равноправными субъектами взаимодействия с правом выбора занять определенную позицию. При этом определенную позицию нельзя было занять раз и навсегда, так как в ходе взаимодействия постоянно должна возникать необходимость осознанного выбора и смены позиции. При организации взаимодействия между участниками учебной группы обращалось внимание будущих бакалавров-педагогов на то, что определенную позицию нужно занимать осознанно (в отличие от роли), в свободной словесной форме обосновать свой выбор и пытаться отстаивать свои убеждения в полемике. В данных условиях субъекты позиционного взаимодействия овладевали способностью удержания

своей точки зрения, субъективного взгляда на предмет обсуждения, ответственностью за позиционное поведение.

В некоторых учебных ситуациях от участников требовалось выработать «командную», «групповую» позицию в процессе взаимодействия и общего обсуждения. Возникновение в группе иной, не «разделяемой командой» позиции фиксировалось и выносилось на общее обсуждение.

Стоит отметить, что организатор взаимодействия – педагог обязательно обращал внимание участников на необходимость соблюдения норм и правил взаимодействия: обязательное разделение всех участников по позициям (индивидуальным или в микрогруппах).

В процессе организации позиционного взаимодействия будущих бакалавров-педагогов мы опирались на исследование И.М. Реморенко, который конструировал взаимодействие субъектов в образовательном пространстве следующих четырех позиций.

1. Позиция автора или творца культурного материала (интеллектуального продукта). Данная позиция задавала предмет взаимодействия всех остальных позиций, при этом презентуемый материал становился содержанием образования.

2. Позиция интерпретатора, воспринимающего культурный материал (интеллектуальный продукт). В контексте образовательного процесса названная позиция являлась в большей степени внимающей позицией. При этом допускалось, инициировалось влияние на представляемый культурный материал (интеллектуальный продукт) в зависимости от его специфики. Данная позиция позволяла обучающемуся оценивать материал (оформленный интеллектуальный продукт), предложенный другими субъектами позиционного взаимодействия, предлагать к рассмотрению свой материал.

3. Позиция организатора, который был призван инициировать коммуникацию автора и интерпретатора. Организатор удерживал содержательные ориентиры взаимодействия данных позиций.

4. Позиция координатора. Координатор мог не участвовать в прямом взаимодействии как автор, интерпретатор и организатор. Он осуществлял деятельность в рефлексивном пространстве, анализировал деятельность автора, интерпретатора, организатора и на основе анализа представлял выводы о «целостной представленности» позиционного взаимодействия. Деятельность в названной позиции, как правило, осуществлялась на первоначальном этапе организации взаимодействия педагогом, а затем и самими обучающимися [128, с.118].

Приведем пример организации позиционного взаимодействия, осуществленного по данной схеме. К практическому занятию по теме «Сущность целостного педагогического процесса» было сформулировано задание для самостоятельной работы: изучить, проанализировать категории педагогической науки, установить взаимосвязь основных категорий педагогики: «Воспитание» – «Обучение» – «Образование», оформить и представить материал в виде интеллектуального продукта, например фрейм-схемы или стендового доклада. При проектировании позиционного взаимодействия в рамках данного занятия перед педагогом ставилась задача организации такого взаимодействия, при котором будущие бакалавры-педагоги «примерили» на себя позиции автора, интерпретатора, организатора и координатора. Учебная группа была разделена на четыре микрогруппы. Первая микрогруппа выполняла задачу удержания в процессе общего взаимодействия авторской позиции и представляла свое видение взаимосвязи обозначенных категорий педагогики. Вторая микрогруппа обеспечивала интерпретаторскую позицию: оценивала представленный интеллектуальный продукт (оформленный стендовый доклад, фрейм-схему) и при необходимости вносила коррективы, дополняла содержание представленного интеллектуального продукта. Существенным было то, что основой удержания данной позиции при таком взаимодействии выступало аналитическое отношение к представленной с авторской позиции взаимосвязи категорий педагогической науки, выступающей в качестве общего предмета позиционного взаимодействия. Микрогруппа «организаторов» осуществляла взаимодействие первых двух групп, в процессе диалога уточняла

понимание различных точек зрения и подходов к определению понятий «Воспитание», «Обучение», «Образование». Структура микрогрупп была подвижна, допускался переход будущих бакалавров-педагогов из одной микрогруппы в другую. На данном этапе организации позиционного взаимодействия будущих бакалавров-педагогов роль координатора выполнял преподаватель (обобщал высказывания авторов и интерпретаторов, подводил итоги взаимодействия, стимулировал будущих бакалавров-педагогов на осуществление рефлексии посредством вопросов: «Какие трудности вы испытывали?», «Как оцените свою работу в данной позиции?» и др.), в дальнейшем координирующие функции выполняли уже сами будущие бакалавры-педагоги.

Таким образом, построение ряда учебных практических занятий предполагало следующие основные аспекты позиционного взаимодействия будущих бакалавров-педагогов: авторская микрогруппа представляла учебное содержание проблемного вопроса, вынося его на критическое рассмотрение других микрогрупп. Во время представления авторской позиции остальные участники практического занятия могли задавать вопросы, уточняющие понимание тех или иных аспектов представленного содержания освоенной учебной информации, оформленной в виде интеллектуального продукта. Интерпретаторская микрогруппа оформляла и задавала критические вопросы по отношению к представленному интеллектуальному продукту, дополняла его и корректировала. Процесс диалога авторской и интерпретаторской микрогрупп анализировался организаторской микрогруппой. В свою очередь, организаторская микрогруппа представляла аналитическое сообщение о деятельности первых двух микрогрупп. Иногда результатом деятельности данной микрогруппы становилась оценка деятельности микрогрупп авторов и интерпретаторов.

В организации позиционного взаимодействия будущих бакалавров-педагогов нами использовались и другие схемы. К примеру, показала свою эффективность организация коммуникации «Семислойки Тюкова» [162, 163]. «Семислойка Тюкова» представляла собой особую форму организации позиционного взаимодействия, в

которой участники занимали равноправные по отношению к общему предмету обсуждения позиции-роли (рис. 2.1).

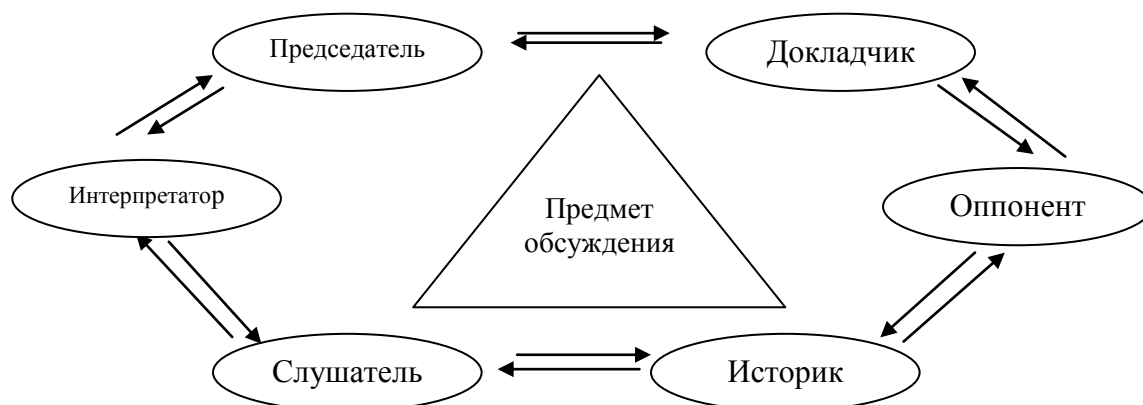


Рис 2.1. Организация позиционного взаимодействия по схеме «Семислойки Тюкова»

На практическом занятии в ходе взаимодействия предполагалось обязательное латентное существование шести коммуникативных позиций-ролей. Участники (индивидуально или микрогруппой) во взаимодействии должны были занять позиции «председателя», «докладчика», «оппонента», «историка», «слушателя» и «интерпретатора». Более того, каждый участник полноценного взаимодействия должен был «ходить по позициям» и «играть разные роли». В данной ситуации иногда возникали трудности в таком позиционном взаимодействии, поскольку не все будущие бакалавры-педагоги проявляли готовность принять и обосновать точку зрения других участников при условии удержания и отстаивания собственной позиции. В процессе организации практических занятий по принципу такого позиционного взаимодействия мы пришли к выводу: чтобы принять точку зрения другого участника, необходимо уметь занимать все шесть коммуникативных позиций, при этом удерживая собственную предметную, профессиональную или личностную позицию, никак не связанную с другими ролями.

Приведем пример организации позиционного взаимодействия по описанной схеме. При изучении темы «Содержание целостного педагогического процесса»

будущим бакалаврам-педагогам для самостоятельной подготовки к практическому занятию «Я – бакалавр образования» было сформулировано задание: изучить, проанализировать предложенные статьи А.М. Новикова, используя удобные инструкции и алгоритмы, составив к статьям план-конспект; обосновать свою точку зрения по предложенным вопросам: «Что значит "образованность" в постиндустриальном обществе?», «Образование человека в течение всей жизни: необходимость и возможности?». В ходе практического занятия пятерым обучающимся было предложено самостоятельно определиться с выбором одной из предложенных позиций: «председателя», «докладчика», «оппонента», «историка», и «интерпретатора». Остальные участники выступали в роли «слушателей». Предполагалось, что в ходе занятия после осуществления текущего взаимодействия другие участники также выступят в выбранных позициях и по желанию обменяются ролями. Педагогом были озвучены правила взаимодействия и временной регламент выступлений. «Докладчик» представлял для обсуждения свою точку зрения по изученному проблемному вопросу и демонстрировал группе наглядное обоснование осуществленной самообразовательной деятельности (интеллектуальный продукт). Его поддерживал, дополнял «оппонент» и высказывал оценочные суждения по его докладу. Задача «интерпретатора» заключалась в осуществлении полноценности взаимодействия, он был призван проследить за качеством исполнения роли «оппонентом» и «докладчиком» (например, чтоб был удержан предмет обсуждения, не возникало переключения на другие темы) и при необходимости направить коммуникацию в нужное русло. Позицию «историка» участники занимали неохотно, стремились занять лидирующие во взаимодействии позиции. При отсутствии позиции «историка» взаимодействие становилось неполноценным, что могло привести к повторениям и нарушениям этапов работы участниками. Председатель, в свою очередь, следил за ролевым исполнением участниками своих позиций, поддерживал обозначенный временной регламент выступлений, наблюдал за соблюдением норм и правил взаимодействия. Слабость позиции «председателя» иногда приводила к нарушению общей учебной атмосферы, возникали ситуации

«борьбы за влияние во взаимодействии», «ухода в выяснение отношений ролей и позиций», требований участников: «Я настаиваю на своей позиции, дайте мне закончить выступление!». Для предотвращения ситуаций такого рода эффективен обмен ролями между участниками. Субъекты позиционного взаимодействия получали возможность принять позицию другого участника, что, в свою очередь, приводило к ценностной ориентации на понимание и принятие другой точки зрения по обсуждаемому вопросу. Нами замечено, что организация практического занятия с элементами позиционного взаимодействия приводила к более качественной индивидуальной подготовке будущих бакалавров-педагогов, так как каждый обучающийся оказывался задействованным на занятии и был востребован результат его самообразовательной деятельности по освоению способов получения знаний, представленных в виде какого-либо интеллектуального продукта.

Позиционное взаимодействие имело место в структуре практически каждого учебного занятия, так как, по нашему мнению, бакалавры как будущие педагоги должны уметь проявить себя, представить собственное суждение, презентовать свою систему ценностей в образовательном пространстве, принять признанные ценности во взаимодействии с другими. Весомую значимость во взаимодействии имела позиция преподавателя как проблематизирующая, стимулирующая на поиск знания, освоение способов его получения. Организация позиционного взаимодействия ориентировала преподавателя на установление субъект-субъектных отношений с будущими бакалаврами-педагогами, создание условий для их профессионально-педагогического, личностного развития, самосовершенствование.

Так, например, при изучении темы «Воспитательный процесс и его характеристика» будущим бакалаврам-педагогам было предложено задание рассмотреть и представить категорию «воспитание» как явление, изучаемое не только педагогической наукой, но и другими различными научными теориями. Для решения обозначенного вопроса в ходе позиционного взаимодействия мы организовали полилоговое размышление будущих бакалавров-педагогов таким

образом, чтоб обучающиеся выступили с позиций следующих экспертов: «философов», «педагогов», «психологов», «социологов», «физиологов», «экономистов». Для организации процесса позиционного взаимодействия между участниками была определена роль координатора, который был призван обеспечить взаимодействие, отвечающее обозначенным преподавателем нормам, правилам и временному регламенту выступлений. Так, обучающимся было предложено разделиться на 6 микрогрупп с правом выбора одной из обозначенных позиций. В ходе осуществления позиционного взаимодействия участники из микрогруппы «философов» представили категорию «воспитание» с позиции философской теории. Будущие бакалавры-педагоги пришли к выводам, что философское знание является базой для осмысления ценностей и целей воспитания в современный период общественного развития, в соответствии с которыми определяются конкретные средства воспитательного процесса; философские категории позволяют определить закономерности воспитательной деятельности и механизмы управления ею.

Участники микрогруппы «Педагогов» обозначили категорию воспитания как непосредственно педагогическое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем развития общества и государства. В ходе позиционного взаимодействия обучающиеся пришли к выводу, что педагогика, опираясь на результаты исследований других наук, разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления воспитательным процессом.

«Психологи» обозначили роль психологической теории в выявлении индивидуальных, возрастных особенностей и закономерностей развития личности воспитанников с целью определения способов и средств воспитания.

Участники взаимодействия микрогруппы «Социологов» определили и представили воспитание как сложное социальное явление, ведущее к социализации личности; представили социальные проблемы развития личности в различных социальных институтах; определили роль результатов

социологических исследований для решения педагогических проблем, связанных, например, с профессиональной ориентацией воспитанников.

«Физиологи» аргументировали необходимость изучения категории воспитания с позиции физиологии тем, что для понимания механизмов управления развитием воспитанников особенно важно знать закономерности жизнедеятельности их организма в целом и отдельных функциональных систем. Знание обозначенных закономерностей позволяет конструировать воспитательные технологии, соответствующий инструментарий, способствующие оптимальному развитию личности воспитанника.

«Экономисты» с позиции представителей экономической теории определили роль процесса воспитания в росте эффективности общественного производства, финансовых и материально-технических ресурсов, необходимых для создания оптимальной инфраструктуры системы воспитания; пришли к заключению, что высокий уровень воспитанности общества является одним из важнейших условий повышения производительности труда.

В процессе подготовки к данному занятию будущие бакалавры-педагоги обращались к словарям, справочникам и энциклопедиям различных научных отраслей – использовали интегрированные знания. Так, в процессе полилового размышления в ходе взаимодействия была определена категория «воспитания» не только с обозначенных позиций – позиций представленных экспертов, но и других областей научных знаний: кибернетики, юриспруденции, статистики, этнографии, этнологии, истории и других наук.

Следует отметить, что позиционное взаимодействие участников в учебной группе позволило актуализировать их собственную активную позицию и помочь ей проявиться в процессе взаимодействия (создание ситуации успеха).

Обязательным элементом организованного позиционного взаимодействия выступала рефлексия. Рефлексия представляла собой обмен мнениями в группе по итогам осуществленной будущими бакалаврами-педагогами деятельности с обсуждением возникших трудностей и проблем.

В качестве форм организации учебной деятельности будущих бакалавров-педагогов с целью освоения способов получения знаний нами были использованы проблемная лекция, самостоятельная работа, семинар (практическое занятие), позволяющие в единстве и взаимосвязи реализовать потребностную, когнитивную, волевою, управленческую составляющие самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов.

Проблемной лекцией начиналось изучение каждой темы учебного курса «Теория обучения и воспитания», затем на семинарских (практических) занятиях в ходе позиционного взаимодействия осуществлялась более глубокая проработка предметного содержания дисциплины с обсуждением представленных будущими бакалаврами-педагогами интеллектуальных продуктов. Мы остановили свой выбор именно на проблемной лекции, так как именно при такой форме передачи учебной информации обучающимся происходит более глубокое, осмысленное усвоение ими учебных знаний. Данный вид лекции позволял активизировать их субъектную позицию. Проблемная лекция, которая подразумевает актуализацию проблемного поля и его разрешения в процессе обсуждения, позволяла избежать пассивного восприятия учебных знаний, побуждала будущих бакалавров-педагогов к активному взаимодействию с преподавателем, друг с другом.

Внесение в традиционную лекционную работу элементов позиционного взаимодействия усложнило деятельность преподавателя, но для нас значимо было то, что у будущих бакалавров-педагогов создавалась ситуация выбора той или иной позиции, тех или иных её ценностных оснований. Проблемные лекции при такой организации были не просто формой передачи учебного знания, а становились средой для активизации освоения будущими бакалаврами-педагогами способов получения знаний, так как ориентировали обучающихся на профессиональное становление и саморазвитие. Так, при изучении в ходе проблемной лекции темы «Педагог в учебно-воспитательном взаимодействии» будущие бакалавры-педагоги отстаивали свою субъективную позицию при обсуждении способов профессионального самовоспитания и самообразования

педагога; значимости сформированных самообразовательных умений для личностного, профессионального саморазвития. Данное взаимодействие побудило многих обучающихся самостоятельно обратиться к различным учебным источникам для более детального и углубленного изучения обозначенной темы.

Построение лекций с актуализацией проблемного поля, представление педагогических явлений как феноменов с определёнными свойствами противоречивости, проблемности ориентировало будущих бакалавров-педагогов на самостоятельный поиск сущности педагогических категорий, концепций, подходов.

Так, в процессе лекционного занятия по теме «Учебный процесс и его характеристика» преподавателем была обозначена проблема позиционирования процесса обучения как единства преподавания и учения. Будущим бакалаврам-педагогам было предложено высказать свою точку зрения по названной проблеме, аргументировав свою позицию.

Включение будущих бакалавров-педагогов в ходе проблемной лекции в процесс взаимодействия осуществлялось с помощью постановки ими определённых проблемных вопросов. Например, в рамках проблемной лекции по теме «Ребенок в учебно-воспитательном взаимодействии» обучающимся было предложено самим сформулировать вопросы и обозначить трудности и проблемы, которые для них значимы, имеют отношение к изучаемой теме. Будущие бакалавры-педагоги формулировали следующие вопросы и проблемы: «Что понимается под воспитанием ребенка?» «В каком возрасте целесообразнее всего начинать воспитывать ребенка?», «Ребенок субъект или объект воспитания?» и др.

Актуализация проблемного поля, формулирование проблемных вопросов в ходе лекционного занятия предполагали столкновение будущих бакалавров-педагогов с затруднениями, которые требовали поведенческой активности, инициирующей внутреннее интеллектуальное напряжение, способствующее обретению обучающимися субъективной позиции в процессе взаимодействия.

К примеру, после изложения различных позиций будущими бакалаврами-педагогами предлагалось хотя бы одному из участников взаимодействия обозначить своё понимание проблемы, тем самым включив остальных обучающихся в ситуацию выбора – соглашаться или не соглашаться, и высказать своё отношение к изложенной позиции. В таком случае иногда возникала «групповая позиция» при принятии всеми участниками чьей-либо индивидуальной точки зрения.

Рассмотрим организацию позиционного взаимодействия, которое мы осуществили при изучении тем «Семья как субъект социализации и воспитания», «Взаимосвязь образовательного учреждения и семьи в воспитании ребенка», которым предшествовала проблемная лекция. При такой организации учебного процесса будущие бакалавры-педагоги делились на группы: авторская группа представляла для анализа собственную позицию по проблемным вопросам «Как семья влияет на воспитание и развитие ребенка?», «В чем выражается взаимосвязь образовательного учреждения и семьи в воспитании ребенка?»; «В чем сходство и в чем различие воспитательных подходов семьи и образовательного учреждения?», «Воспитывать ребенка должна семья, а школа должна учить?». Интерпретаторская группа задавала уточняющие вопросы по содержанию изучаемой темы, организаторская – выступила инициатором взаимодействия «авторов» и «интерпретаторов». Преподаватель занимал позицию координатора, направлял и корректировал деятельность всех участников взаимодействия. Занимаемые будущими бакалаврами-педагогами позиции во взаимодействии постоянно изменялись.

Результатом включения будущих бакалавров-педагогов в позиционное взаимодействие с изложением собственной точки зрения на проблемную ситуацию явилось повышение их активности. Так, нами было отмечено, что на первых двух занятиях во взаимодействие будущие бакалавры-педагоги включались неохотно, на последующих активность обучающихся значительно возросла.

Включение будущих бакалавров-педагогов в позиционное взаимодействие, проблематизация изложения лекционного материала, создание ситуаций интеллектуального и эмоционального напряжения стимулировали обучающихся на освоение различных способов получения знаний: самостоятельно работать с учебной литературой, с учебной информацией (учебниками, пособиями, периодическими изданиями, справочниками, словарями, текстами и др.), вырабатывая при этом собственные инструкции и алгоритмы; выполнять различные виды самостоятельной работы (составлять план-конспекты, опорные схемы, фреймы, аннотировать информационный материал, составлять список библиографических источников по изучаемой теме и др.). Освоенные способы получения знаний, выполненные индивидуальные задания в процессе самостоятельной работы выступали как результаты самообразовательной деятельности и представлялись, обсуждались будущими бакалаврами-педагогами в процессе позиционного взаимодействия.

В ходе позиционного взаимодействия будущие бакалавры-педагоги в различных формах предъявляли результаты самообразовательной деятельности (как оформленный интеллектуальный продукт): опорные конспекты, опорно-логические схемы, мини-сочинения, реферативные сообщения, фреймы и др.). Обозначенные продукты самообразовательной деятельности помогали обучающимся наглядно представить собственный интеллектуальный, творческий продукт, аргументировать при этом свою точку зрения в ходе позиционного взаимодействия. Продемонстрированные будущими бакалаврами-педагогами в ходе позиционного взаимодействия другим участникам интеллектуальные и творческие продукты самообразовательной деятельности помещались в «Банк Знаний». Он представлял собой копилку в виде стенда с встроенным ящиком. На стенд крепились созданные обучающимися образцы, алгоритмы, инструкции по освоению способов получения знаний, а в ящик помещались интеллектуальные и творческие работы обучающихся.

Процесс освоения предметного содержания учебной дисциплины «Теория обучения и воспитания», освоение способов получения знаний реализовывались также в таких видах деятельности, как поисковая, эвристически-поисковая, рефлексивная.

Организуя работу будущих бакалавров-педагогов, мы создавали предпосылки (условия) для вовлечения обучающихся в активную поисковую деятельность, способствующую освоению способов получения знаний. Вовлечение будущих бакалавров-педагогов в активную поисковую деятельность способствовало развитию у них умений самостоятельно осуществлять отбор учебной, справочной, научной и другой литературы, проводить библиографический поиск для самостоятельной работы необходимых источников, осмысливать содержание изучаемых текстов, делая необходимые выводы, осуществлять анализ и обобщение полученной информации по изучаемым темам, при этом устраняя пробелы в знаниях посредством самоконтроля и рефлексии. Можно сказать, что осуществление будущими бакалаврами-педагогами активной поисковой деятельности, способствующей освоению способов получения знаний, позволила им расширить операциональную сферу мышления, так как усвоение предметного содержания дисциплины превращалось в процесс приобретения метакогнитивных и надпредметных умений. Освоив новые способы получения знаний, будущие бакалавры-педагоги могли применять их в дальнейшей самообразовательной деятельности.

Включение будущих бакалавров-педагогов в эвристически-поисковую деятельность способствовало развитию у них умений самостоятельного поиска необходимой учебной информации и открытию новых способов решения познавательных и дидактических задач (В.А. Адольф, А.В. Хуторской). Эвристически-поисковый тип учебной работы обучающихся заключался в том, что преподаватель лишь задавал общее направление поиска в виде актуализации проблемного поля или постановки проблемного вопроса или задачи. От будущих бакалавров-педагогов требовалось самостоятельно обозначить и сформулировать

проблему, осуществить отбор необходимой учебной информации из различных литературных источников, интерпретировать изученное предметное содержание и обозначить собственные гипотезы решения проблемы и предъявить индивидуальный вариант ее решения. Варианты решения проблемных вопросов или задач, обозначенных преподавателем, будущие бакалавры-педагоги представляли с разных точек зрения в форме интеллектуального продукта в ходе позиционного взаимодействия.

В русле эвристически-поисковой деятельности задания, сформулированные преподавателем, носили следующий характер:

- систематизировать различные концепции, теории, взгляды по какой-либо конкретной проблеме (например, «Самостоятельно систематизировать современные гуманитарные подходы к процессу воспитания; «Определить различные подходы к конструированию содержания образования»; «Выявить и обосновать (обозначить) научные основы определения содержания образования и воспитания» и др.);

- предложить вариант структуризации отобранного материала (к примеру, представить структуру основных средств обучения и воспитания; представить в виде фрейм формы организации педагогического процесса, предмет и задачи дидактики др.);

- обозначить и сравнить несколько позиций решения конкретной проблемы или задачи, обосновать при необходимости выбор оптимального варианта решения (например, при изучении темы «Категория „воспитание” в педагогике» обучающимся требовалось провести операции с понятием «воспитание». Обозначить термин «воспитание» с нескольких точек зрения: как общественное явление, педагогический процесс, педагогическую деятельность, направление воспитательной деятельности). Результаты самостоятельной работы представлялись будущими бакалаврами-педагогами на практическом занятии в русле позиционного взаимодействия;

– разработать собственную инструкцию или алгоритм осуществления деятельности (например, при изучении темы «Технология решения педагогических задач» будущим бакалаврам-педагогам необходимо было проработать предложенные схемы постановки и анализа решения педагогических задач, обозначить и аргументировать в ходе позиционного взаимодействия свой эвристический вариант алгоритма решения педагогической задачи);

– представить предметное содержание изучаемого вопроса в наглядном виде (в виде фрейм, синквейнов, логически-опорных схем, стендовых докладов и др.);

– выделить противоречия в учебном содержании и подготовить провокационные вопросы по изучаемой теме (например, в ходе изучения темы «Формирование личности в детском коллективе», будущие бакалавры-педагоги выделяли следующие противоречия: «Что и в какой степени больше влияет на процесс формирования личности ребенка: детский коллектив как социальная общность и институт социализации человека или педагоги, воспитатели образовательных учреждений, или все же семья как носитель ценностей?»). Обучающиеся формулировали проблемные вопросы для обсуждения в группе в процессе взаимодействия: «С какого возраста ребенка необходимо воспитывать в группе?», «Ребенок выступает субъектом или объектом воспитательного процесса?»).

Особым методом осуществления эвристически-поисковой деятельности будущими бакалаврами-педагогами, способствующим эффективному освоению способов получения знаний, являлся фрейм-метод.

В педагогической теории термин «фрейм» понимается по-разному: как способ организации представлений обучающимся, хранимых в памяти; модель получения знаний, активизирующаяся при определенных проблемных условиях и служащая для ее объяснения; способ организации учебного материала, представленный в логично выстроенной знаково-символической системе (в виде схем, рисунков, тезисов, таблиц) и имеющий прогностический характер «смыслового поля» [91]. Впервые метод фреймового обучения был представлен и апробирован М.

Минским, который изначально стремился создать базу знаний, содержащую информацию в структурированной и упорядоченной форме. Таким образом, фрейм-метод представлял собой способ изучения учебного материала и получения знаний, структурированного особым образом в специально организованной последовательности.

Основным преимуществом такого способа самостоятельного освоения знаний будущими бакалаврами-педагогами являлось увеличение объемов изучаемых знаний без увеличения затраченного учебного времени. Мы применяли фрейм, состоящий из нескольких ячеек (слотов), каждая из которых имела свое назначение и пополнялась освоенной информацией. При помощи фрейм-метода обучающиеся структурировали, систематизировали освоенную информацию и представляли ее в форме таблиц, логически-опорных схем.

Приведем пример использования фрейм-метода как одного из способов самостоятельного получения, систематизации и структурирования освоенных знаний будущими бакалаврами-педагогами.

При изучении одной из основных и сложных тем «Предмет и задачи современной дидактики» каждому обучающемуся была предложена фреймовая таблица, заполнить слоты которой соответствующим содержанием можно было только в результате тщательного самостоятельного изучения, проработки, анализа содержания обозначенной темы. Источником знаний для работы с фреймами являлись учебники, педагогические справочные издания, словари и краткий текст лекции по данной теме (табл. 2.1)

Ячейки (слоты) представленной фреймовой таблицы были окрашены в различные цвета. Например: «гlossарий» и «понятийная система» – красным (все цвета пастельные), «основные дидактические задачи» – желтым; «примечания» (например, фрейм, который не был представлен в таблице, но необходим, по мнению обучающегося, для данной темы) – синим; «проблемные вопросы» (возникающие по ходу изучения темы, которые хотелось бы обсудить в группе) – оранжевым, «самооценка деятельности» – зеленым. Посредством цвета будущие

бакалавры-педагоги ориентировались в предложенных слотах через зрительное восприятие. После заполнения обучающимися фреймовой таблицы будущие бакалавры-педагоги осуществляли анализ проделанной работы, самооценку и самоконтроль осуществленной самообразовательной деятельности.

Таблица 2.1

Фреймовая таблица по теме: «Предмет и задачи современной дидактики»

№ слота	Особые пометки	Наименование фрейма	Значение фрейма
1	2	3	4
1		Дидактика –	<i>Наука о теориях образования и технологиях обучения (В.И.Андреев)</i>
2		Глоссарий (основные понятия темы)	Преподавание — Процесс обучения — Учение — Обучение —
Становление дидактики как науки			
3		Внесли значительный вклад в становление и развитие дидактики	<i>К.Д.Ушинский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Т.Огородников, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, В.П.Беспалько, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.В.Краевский, П.И. Пидкасистый, А.А.Вербицкий и другие ученые</i>
Основные дидактические задачи			
4		Дидактические задачи и вопросы	Что исследуется, изучается?
		Для чего учить?	<i>Цели обучения и образования:</i>
		Чему учить?	<i>Содержание обучения и образования:</i>
		Как учить?	<i>Методы и способы обучения (преподавания и учения):</i>
		Как организовать процесс обучения?	<i>Формы организации обучения:</i>
		С помощью чего осуществляется процесс обучения?	<i>Средства обучения:</i>
		Как оценить и проконтролировать результаты обучения?	<i>Способы, методы контроля и самоконтроля; оценки и самооценки обучающимися результатов обучения:</i>
		Что может быть достигнуто в результате обучения?	<i>Показатели, критерии , которые характеризуют результат обучения:</i>

Продолжение табл. 2.1.

1	2	3	4
		Какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективные?	<i>Принципы обучения и их система:</i>
Объект, предмет и функции, цели и задачи дидактики			
5		Объект дидактики	<i>Взаимосвязь процесса обучения и образования (обучение выступает в качестве образовательного средства)</i>
6		Предмет дидактики	<i>Процессы образования и обучения, определяющие цели и задачи данной отрасли педагогики.</i>
7		Функции дидактики	<i>Теоретическая (главным образом, диагностическая и прогностическая): Дидактика изучает реальные процессы обучения, дает знание о закономерных связях между различными его сторонами, раскрывают сущностные характеристики структурных и содержательных элементов процесса обучения; практическая (нормативная, инструментальная)</i>
8		Цель дидактики	<i>Исследовать происходящее в процессе обучения взаимодействие преподавания и учения в его разных формах и на основе этого предложить определенные системы обучающих воздействий, направленных на формирование личности обучаемых</i>
9		Задачи дидактики	<i>Рассматривает проблемы: чему обучать и как обучать; описать и объяснить процесс обучения и условия его реализации разработать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие технологии обучения</i>
Понятийная система дидактики			
10		Образование —	<i>процесс и результат освоенных в процессе обучения ЗУНов.</i>
11		Знание —	<i>совокупность результатов познавательной деятельности обучающихся</i>
12		Умения	<i>освоенные способы овладения приемами и действиями, позволяющие применить усвоенные знания в практической деятельности.</i>
13		Навыки	<i>умения, сформированные путем повторения и доведенные до автоматизма.</i>
14		Форма	<i>способ организации процесса обучения. Форма зависит от условий: количества обучаемых, времени и локации обучения и др.</i>

Окончание табл. 2.1.

1	2	3	4
15		Метод	<i>совокупность действий по достижению целей и задач обучения.</i>
16		Средство	<i>совокупность материальных, технических, организационных и других орудий деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающихся)</i>
17		Результат обучения	<i>конечный продукт обучения в виде достижения намеченной цели.</i>
18		Проблемные вопросы	
19		Примечания	
20		Самооценка и самоконтроль	Оцените самостоятельную работу по 10 балльной шкале. Опишите возникшие затруднения. Что вызвало наибольшую сложность в процессе выполнения задания?

При организации данной деятельности для нас особо значимым являлось то, что она позволяет трансформировать обучение будущих бакалавров-педагогов и их самообразовательную деятельность (самообучение), представить во взаимосвязи: развивать умения отбирать из представленного многообразия информации главное, сопоставлять, оценивать, анализировать, находить взаимосвязи и логически структурировать полученную учебную информацию, побуждать к самостоятельному освоению способов добывания знаний [29, с. 145].

Таким образом, фрейм-метод освоения способов получения знаний обучающимся позволяет: усваивать предметные знания, осваивать различные способы получения знаний, умений, навыков самообразовательной деятельности, оформлять полученные знания в виде интеллектуального или творческого продукта (в данном случае в виде фреймовой таблицы), осуществлять оценку, самоконтроль, рефлексию самообразовательной деятельности, что, в свою очередь, способствует становлению у будущих бакалавров-педагогов самообразовательной компетенции.

В конце каждого практического занятия после осуществленного позиционного взаимодействия нами стимулировалось осуществление рефлексивной деятельности будущими бакалаврами-педагогами. К примеру, на каждом занятии обучающимся предлагалось проанализировать, какие виды заданий вызывали у них наибольшие затруднения; какими знаниями, умениями, навыками удалось овладеть в процессе самостоятельной работы; самим попытаться обозначить причины успехов и неудач; оценить результаты самообразовательной деятельности, подвести итоги работы.

В конечной фазе процесса позиционного взаимодействия осуществлялась групповая рефлексия: будущие бакалавры-педагоги после изложения результатов самообразовательной деятельности обсуждали итоги работы и возникшие затруднения в ходе выполнения заданий. Рефлексивная деятельность выступала как результат осмысления осуществленной самообразовательной деятельности будущими бакалаврами-педагогами. Также требовал рефлексии и сам путь выбранных ими способов освоения полученных знаний и решения познавательной задачи. Так, участники позиционного взаимодействия в конце каждого практического занятия обменивались информацией по индивидуальному освоению способов «добывания» знаний, что позволяло обучающимся обогатить имеющийся опыт по усвоению учебных знаний.

Позиционное взаимодействие обучающихся в учебных группах позволяло обеспечить наглядность результата самообразовательной деятельности в виде интеллектуального продукта и обеспечить взаимооценку качества представленных индивидуальных работ. Выступление перед учебной группой в процессе позиционного взаимодействия повышало ответственность каждого из обучающихся за качество владения информационным, наглядно оформленным материалом. Включение результатов осуществленной самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процесс внутригруппового взаимодействия с правом изложения и аргументирования собственной позиции, осуществление различных видов учебной деятельности (поисковой,

эвристически-поисковой, рефлексивной и др.) способствовали становлению у них самообразовательной компетенции.

В целом результатами активизации самообразовательной деятельности в ходе позиционного взаимодействия являются:

- ориентирование на самостоятельное освоение будущими бакалаврами-педагогами предметных знаний;
- освоение обучающимися новых способов самостоятельного получения знаний, взаимообогащение способами получения знаний;
- понимание будущими бакалаврами-педагогами значимости усвоения знаний для дальнейшего профессионального саморазвития и самосовершенствования;
- стремление обучающихся к получению положительных результатов самообразовательной деятельности и восприятие ее как профессиональной и личностной ценности;
- умение осуществлять рефлексию самообразовательной деятельности и ее результатов.

Организация позиционного взаимодействия служила основанием для формирования новой системы отношений между будущими бакалаврами-педагогами и преподавателем в виде совместной согласованной деятельности всех субъектов учебного процесса. Таким образом, происходила динамика позиций будущих бакалавров-педагогов с трансляционно-репродуктивной позиции на качественно новую – инициаторско-конструктивную. Обучающиеся выступили активными субъектами образовательного процесса, а преподаватель приобрел качественно иные роль и функции. Выступив в позиции компетентного консультанта, координатора самообразовательной деятельности обучающихся, преподаватель оказывал помощь и поддержку, ориентируясь на развитие умений осуществления самообразовательной деятельности у будущих бакалавров-педагогов. Организация позиционного взаимодействия в данном случае выступила активатором обеспечения условий для осуществления самообразовательной деятельности. Используемые нами различные формы

позиционного взаимодействия на учебных занятиях создавали пространство свободных партнерских отношений, творческой активности, активизировали самообразовательную деятельность обучающихся. Решение в процессе позиционного взаимодействия задач проблемно-поискового характера, требующих глубокого анализа и интеллектуальной активности, побуждало будущих бакалавров-педагогов к самостоятельному добыванию знаний, что обеспечивало оптимальные условия для становления у них самообразовательной компетенции как ценности.

2.2. Формирование ценностного отношения будущих бакалавров-педагогов к самообразовательной деятельности посредством применения интерактивных методов обучения

В качестве второго организационно-педагогического условия становления самообразовательной компетенции в образовательном процессе вуза как ценности будущих бакалавров-педагогов мы рассматриваем формирование ценностного отношения к самообразовательной деятельности посредством применения интерактивных методов обучения.

При определении названного условия мы основывались на требованиях ФГОС ВПО к реализации основной образовательной программы бакалавриата «Педагогическое образование», предписывающих использование в учебном процессе интерактивных методов и технологий обучения, удельный вес которых должен составлять не менее 20 % от общего числа аудиторных занятий [3].

При организации самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов учитывалось, что ценностное отношение личности формируется на основе ценностного знания, включенного в деятельностный контекст и являющегося субъективно-эмоциональной стороной сознания, определяющего позицию и поведение человека (С.Л. Рубинштейн). В.П. Тугаринов также отмечает, что чем активнее индивид, тем в большей степени проявляется его стремление к деятельности, тем ярче выражается его отношение к ней [136, 159].

Значимой для данной работы являются позиции Г.И. Чижаковой, Н.Е. Щурковой, которые утверждают, что сущность процесса формирования ценностного отношения отражает переход всеобщезначимой ценности в лично значимую. Только став лично значимой, ценность становится внутренним регулятором деятельности и определяет ее направленность [180, 190].

При применении активных методов обучения не только формируется отношение к самообразовательной деятельности, но и проявляется характер этого отношения. Для нас важным было сформировать ценностное отношение, под которым мы, вслед за В.А. Сластениным, Г.И. Чижаковой, понимаем внутреннюю позицию личности, отражающую взаимосвязь личностных и общественных значений. В данном случае ценностное отношение выступает регулятором поведения личности, раскрывается как форма участия или соучастия в чем-либо и возникает при вовлечении в тот или иной вид деятельности [149].

В связи с этим одной из основных задач было включение будущих бакалавров-педагогов в специально организованное коллективное взаимодействие в микрогруппах, при котором осуществлялся обмен знаниями о способах осуществления самообразовательной деятельности. Знание, включенное в деятельностный контекст, становилось «живым», в котором слиты значение и смысл (В.П. Зинченко). В контексте данного исследования имеется в виду отражение личностной значимости самообразовательной компетенции как профессиональной ценности.

При применении интерактивных методов обучения мы опирались на положение С.Б. Ступиной, о том, что интеракция выступает способом познания, моделирования профессиональных ситуаций, обеспечивая, высокую мотивацию учебной деятельности, прочность усвоенных знаний [124; 155, с. 17]. Это не противоречит мнению В.К. Дьяченко, В.П. Зинченко, М.В. Кларина, которые подчеркивают важность интерактивного обучения в обретении способностей оценивания действий других, анализа собственного поведения.

Действительно, интерактивные методы обучения предполагают такой способ организации учебного процесса в вузе, при котором обучающиеся активно взаимодействуют между собой, обмениваются информацией, индивидуальным опытом в процессе освоения знаний, умений, навыков [156], (рис. 2.2).

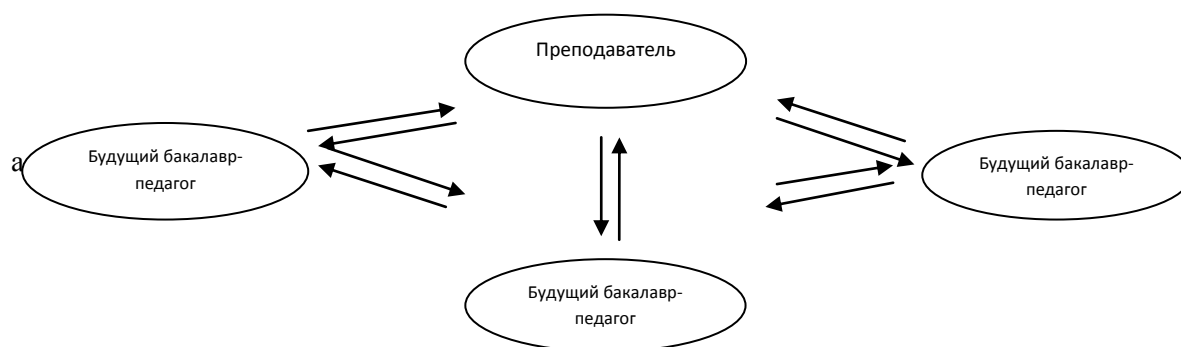


Рис. 2.2. Схема взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании интерактивных методов обучения

При организации занятий с применением интерактивных методов обучения значимой являлась оценка М.В. Кларина роли интеракции в стимулировании инициативности обучающихся, раскрепощении интеллектуальных возможностей, повышении продуктивности познавательной деятельности [71].

Мы также учитывали исследования Д. Дьюи, который предлагал осуществлять процесс обучения на активной основе через целенаправленную групповую совместную деятельность обучающихся, результатом которой является решение учебных задач, воплощённых в реальном, осязаемом результате. Таким образом, мы считаем целесообразным в качестве второго организационно-педагогического условия становления самообразовательной компетенции как ценности рассматривать применение интерактивных методов обучения [45].

При организации обучения с использованием интерактивных методов одной из основных задач было включение будущих бакалавров-педагогов в специально организованное коллективное взаимодействие, результатом которого являлось освоение ими предметных знаний, умений, навыков и получение (оформление и предъявление) обучающимися интеллектуального продукта (версии, гипотезы,

идеи, схемы, проекта и др.). Полученный интеллектуальный продукт выступал в качестве показателя эффективности интеракции и успешной самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов. Таким образом, обучение с использованием интерактивных методов предполагало организацию познавательной деятельности будущих бакалавров-педагогов с использованием индивидуального и социального опыта в процессе коммуникации друг с другом [106].

Применение интерактивных методов обучения, с одной стороны, позволяло интенсифицировать процесс получения, усвоения, применения знаний будущими бакалаврами-педагогами и презентовать результаты самообразовательной деятельности в группе. С другой – интеракция требовала от обучающихся перманентной активности, инициативности, включенности в образовательный процесс, обеспечивая раскрытие новых образовательных возможностей, и, таким образом, ориентировала на формирование ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

Применение методов интерактивного обучения базировалось на принципах аксиологической ориентации, научности, полилогической активности, креативности.

Принцип аксиологической ориентации предполагал гуманистическую направленность построения процесса интерактивного обучения, отбор учебного материала, способствующего формированию профессионально-педагогических и личностных ценностей, в основе – которых создание условий для ценностного отношения к самообразовательной деятельности обучающихся в процессе интеракции.

Принцип научности предполагал применение интерактивных методов обучения на основе новейших знаний и достижений педагогической науки, раскрывающих логику формирования ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

Принцип полилогической активности предполагал сотрудничество, диалоговое и полилоговое взаимодействие, равенство обучающихся, где интеракция основывалась на равноправии системы ценностей будущих бакалавров-педагогов при сохранении их индивидуальных особенностей. Полилоговое взаимодействие обучающихся организовывалось как обмен ценностными знаниями, опытом, способами осуществления самообразовательной деятельности между равноправными участниками группы, обсуждение предъявленных точек зрения с целью раскрытия сущности и содержания обсуждаемых вопросов, открытия нового, способствующих формированию диалектического мышления.

Принцип креативности предполагал наличие возможности для проявления интеллектуальной инициативы, творческих способностей осуществления самообразовательной деятельности обучающихся в процессе интеракции. Формулирование учебных и творческих задач осуществлялось таким образом, чтобы будущие бакалавры-педагоги, включаясь в самостоятельную или коллективную самообразовательную деятельность в процессе интеракции, стремились к пониманию необходимости осуществления самообразовательной деятельности с целью профессионально-педагогического совершенствования. Применение интерактивных методов обучения в процессе работы в группах, микрогруппах способствовало творческой удовлетворенности, эмоциональному и интеллектуальному напряжению, направленных на поиск новых способов осуществления самообразовательной деятельности.

В процессе применения интерактивных методов обучения будущие бакалавры-педагоги включались в следующие виды деятельности: коммуникативную (предполагала диалоговое и полилоговое взаимодействие), взаимообучение, направленные на совместное решение будущими бакалаврами-педагогами общих, но значимых для каждого задач); рефлексивную (обеспечивала рефлексии самообразовательной деятельности и эмоционального

состояния в форме дебрифинга); оценочную (предполагала оценку своих действий в конкретной учебной ситуации и аргументацию их выбора).

При организации занятий с использованием интерактивных методов обучения мы придерживались следующих этапов.

На *подготовительном* этапе преподавателем подбирались педагогические ситуации, проблемные вопросы, формулировался понятийный аппарат, подбирались конкретные интерактивные методы в соответствии с темой занятия, способствующие активному взаимодействию будущих бакалавров-педагогов.

На *вводном* этапе осуществлялось информирование обучающихся о правилах и принципах работы в интерактивной группе.

Основная часть занятия подразумевала непосредственную работу в группе в соответствии с выбранным интерактивным методом обучения и темой занятия. В конце каждого занятия осуществлялся дебрифинг – рефлексивные анализ, оценка групповой работы, подведение соответствующих итогов.

Задачами каждого занятия с использованием интерактивных методов обучения выступали повышение значимости самообразовательной деятельности у обучающихся; самостоятельный поиск будущими бакалаврами-педагогами вариантов решения поставленной учебной задачи; организация активного взаимодействия между обучающимися (обучение работе в команде, развитие толерантности к чужой точке зрения и др.). Роль преподавателя при использовании интерактивных методов обучения ограничивалась общей организацией учебных занятий, регулированием учебного процесса, заблаговременной подготовкой необходимых учебных заданий и вопросов, контролем за порядком выполнения намеченного плана работы. Так, если на начальных занятиях ведущую роль занимал преподаватель, который в дальнейшем стимулировал активность будущих бакалавров-педагогов, то в дальнейшем перед обучающимися ставилась задача самостоятельно определить проблему, организовать самостоятельный информационный поиск по ее

решению, обосновать наиболее оптимальные пути ее решения, предъявив группе интеллектуальный продукт.

В начале первого практического занятия озвучивались принципы интеракции (все обучающиеся равны между собой, каждый имеет право на собственное мнение по любому вопросу, подвергнуться критике может только идея, а не сама личность и др.) и правила работы (быть активным, доброжелательным, ответственным, не перебивать, быть открытым для взаимодействия, стремиться найти истину, придерживаться обозначенного регламента, уважать правила работы в учебной группе).

В качестве основных интерактивных методов обучения мы применяли полилоговую коммуникацию, метод «модерация», метод взаимообучения. Использование обозначенных интерактивных методов позволило создать особую образовательную среду, которая характеризовалась доминированием активности будущих бакалавров-педагогов, открытостью их взаимодействия, накоплением совместного знания и опыта, возможностью взаимной оценки и контроля учебных действий и интеллектуальных продуктов – результатов самообразовательной деятельности. Наряду с названными методами обучения мы использовали групповую дискуссию, диалог, полилоговое размышление, «балинтовские» сессии, техники «Mind-mapping», «Clustem», «ПОПС-формула» и др.

Сочетание индивидуальной самообразовательной и коллективной деятельности, включение интеллектуального продукта как ее результата в деятельностный контекст в рамках обозначенных методов позволяло сделать его лично значимым для обучающихся.

Остановимся более подробно на реализации каждого из названных интерактивных методов обучения.

Организация полилоговой коммуникации подразумевала равноправную межличностную коммуникацию будущих бакалавров-педагогов в группе, предполагавшую активный обмен мнениями, знаниями, субъективным опытом, ценностями, то есть такое взаимодействие имело в виду взаимообогащение

обучающихся и рассматривалось как источник их дальнейшего личностного и профессионального развития [101]. Основной целью организации полилоговой коммуникации выступило создание условий для формирования ценностного отношения к самообразовательной деятельности на основе усвоенных способов самостоятельного получения знаний в процессе позиционного взаимодействия, применения фрейм-методов, осуществления эвристически-поисковой деятельности.

Организация полилоговой коммуникации способствовала активизации самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов как личностно значимой. Данное взаимодействие рассматривалось не только как пространство освоения новой информации, опыта, формирования новых умений, навыков, способностей, ценностей, но и как пространство их применения и трансляции в виде «живого знания». В индивидуальном сознании, придающем мотивам функцию смыслообразования, отражается личностный смысл, личностная значимость, личностные ценности [52].

Часть занятий учебной дисциплины «Теория обучения и воспитания» была проведена в форме групповой дискуссии и полилогового размышления. При организации групповой дискуссии в строгом порядке соблюдался ряд требований к ее проведению: предмет обсуждения должен быть актуален для педагогической теории и практики; содержать спорные элементы; обсуждение осуществляется с точки зрения различных позиций; дискуссия строится на утверждении или отрицании, доказательстве или опровержении, предложении или сомнении и заканчивается итоговым заключением, базирующимся на научных основаниях [120, с. 99].

На первом занятии с применением групповой дискуссии будущие бакалавры-педагоги совместно с преподавателем сформулировали свод правил ее осуществления.

– Групповая дискуссия – это взаимодействие с целью достижения определенного результата. Следовательно, важен не просто обмен точками

зрения, а обоснование своего мнения с позиции конкретных фактов, доказательств, результатов научных исследований.

– Групповая дискуссия эффективна в том случае, если все ее участники владеют информацией о предмете обсуждения, не отвлекаются на другие темы.

– Всякое сопоставление своего и чужого мнения основывается на этических требованиях: в споре запрещено обижать, оскорблять, унижать оппонента.

– Групповая дискуссия требует соблюдения культуры речи. Необходимо доносить свою точку зрения доступно, ясно и коротко, не повторяясь, стремиться обозначить основную мысль, на основе которой выстроить систему доказательств и аргументов.

– Каждый участник, отстаивающий субъективную позицию, должен обосновать ее с практической точки зрения.

Если при применении традиционных методов обучения будущие бакалавры-педагоги занимали пассивную позицию (при ведущей роли преподавателя), то в групповой дискуссии обучающиеся проявляли активность, инициативность и самостоятельность. Преподаватель задавал тематику обсуждения и конечную цель, а обучающиеся самостоятельно определяли дискуссионную проблему, ставили учебные задачи, осуществляли подготовку и организацию самой групповой дискуссии. В конце каждой дискуссии будущие бакалавры-педагоги проводили оценку своих действий, рефлексию своей деятельности и эмоционального состояния. По окончании групповой дискуссии у многих обучающихся возникло стремление глубже исследовать предмет обсуждения, желание поиска дополнительной информации, путей разрешения данной проблемы, что служило показателем формирования у них ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

Организация групповой дискуссии на занятии проходила в два этапа: *подготовительном* и *основном*. В течение подготовительного этапа будущие бакалавры-педагоги определяли дискуссионную проблему и круг задач, на втором этапе осуществлялись сама групповая дискуссия с педагогическим обеспечением

поставленных задач, рефлексия, оценка учебных действий и интеллектуального продукта. Осуществление оценки, рефлексии своих действий, эмоционального состояния содействовало формированию у будущих бакалавров-педагогов самостоятельности мышления, способностей к анализу и синтезу, взаимосвязи полученных знаний, умений, навыков с субъективным опытом, что способствовало становлению внутренней позиции обучающегося, то есть ценностному отношению к самообразовательной деятельности. Преподаватель стимулировал осуществление рефлексивной и оценочной деятельности у будущих бакалавров-педагогов следующими вопросами: что произвело на вас наибольшее впечатление в процессе групповой дискуссии?, учитывали ли вы мнение оппонентов при изложении собственной позиции?, если бы вам пришлось повторно участвовать в групповой дискуссии по данной проблеме, что бы вы изменили в модели своего поведения?, как вы оцените собственные действия и действия группы в целом?, вы удовлетворены результатами проделанной работы и т.д.

Приведем пример применения обозначенного метода в образовательном процессе, раскрыв содержание одной из групповых дискуссий. В качестве дискуссионных проблем для обсуждения будущими бакалаврами-педагогами были сформулированы следующие вопросы: «Значимость самообразования для педагога», «Мое личностное отношение к самообразовательной деятельности», «Профессиональная деятельность педагога как ценность». Важно было не просто обозначить проблему для обсуждения в группе, но и обеспечить в процессе групповой дискуссии тенденцию ее разрешения и развития с точки зрения различных подходов (профессионального, личностного, управленческого, социально-психологического, этического и др.) с целью выработки консенсусного (коллективного) решения. На первом (подготовительном) этапе групповой работы будущие бакалавры-педагоги формулировали задачи и определяли форму предъявления полученного интеллектуального продукта как результата групповой дискуссии. На втором этапе обучающиеся обменивались мнениями и делились с

оппонентами субъективным личным опытом по разрешению обозначенной проблемы. Каждый высказывал свою точку зрения о значимости самообразования для личности, пополняя и обогащая коллективное знание о ценности самообразовательной деятельности и образования в целом. Данная групповая дискуссия отличалась особой повышенной активностью будущих бакалавров-педагогов, так как предметом обсуждения были значимые и актуальные для каждого ее участника вопросы. По итогам осуществленной групповой дискуссии, рефлексии и оценки своих действий будущие бакалавры-педагоги представили полученный в ходе работы интеллектуальный продукт, оформленный в виде стендовых докладов и схем, которые затем были помещены в «Банк Знаний».

Также групповые дискуссии были направлены на овладение будущими бакалаврами-педагогами умениями и навыками организации коммуникации, убеждения, вербализации, активного слушания. В ходе групповой дискуссии у обучающихся воспитывалось уважительное отношение к мнению оппонента, формировались эстетические и волевые качества. В групповых дискуссиях, где будущие бакалавры-педагоги отстаивали, аргументировали свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, применялись и обогащались личностные знания, умения, навыки, способности, опыт. Обучающиеся вступали в процесс взаимодействия, руководствуясь значимыми для них ценностями, учились целенаправленно выстраивать в определенной логике свои действия, что способствовало формированию у них ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

Организация *полилогового размышления* осуществлялась будущими бакалаврами-педагогами в виде презентации собственного видения обозначенной проблемы и дальнейшего ее обсуждения в интеракции. К примеру, в полилоговом размышлении будущие бакалавры-педагоги обсуждали пути решения таких проблемных вопросов: «Почему одни люди добиваются успеха в профессиональной сфере, а другие терпят неудачу?», «Зачем педагог стремится

делать карьеру?». Презентованные результаты работы были оформлены обучающимися в виде стендовой схемы и помещены в «Банк Знаний».

В ходе интерактивного обучения применялся метод «Балинтовские сессии». Суть данного метода заключалась в том, что участникам требовалось разрешить сформулированную проблему или проблемную ситуацию, касающуюся содержания изучаемого предмета, осуществления самообразовательной деятельности и лично значимую хотя бы для одного из участников взаимодействия в форме активного обсуждения любых путей ее решения. «Балинтовские сессии» были направлены на развитие умений формулировать проблему, взаимодействовать с другими участниками интеракции, анализировать полученную информацию, моделировать сложные педагогические ситуации, обозначать возможные варианты решения проблемы, способствующие активизации самообразовательной деятельности. С одной стороны, применение названного метода способствовало наиболее эффективному освоению будущими бакалаврами-педагогами предметного содержания дисциплины с разрешением обозначенной проблемы, с другой – помогало достичь чувства сопричастности, взаимопонимания.

Приведем пример одной из «Балинтовских сессий».

Организация «Балинтовской сессии» осуществлялась в три этапа. На первом этапе преподаватель озвучил проблемную ситуацию для обсуждения: «как педагогу сформировать ценностное отношение к самообразовательной деятельности и самосовершенствованию», и предложил выбрать «добровольца» из учебной группы, для которого данная проблема актуальна и лично значима. Вызвавшийся участник сессии аргументировал, обосновывал перед оппонентами личностную необходимость в осуществлении самообразовательной деятельности. На втором этапе «Балинтовской сессии» будущие бакалавры-педагоги поочередно задавали «добровольцу» наводящие вопросы по обсуждаемой проблеме и получали подробные ответы. Например, «что изменится, если овладеть знаниями, умениями, навыками осуществления самообразования?».

«Что такое ценностное отношение?», «Зачем педагогу постоянное самосовершенствование и саморазвитие?» и др. Данная процедура осуществлялась в круге и продолжалась до тех пор, пока все вопросы не были заданы. На данном этапе преподаватель помогал обучающимся наиболее четко формулировать наводящие вопросы и задавал свои в порядке очередности, а также контролировал ход взаимодействия. На заключительном этапе «Балинговской сессии» участники полилового взаимодействия излагали свои варианты и пути решения обозначенной проблемы, делились «рекомендациями», подводили итоги сессии и делали выводы. Осуществление такого рода рефлексии способствовало активизации внутренней позиции обучающихся, выступало регулятором их поведения, ориентируя на ценностное отношение к самообразовательной деятельности. Важно подчеркнуть, что данный вид работы не ставил задачу определить обучающимися путь решения проблемной ситуации, необходимо было помочь участникам погрузиться в проблему, взглянуть на нее с различных точек зрения, в таком случае интеракция могла послужить толчком для решения, которое возникнет уже вне сессии.

Также одним из эффективных методов интерактивного обучения применялся метод «ПОПС-формулы». Использование данного метода позволило будущим бакалаврам-педагогам в процессе интеракции при обсуждении учебного материала четко и логично аргументировать свою точку зрения по проблемному вопросу. Структура выступления обучающегося в группе строилось в соответствии с ПОПС-формулой (табл.2.2).

Таблица 2.2

Метод ПОПС-формула

П – позиция (в чем заключается точка зрения)	Я считаю, что ...
О – обоснование (довод в поддержку позиции)	... потому, что ...
П – пример (факты, иллюстрирующие довод)	... например ...
С – следствие (вывод)	... поэтому ...

Приведем пример использования названного метода. На занятии по теме «Сущность процесса обучения» обучающимся было предложено на основе самостоятельно изученных статей А.М. Новикова «Образование: до и после», «Понятие "образованность" в постиндустриальном обществе», «Почему содержание школьного образования никого не удовлетворяет?», «Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?» обосновать, аргументировать свою точку зрения, используя метод ПОПС-формулы, оперируя понятиями «обучение», «учение», «образование» по следующим утверждениям и проблемным вопросам: «Научить нельзя, научиться можно», «Дает ли учитель знания?», «Какой, на ваш взгляд, самый эффективный метод обучения?» и др. Вот как представил свое размышление над утверждением «Научить нельзя, научиться можно» один из обучающихся, используя метод ПОПС-формулы. (табл.2.3).

Таблица 2.3

Пример применения метода ПОПС-формула

П	Я считаю, что утверждение Карла Казимира Теодора Майергольда (по другим данным это выражение принадлежит Михаилу Ромму) «Научить нельзя, научиться можно» верно
О	Потому, что основная задача педагога - обеспечить учеников ЗУНами, а вот усвоить и применить на практике знания, умения, навыки может только сам ученик при наличии соответствующих мотивов. Мотивами могут выступать как положительные оценки (внешние мотивы), так и истинное желание овладеть информацией и обучиться чему-либо (внутренние мотивы). Только в таком случае можно овладеть какой-либо деятельностью
П	Приведу пример. Ребенка пытаются научить игре на саксофоне, но ему это не интересно, он предпочитает программирование на компьютере. Как бы педагоги не старались, освоить игру на инструменте ребенку не удастся. Это тоже самое, что «усвоить» или «присвоить» культуру – невозможно, ее по заверению Ф.Т.Михайлова, можно только— ВОССОЗДАТЬ каждым из нас
С	Таким образом, без желаня, без наличия побуждающих к усвоению ЗУНов мотивов, не заинтересовав нас никто ничему научить не сможет. В таком случае, очень важна самообразовательная деятельность, если овладеть приемами ее осуществления, то можно самому научиться чему угодно

Таким образом, организация интерактивного обучения с применением методов полилового размышления, «балинтовских сессий» и ПОПС-формулы позволила обеспечить коммуникативную активность будущих бакалавров-

педагогов, творческую удовлетворенность, интеллектуальное напряжение, взаимообогащение ценностными знаниями сущности, содержания, способов осуществления самообразовательной деятельности, индивидуальным и социальным опытом ее применения, а актуализация ее значимости для профессионально-педагогического совершенствования, саморазвития способствовала формированию ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

С целью эффективной организации интерактивного обучения, развития умений самостоятельного решения педагогических задач, раскрытия внутреннего потенциала будущих бакалавров-педагогов мы применяли в учебном процессе метод «Модерация». Он представляет собой совокупность техник, упражнений по организации эффективного взаимодействия в группе, позволяющих участникам совместно в кратчайшие сроки разработать предложения с целью решения конкретной проблемы. Основными процессами, обеспечивающими эффективность работы группы, выступали «визуализация», «вербализация», «презентация», «обратная связь» [191]. Важная роль в данном взаимодействии отводилась модератору, функции которого сначала выполнял преподаватель, затем в данной роли выступили сами обучающиеся. Модератор организовывал работу группы, протоколировал промежуточные и итоговые результаты, регламентировал процесс взаимодействия участников на основе объявленных принципов и правил участников (Приложение 2). Осуществление процесса модерации состояло из следующих этапов: актуализация проблемного поля, четкое формулирование темы предстоящей коммуникации, формулирование задач и запланированных результатов; обсуждение в микрогруппах проблемного вопроса по заранее подготовленному модератором сценарию; представление будущими бакалаврами-педагогами результатов обсуждения в виде оформленного интеллектуального продукта: плакатов, схем, презентаций и других средств визуализации на основе которых строится полилоговая коммуникация обучающихся; анализ и обобщение результатов работы

модератором и представление участникам результатов обсуждения в новом ракурсе; демонстрация интеллектуального продукта с фиксацией на нем результатов работы всех участников; рефлексия в виде обмена мнениями, впечатлениями и оценки собственной роли в данном взаимодействии, помогающая модератору определить степень усвоения обучающимися изучаемых предметных знаний по обозначенной проблеме [96, 152].

Метод «Модерация» включает в себя такие интерактивные техники, как «Mind-mapping» и «Clustem» [200].

Приведем пример работы учебной группы в технике «Mind-mapping». Целью работы ее участников при изучении темы «Педагог в учебно-воспитательном взаимодействии» было обсуждение и определение личностных и профессиональных качеств, характеризующих успешного педагога. Обучающиеся были разделены на несколько микрогрупп, каждая из которых получила набор карточек для фиксации на них идей, возникших в результате обсуждения. В ходе обсуждения участники делились мнениями о том, какими качествами должен обладать идеальный педагог, какие из этих качеств доминантные, а какие профессионально противопоказаны, затем фиксировали результаты на карточках. По окончании обсуждения участники вывешивали карточки с идеями на магнитную доску. Роль модератора заключалась в анализе и группировании близких по смысловому значению карточек, которые отражали «идеальный образ» успешного педагога (рис. 2.3). Полученный интеллектуальный продукт презентовался модератором, обсуждался и анализировался участниками в процессе взаимодействия, был помещен в «Банк Знаний».



Рисунок 2.3. Результат группового взаимодействия по технике «Mind-mapping»

Интерактивное обучение в технике «Clustem» (термин модераторской практики, характеризующий процесс систематизации рабочего материала от частного к общему) было организовано по подобной «Mind-mapping» схеме. В данном случае взаимодействие будущих бакалавров-педагогов было организовано с целью определения необходимых компетенций выпускника педагогического вуза и их роли их проявления в процессе самообразовательной деятельности. Прежде чем приступить к основной части реализации данного метода, преподавателем было организовано обсуждение ключевых характеристик компетенций: сущности (понятия компетенций и их отличия от компетентностей), видов и классификаций (содержания каждой компетенции), роли в обучении и профессиональной деятельности педагога. После обсуждения ключевых характеристик компетенций модератор систематизировал карточки и объединял их в группы компетенций, где каждая группа титулировалась собственным цветом: когнитивные (красный), коммуникативные (синий), социально-трудовые (голубой), организаторские (зеленый), культурные (желтый), специальные (оранжевый), учебно-познавательные (фиолетовый), ценностно-смысловые и другие компетенции.



Рис. 2.4. Результат группового взаимодействия по технике «Clustem».

В процессе группового обсуждения модератором была актуализирована самообразовательная компетенция, а участники интеракции определили ее место в классификации компетенций и пришли к выводу, что она является основанием

для формирования других профессиональных компетенций педагога, так как подразумевает овладение умениями и способами организации самообразовательной деятельности. К умениям осуществления самообразовательной деятельности будущие бакалавры-педагоги отнесли целеполагание, планирование, анализ учебных действий, саморефлексию, самооценку и добывание знаний непосредственно из окружающей действительности.

В результате групповой работы был создан образ будущего педагога, обладающего необходимым набором ключевых компетенций для осуществления профессионально-педагогической деятельности, важную позицию в которой занимает сформированная самообразовательная компетенция, и как интеллектуальный продукт группы «образ» помещен в «Банк Знаний».

Таким образом, использование модераторских техник «Mind-mapping», «Clustem», «ПОПС-формула» при определении характеристик успешного педагога, обсуждении его ключевых компетенций помогло будущим бакалаврам-педагогам осознать значимость самообразовательной компетенции как основополагающей профессиональной ценности.

В целом применение таких интерактивных методов обучения, как полилоговая коммуникация, «модерация», помогали будущим бакалаврам-педагогам обучаться через общение, эффективно коммуницировать с преподавателем, друг с другом, обмениваться опытом. Для более эффективного усвоения будущими бакалаврами-педагогами предметных знаний, умений, навыков мы использовали метод взаимообучения. Согласно исследованиям Дж. Мартина [144], взаимообучение, или обучение других, – наиболее лучший способ усвоения материала (рис.2.5)



Рис.2.5 - Пирамида познания

Причину высокой эффективности усвоения знаний, умений, навыков (до 90 %) при применении метода взаимообучения целесообразно объяснить с позиции деятельностной теории. Суть названной теории заключается в том, что преподавателю неизбежно в деятельности приходится выполнять все этапы обучающего действия: ориентировочный, исполнительский, контрольно-корректировочный, а также естественный этап усвоения информации – этап громкой речи [157]. Таким образом, использование метода взаимообучения позволило каждому обучающемуся не только выступить в роли преподавателя, но и в ходе взаимодействия овладеть знаниями, умениями, навыками и способами их освоения, научиться воспринимать оппонента как источника своего развития и совершенствования, стимулировало на самостоятельное освоение знаний, умений, навыков, что в целом ориентировало будущих бакалавров-педагогов на ценностное отношение к самообразовательной деятельности.

При организации взаимообучения будущих бакалавров-педагогов мы опирались на исследования В.К. Дьяченко, который предложил его осуществлять в следующих режимах взаимодействия: в парах постоянного состава (парная форма), в группе с организуемым общением в парах сменного состава (коллективная форма), в группе, где каждый выступающий направляет свое сообщение сразу нескольким слушателям (групповая форма) [46].

При использовании коллективного и группового режимов взаимообучения на практических занятиях применялись методы «Учебные станции» и «Ажурная пила».

Особенность учебных станций, которые имели форму учебных кругов или мозаик, в том, что разбитый на фрагменты учебный материал в результате «прохождения» станций будущими бакалаврами-педагогами систематизировался ими, складывался у каждого к концу занятия в целостный образ.

Так, при изучении темы «Профессиональное самовоспитание и самообразование педагога» обучающимися осуществлялись изучение, анализ современных технологий (техник, моделей) профессионального развития, самообразования и самовоспитания учителей. Каждому было дано задание (на карточке) ознакомиться с представленными сущностью, содержанием какой-либо самообразовательной технологии, овладеть правилами ее применения и обучить применению данной технологии остальных. Такой вид коммуникации будущих бакалавров-педагогов, позволяющий каждому выступить в роли «учителя» и «ученика», способствовал более глубокому освоению учебного материала, активизации мышления, развитию ораторских способностей, самостимулированию на самообразование, ценностному отношению к самообразовательной деятельности.

При выполнении заданий будущими бакалаврами-педагогами по методу «Ажурная пила» также использовались различные организационные режимы работы: в парах постоянного состава (парное взаимообучение), в группах по 3 – 6 человек. Например, на основании данного метода обучающиеся обсуждали и анализировали стратегии, формы педагогического взаимодействия при изучении соответствующей темы. Задание выполнялось будущими бакалаврами-педагогами в микрогруппах по 5 человек. Каждая микрогруппа работала с определённым фрагментом предметного материала, а каждый участник взаимодействия – индивидуально с частью данного фрагмента. Изучение одного и того же учебного материала в разных микрогруппах, обмен информацией (так называемая «встреча

экспертов» из каждой микрогруппы), обучение других тому, чему обучились сами (как зубцы одной пилы), способствовали более эффективному освоению учебной информации, формированию знаний, умений, навыков самообразовательной деятельности, ценностного отношения к самообразовательной деятельности. На заключительном этапе занятия преподавателем были заданы контрольные вопросы обучающимся для оценки результатов взаимообучения и осуществлена рефлексия.

С целью интенсификации процесса взаимообучения и осуществления эффективной рефлексии (дебрифинга) нами были разработаны критерии оценки «обучающего»:

- точность, достоверность приводимой информации;
- продуманность, логичность структуры изложения материала, его эмоционально-образная выразительность;
- обоснование пути реализации материала в практике;
- наличие приводимых конкретных примеров;
- подчёркивание значимости приводимой информации;
- чуткое реагирование на настроение оппонента / аудитории;
- доброжелательность, непринуждённость изложения;
- предоставление возможности оппоненту выбора отношения к воспринимаемому материалу, отсутствие принуждения и категоричности;
- наличие обратной связи с оппонентом / аудиторией.

Рефлексивная и оценочная деятельность будущих бакалавров-педагогов в процессе применения интерактивных методов обучения осуществлялась в форме дебрифинга [109].

Данная разновидность осуществления обратной связи была призвана подвести итоги группового взаимодействия, оценить качество и эффективность самообразовательной деятельности будущими бакалаврами-педагогами. Дебрифинг позволил обучающимся не только проанализировать собственные учебные действия, выявить причины их недостатков и успешности, оценить

уровень сформированности индивидуальных умений, навыков самообразовательной деятельности, но и наметить план ее коррекции, исходя из обогащения индивидуального опыта в процессе интеракции.

Основной целью осуществления дебрифинга служил анализ интерактивного занятия, обозначенных в процессе взаимодействия различных точек зрения оппонентов как взаимообогащение участников опытом получения знаний, актуализации ценностного отношения к самообразовательной деятельности. Дебрифинг также подразумевал актуализацию связи первоначально обозначенных на занятии целей и задач с полученными результатами.

Организация дебрифинга являлась важным этапом занятия и выполняла следующие функции:

- настроить обучающихся на рефлексивную деятельность индивидуальных и групповых учебных действий и самообразовательной деятельности;
- при возникновении группового напряжения, тревоги, беспокойства и т.д. стабилизировать эмоциональное состояние участников интерактивного взаимодействия;
- выстроить систему вопросов-ответов участников интеракции с целью анализа качества учебных действий и осуществленного взаимодействия;
- выявить ценностные установки и изменения, произошедшие с будущими бакалаврами-педагогами в процессе интерактивного взаимодействия;
- предоставить обучающимся возможность актуализировать самонаблюдение, самоанализ и продемонстрировать их в учебной группе;
- совершенствовать навыки умения анализировать полученную информацию, осуществлять проблематизацию, выводить суждения по исследуемым вопросам;
- соотнести полученные результаты самообразовательной деятельности с

первоначально поставленными задачами;

- проанализировать ход событий интерактивного взаимодействия в группе и обсудить возможные другие варианты осуществления;

- проанализировать поведение и учебные действия участников интеракции, подвести соответствующие итоги;

- закрепить полученные в ходе интеракции способы и навыки самообразовательной деятельности, при необходимости осуществить их коррекцию;

- обозначить новые темы, проблемные вопросы для подготовки к следующему учебному занятию с применением интерактивных методов обучения;

- при необходимости обозначить взаимосвязь данного интерактивного взаимодействия с предыдущими и последующими интеракциями.

В процессе дебрифинга осуществленной интеракции важным было то, что обучающиеся взаимообогащали ценностные знания о практическом опыте самообразовательной деятельности и имели возможность учесть успехи и ошибки оппонентов. Таким образом, в результате осуществления дебрифинга актуализировался смысл самообразовательной деятельности, повышалась ее значимость, устанавливались информационные связи между полученными умениями, способами осуществления самообразовательной деятельности и новыми, которые будут задействованы в будущем.

Например, при осуществлении дебрифинга в процессе взаимообучения, важным было не только оценить будущими бакалаврами-педагогами собственные учебные и обучающие действия, но и дать оценку данным действиям и качеству взаимообучения преподавателем. Оценка самообразовательной деятельности обучающимися была необходима для того, чтобы они осознали и проанализировали — что им удалось, а что нет; чему на данном этапе научились (какие умения, способы, навыки

самообразовательной деятельности необходимо закрепить) и над какими следует поработать в будущем (как скорректировать процесс самообразовательной деятельности).

Поскольку применение интерактивных методов обучения подразумевает создание коллективного или индивидуального интеллектуальных продуктов как результата интеракции, то осуществление дебрифинга позволило эффективно оценить его качество и проанализировать трудности его предъявления. Так, при создании и презентации обучающимися образа будущего педагога, обладающего необходимым набором ключевых компетенций, в учебной группе возникли разногласия и разрозненность точек зрения по обсуждаемому вопросу. Дебрифинг позволил устранить групповое напряжение, проанализировать возникшие трудности: участники обсудили ход интеракции в технике «Clustem» и выявили причину разногласия, уделив особое внимание самоанализу собственных действий каждым участником. Данная групповая работа способствовала осуществлению интерактивного обучения на более высоком уровне и установлению партнерских отношений в группе.

Таким образом, сочетание индивидуальной самообразовательной и коллективной деятельности, включение интеллектуального продукта как ее результата в деятельностный контекст в рамках групповых дискуссий, «Балинтовских сессий», полилоговых размышлений позволяло сделать его лично значимым. Использование модераторских техник «Mind-mapping», «Clustem», «ПОПС-формула» при определении характеристик успешного педагога, обсуждении его ключевых компетенций помогло осознать значимость самообразовательной компетенции как основополагающей профессиональной ценности.

В целом такой подход способствовал становлению внутренней позиции обучающихся, формированию у них ценностного отношения к

самообразовательной деятельности. Данное отношение проявлялось в повышении активности обучающихся, инициативности в процессе интерактивного обучения и осуществления самообразовательной деятельности, в осмыслении будущими бакалаврами-педагогами значимости самообразовательной деятельности для профессионального саморазвития и самосовершенствования, в стремлении к получению положительного результата самообразовательной деятельности.

2.3. Освоение умений управления самообразовательной деятельностью в процессе использования динамических форм обучения

Если на начальном этапе опытно-экспериментальной работы акцент делался на овладении будущими бакалаврами-педагогами знаниями о сущности, содержании самообразовательной деятельности, осознании ее значимости для профессионального, личностного совершенствования и на формировании ценностного к ней отношения, то основной целью данного этапа стало освоение обучающимися умений управления самообразовательной деятельностью.

Мы предположили, что освоение умений управления самообразовательной деятельностью возможно при использовании динамических форм обучения, в процессе которых обучающиеся смогут осознать возникшие трудности управления самообразовательной деятельностью и освоить необходимые умения.

Также для нашего исследования важно выделить определение И.Ф. Медведева, который под управлением самообразовательной деятельностью понимает осуществление самоуправления обучающимися образовательной деятельностью с целью обеспечения ее непрерывного развития в соответствии с социальным заказом. Важно отметить, что сформированные умения управления самообразовательной деятельностью позволяют обучающимся осуществить переход к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, активным самостоятельным действиям по постановке целей, планированию,

организации, самоконтролю, самокоррекции самообразовательной деятельности. Динамические формы обучения способствуют решению данной задачи.

В работе мы опирались на исследования В.А. Адольфа, В.П. Зинченко, Ф.К. Громцевой, П.И. Пидкасистого, Л.И. Рувинского, В.А. Сластенина и др., анализ которых позволяет рассматривать освоение умений управления самообразовательной деятельностью в виде совокупности самостоятельных целенаправленных, последовательных учебных действий, направленных на достижение поставленных образовательных задач, приобретение новых умений осуществления осмысленной самообразовательной деятельности. При этом исследователями подчеркивается необходимость актуализации аксиологической значимости повышения уровня самообразования, предоставление свободы в определении путей образовательной и самообразовательной деятельности. Данное утверждение не противоречит точке зрения К.С. Фурсова, Е.А. Шуклиной, которые отмечают двухуровневую структуру управления самообразовательной деятельностью, где ментальный уровень складывается из совокупности общих представлений обучающегося о системе управления самообразованием в целом и способах его осуществления, а практический уровень, в свою очередь, определяет поведение и конкретные самостоятельные действия обучающегося [173, 187].

Освоение будущими бакалаврами-педагогами умений управления самообразовательной деятельностью осуществлялось в рамках спецкурса «Управление самообразовательной деятельностью». Основными задачами данного курса выступили освоение обучающимися следующих умений: 1) формулировать (осознать образовательную потребность), удерживать цели самообразовательной деятельности, прогнозировать, оценивать ее результаты; осуществлять критическую рефлексию, самоконтроль, самокоррекцию самообразовательной деятельности; 2) презентации индивидуального опыта самообразовательной деятельности в виде интеллектуального продукта в процессе активного взаимодействия и решения учебных задач.

При организации занятий спецкурса мы основывались на том, что динамические формы обучения представляют большие возможности для осуществления ими активной коммуникации, при этом возрастает степень их самостоятельности (В.К. Дьяченко, А.М. Новиков). При использовании динамических форм обучения мы опирались на результаты исследований Л.И. Новиковой, И.Н. Чередова, подтверждающие, что самостоятельная постановка обучающимися целей, планирования, организации, самоконтроля, коррекции самообразовательной деятельности изменяет характер взаимодействия обучающихся и педагога. Обучающиеся самостоятельно выстраивают линию самообразовательной деятельности, выбирая направления профессионального саморазвития и самосовершенствования. Педагог выполняет функцию консультанта при разрешении возникающих трудностей. Для данного исследования значимым было положение В.К. Дьяченко о том, что динамическая форма обучения позволяет сочетать коллективную, групповую, индивидуальную работу обучающихся и способствует повышению ответственности, взаимоответственности за результаты самообразовательной деятельности [46, 100].

Принимая во внимание мнение Ю.К. Бабанского, А.К. Быкова, А.А. Вербицкого и др. о том, что оптимальный результат самообразовательной деятельности обеспечивается сочетанием традиционных и динамических форм обучения, мы проводили занятия спецкурса «Управление самообразовательной деятельностью» с использованием элементов мастер-класса. При этом исходили из понимания мастер-класса как эффективной динамической формы передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных способов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия [108].

В целом было проведено 15 занятий, причем 5 из них – с использованием мастер-классов, они направлены на освоение будущими бакалаврами-педагогами

конкретных умений управления самообразовательной деятельностью (Приложение 3).

При использовании мастер-класса как динамической формы обучения мы предлагали обучающимся организовать свои рабочие места в форме круга, поскольку такая «рассадка» участников позволяла видеть друг друга и активно взаимодействовать. Круг в данном случае выступал символом автономии и уникальности каждого обучающегося, в то же время ориентировал на понимание, что каждый участник заслуживает внимание, право высказать свою точку зрения. Место в середине круга мы использовали для демонстрации различных обучающих действий.

Рассмотрим содержание и структуру занятия при изучении будущими бакалаврами-педагогами темы «Педагог в учебно-воспитательном взаимодействии». В качестве предметных знаний были выделены знания ценностных основ профессиональной деятельности педагога, способов его профессионального самообразования, стилей педагогической деятельности, педагогических способностях. Надпредметными знаниями выступали знания способов самостоятельного освоения информации. Будущие бакалавры-педагоги подбирали учебную и научную литературу по изучаемой теме (статьи, учебные пособия, словари, справочники и др.), изучали ее, анализировали, аннотировали. В таком формате обучающиеся работали со статьей В.А. Сластенина «Аксиологические основания образования», с разделом учебного пособия «Профессиональная деятельность и личность педагога». Результаты самообразовательной деятельности были зафиксированы в тетради, обсуждены в учебной группе. Во время рефлексии данной самообразовательной деятельности будущими бакалаврами-педагогами была обозначена потребность в овладении новыми умениями осуществления самообразовательной деятельности. Для этого обучающиеся разрабатывали и заполняли таблицу самооценки владения способами и умениями самообразовательной деятельности. Результаты самооценки были обсуждены на занятии спецкурса. К примеру, один из

участников учебной группы в ходе обсуждения представил данные своей работы (табл. 2.4), в которой отражен уровень владения умениями осуществления самообразовательной деятельности на начальном этапе опытно-экспериментальной работы. По окончании занятий спецкурса будущие бакалавры-педагоги вновь осуществляли самооценку умений управления самообразовательной деятельностью и способов освоения знаний.

Таблица 2.4

Самооценка владения умениями управления самообразовательной деятельностью (СД)
и способами освоения знаний

Способы и умения СД	Начало изучения спецкурса			После изучения спецкурса		
	Не владею	Владею, но не на достаточном уровне	Владею	Не владею	Владею, но не на достаточном уровне	Владею
Уровни	2	3	4	5	6	7
1						
Работать с учебником, книгой, научной литературой (анализ / синтез информации)		+				
Подобрать справочную литературу по теме (словари, энциклопедии, справочники и др.) и осуществить с ней работу			+			
Работать с библиографией			+			
Работать с периодическими изданиями:		+				
– составить развернутый план;		+				
– конспект;			+			
– аннотацию;		+				
– рецензию;	+					
– схему;		+				
– таблицу		+				
Работать с аудио - визуальными средствами		+				
Работа с научным текстом:		+				
– выделять главное / существенное		+				
– сравнивать, классифицировать информацию по определенному признаку;	+					

Окончание табл. 2.4.

1	2	3	4	5	6	7
— устанавливать причинно-следственные связи;			+			
— переносить полученные знания на практические действия	+					
Провести исследования на основании научных источников:		+				
— сформулировать гипотезу, наметить пути ее проверки;		+				
— составить план, осуществить проверку гипотезы;		+				
— контролировать правильность выполнения исследования;		+				
— корректировать ход исследования		+				
Правильно организовать время труда и отдыха			+			
Самостоятельно ставить цели учебной и самообразовательной деятельности (СД)	+					
Самостоятельно планировать СД	+					
Прогнозировать результаты СД		+				
Организовать СД	+					
Применить различные способы, техники, технологии СД	+					
Оценить результаты СД		+				
Корректировать цели, ход СД		+				
Осуществить рефлексию СД			+			

Такой вид работы позволил будущим бакалаврам-педагогам обозначить трудности управления самообразовательной деятельностью. Некоторые из них испытывали затруднения в применении полученных теоретических знаний на практике, постановке целей, планировании, организации самообразовательной деятельности. Также затруднялись составить рецензию на статью, не владели на достаточном уровне способами, приемами, технологиями, техниками осуществления самообразовательной деятельности.

Выявленные у обучающихся трудности в управлении самообразовательной деятельностью были учтены при разработке соответствующих мастер-классов.

Если при изучении вышеобозначенной темы на учебном занятии курса «Теория обучения и воспитания» в ходе позиционного взаимодействия обучающиеся с различных позиций (ролей) (педагога, психолога, философа, социолога) определяли сущность и содержание понятий «ценность», «образование», «самообразование», «воспитание», «самовоспитание» и др., а при применении метода «Балинтовской сессии» будущими бакалаврами-педагогами была озвучена и разрешена проблемная ситуация «Как педагогу сформировать ценностное отношение к самообразовательной деятельности и самосовершенствованию?», то на занятиях спецкурса будущие бакалавры-педагоги анализировали подходы различных авторов к определению понятий «самообразование», «самообразовательная деятельность». Результаты были зафиксированы обучающимися в индивидуальных картах достижений.

К примеру, один из будущих бакалавров-педагогов указал, что при освоении знаний по предмету он учился работать со справочной литературой, обозначал понятия, которые необходимо ввести в активный словарный запас. Кроме того, он пытался определить, каким образом характер взаимодействия педагога и обучающихся влияет на успешность усвоения школьниками знаний (указано как трудность). На практическом занятии спецкурса будущие бакалавры-педагоги озвучили трудности, которые ими были выделены как основные, для себя. Обсуждение трудностей и его результаты были помещены в «Банк Знаний» с целью их использования обучающимися в процессе дальнейшей самообразовательной деятельности.

Будущими бакалаврами-педагогами было отмечено также, что они на должном уровне не владеют определенными умениями управления самообразовательной деятельностью (не могут в соответствии с поставленным целями организовать, оценить результаты, при необходимости скорректировать процесс самообразовательной деятельности). В то же время трудностей

осуществления рефлексии самообразовательной деятельности выявлено практически не было, это стало возможным благодаря уже имеющимся у обучающихся умениям осуществлять рефлексивные учебные действия в процессе интерактивного (в том числе позиционного взаимодействия). Выявленные трудности позволили будущим бакалаврам-педагогам осознать необходимость и готовность в овладении умениями организации, управления самообразовательной деятельностью.

В соответствии с выявленными трудностями обучающимися при помощи преподавателя были разработаны взаимообучающие мастер-классы по овладению конкретными умениями управления самообразовательной деятельностью. Стоит отметить, что взаимообучение показало свою эффективность при освоении будущими бакалаврами-педагогами предметных знаний в ходе изучения дисциплины «Теория обучения и воспитания». Разработанные мастер-классы были проведены на занятиях спецкурса по следующим темам:

- «Целеполагание в самообразовательной деятельности педагога»
- «Планирование самообразовательной деятельности педагога»
- «Управление временем при организации самообразовательной деятельности»
- «Контроль и оценка самообразовательной деятельности педагога»
- «Рефлексия в самообразовательной деятельности педагога».

Приведем пример организации и проведения мастер-класса по теме «Целеполагание в самообразовательной деятельности педагога». Данный мастер-класс разработан и проведен двумя будущими бакалаврами-педагогами (ведущими) как обучающий умениям постановки и реализации целей самообразовательной деятельности педагога.

В начале занятия ведущие познакомили участников с целью и задачами данного мастер-класса, сообщили принципы и правила работы в группе. Участники познакомились с общими понятиями и категориями целеполагания в деятельности: понятием «цель», ее свойствами, характеристиками, видами,

иерархией целей. В ходе обсуждения участники мастер-класса пришли к выводу, что формулирование целей и задач самообразовательной деятельности педагога определяется его образовательными потребностями, направлениями профессионально-педагогического самосовершенствования. Будущими бакалаврами-педагогами были выделены следующие основные направления самосовершенствования и самообразовательной деятельности учителей: профессиональное (в сфере преподаваемых учебных дисциплин), психологическое (формирование имиджа педагога, развитие навыков педагогического общения, лидерских и управленческих качеств, предупреждение эмоционального выгорания педагога и др.), методическое (овладение новыми педагогическими технологиями, формами, методами, техниками обучения), информационно-технологическое (овладение навыками работы с новыми компьютерными программами, телекоммуникационными технологиями обучения и др.), личностное (повышение собственной компетенции в различных сферах жизнедеятельности педагога: эстетической, нравственной, правовой, политической, здоровьесбережения, лингвистической и др.). Каждый участник мастер-класса выбрал наиболее актуальные для своего саморазвития направления (стратегические цели) и зафиксировал их в индивидуальной карте планируемых достижений. С целью определения путей достижения поставленных целей самообразовательной деятельности участникам была предложена техника «Дерево целей», которая позволяет разделить основную цель (вершина дерева) на микроцели (ветви дерева) и зафиксировать в графическом виде шаги для ее достижения. Итогом освоения данной техники явилось составление обучающимися собственного «дерева» самообразовательных целей, отражающих иерархию различных микроцелей, и представление результатов работы участникам группы.

К примеру, один из участников мастер-класса при разработке собственного варианта «дерева» целей самообразовательной деятельности в качестве основной цели указал «написать научную статью». Основными шагами достижения

основной цели выступили «определить направление научного исследования», «определить научную проблему», «сформулировать тему исследования», «подобрать учебную и научную литературу по обозначенной проблеме: периодические издания, словари, справочники и др.», «изучить научную литературу по данной теме», «составить план научной статьи», «изучить правила написания научных статей». Проект «дерева» самообразовательной цели данного участника представлен на рис. 2.5.



Рис. 2.5. Проект «дерева» самообразовательной цели

Следующим этапом мастер-класса стало освоение метода постановки целей самообразовательной деятельности по Принципу Эйминга (Пошаговая стратегия постановки целей самообразовательной деятельности представлена в Приложении 4). Данный метод позволил участникам осмысленно, четко формулировать цели самообразовательной деятельности в соответствии с их реальными образовательными потребностями. В результате применения данного метода обучающиеся формулировали цели самообразовательной деятельности исходя из комплекса aming-принципов. Обозначенные участниками мастер-класса цели самообразовательной деятельности отвечали принципам конкретности (цель корректно, четко сформулирована и зафиксирована), измеримости (сформулированная цель измерима определенными количественными или качественными критериями), достижимости (цель реалистична, достижима), значимости (цель лично значима для обучающегося, способствует его

самосовершенствованию и саморазвитию), ограниченности во времени (у сформулированной цели имеются временные рамки ее достижения). Например, один из обучающихся применив пошаговую стратегию постановки цели, сформулировал собственную достижимую, лично значимую цель самообразовательной деятельности: «Овладеть педагогической технологией М. Монтессори» (табл. 2.5)

Таблица 2.5

Действия по достижению цели самообразовательной деятельности
«Овладеть педагогической технологией М. Монтессори»

Год	Действия по достижению цели	Временной период реализации цели
Январь-март 2013 года	Записаться на курсы Монтессори-педагогики	В течение трех месяцев
Апрель-июнь 2013 года	Овладеть технологией саморазвития по М. Монтессори	В течение трех месяцев
Весь период 2013 года	Принять участие в Монтессори-конференциях	В течение года
Июль 2013 года	Поехать на стажировку для более глубокого освоения метода обучения по М. Монтессори	В течение одного месяца
Сентябрь 2013 года	Устроиться на работу в ДОУ или детский развивающий центр монтессори-педагогом	-

На заключительном этапе мастер-класса обучающиеся подвели итоги, обозначив пути решения трудностей, возникающих в процессе постановки цели самообразовательной деятельности. Данные представили в табл. 2.6.

Таблица 2.6

Трудности в целеполагании самообразовательной деятельности

Возможная проблема	Пути решения
1	2
Не могу определиться с направлением самообразовательной деятельности (трудность в определении образовательной потребности и постановке образовательного запроса)	Выделить из многообразия трудностей, вытекающих из результатов диагностического самообследования, ту, которая является главной, основной. Определить актуальность данной трудности (проблемы) для профессионального саморазвития и самосовершенствования
Затрудняюсь сформулировать цель самообразовательной деятельности	Работать с проблемными вопросами целевой схемы самообразовательной деятельности (автор А.Бишов (табл. 2.7)) Применить метод постановки и реализации целей самообразовательной деятельности по принципу Эйминга

Окончание табл. 2.6

1	2
Затрудняюсь в подборе научной литературы	Просмотреть обзор оглавлений, введений, резюме, аннотаций научных литературных источников с целью получить общее представление о содержании книги, сделав изучение осмысленным и целенаправленным. Составить план изучения отобранной литературы: изучить традиционные методики по обозначенной проблеме; современные взгляды и подходы; опыт наставников и коллег
Не могу осмыслить и проанализировать прочитанное	По мере изучения текста выделить ключевые слова, термины, мысли, суждения, цитаты. Фиксировать наиболее актуальные из них в собственной формулировке, используя при этом различные приемы: краткое содержание мысли, обобщение собственных умозаключений, выделение главной мысли, используя условные символы. Фиксировать возникающие по мере изучения и анализа текста вопросы. Использовать различные справочники и словари для раскрытия значения основных понятий и терминов
При изучении проблемы многое упускаю и не запоминаю	Структурировать полученную в ходе изучения темы информацию в виде плана, схемы, образа, модели и т.д.
При изучении темы/проблемы получено много обширного материала («сумбур/каша в голове»)	Ответить для себя на следующие вопросы: каков основной замысел изученной книги?, какой информацией я владею по данной проблеме?, какие мысли, идеи, положения могут мне быть полезны в мое профессионально-педагогической деятельности?

С целью осуществления саморефлексии умений целеполагания самообразовательной деятельности и закрепления полученных на мастер-классе умений будущим бакалаврам-педагогам было дано задание самостоятельно ответить на вопросы, представленные в целевой схеме (автор А. Бишов, табл. 2.7), и сформулировать ближайшие цели самообразовательной деятельности в зависимости от образовательных потребностей (табл. 2.8). Результаты зафиксировать в индивидуальной карте достижений.

Таблица 2.7

Целевая схема самообразовательной деятельности (автор А. Бишов).

Постановка целей самообразовательной деятельности	К чему я стремлюсь? Для чего я это делаю? Что я хочу изменить в самом себе / чему научиться? Что я получу в итоге? Какое значение это имеет для моего профессионального и личностного совершенствования?	Цель самообразовательной деятельности №1.
---	--	---

Окончание табл. 2.7

Содержание самообразовательной деятельности	В чем я нуждаюсь (в каких ресурсах) для достижения поставленной цели самообразовательной деятельности (методы, способы, условия, наставники, обучающие мероприятия и т.д.)? Каким образом я могу достичь поставленной цели? Какие активные действия нужно совершить для реализации поставленной цели?	
Результаты самообразовательной деятельности	Какого результата / состояния необходимо достичь? Что я получу в результате? Какими навыками, умениями я буду владеть?	
Продолжительность реализации цели	Как быстро я бы хотел достичь своей цели?	

Таблица 2.8

Формулирование целей самообразовательной деятельности в соответствии с образовательной потребностью будущего бакалавра-педагога.

Проблема (образовательная потребность)	Цель	Сроки реализации цели	Этапы реализации	Содержание этапов/ формы	Результат	Форма/ продукт	Перспектива
1.							
2.							
3.							

Остальные мастер-классы были организованы и проведены по обозначенной схеме, но были направлены на овладение другими умениями и навыками управления самообразовательной деятельностью. Например, задачами мастер-классов «Планирование самообразовательной деятельности педагога» и «Управление временем при организации деятельности» выступили осознание будущими бакалаврами-педагогами необходимости осуществления планирования самообразовательной деятельности, знакомство с этапами, средствами планирования самообразовательной деятельности, освоение техник планирования деятельности и времени (метод Франклина, Принцип Паретто, Принцип Эйзенхауэра, ABC - анализ и др.).

Освоенные будущими бакалаврами-педагогами способы и приемы управления самообразовательной деятельностью способствовали становлению у них самообразовательной компетенции, которая проявлялась в умениях самостоятельно формулировать цели самообразовательной деятельности, определять и реализовывать оптимальные пути их достижения, планировать и

организовывать самообразовательную деятельность, контролировать, оценивать, осуществлять рефлексию с целью дальнейшей ее коррекции.

По окончании реализации опытно-экспериментальной работы был осуществлен контрольный срез в экспериментальной и контрольной группах. Для анализа результативности организационно-педагогических условий для нас представлялось необходимым определить, как и на предыдущем этапе опытно-экспериментальной работы, динамику становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и контрольной групп по потребностному, когнитивному, волевому, управленческому компонентам.

В контрольном срезе повторно использовались методики: «Квадрат ценностей» А.М. Булынина, Шкала оценки потребности в достижении, адаптированная тест-анкета самооценки способности к самообразованию и саморазвитию личности (В.И. Андреев), «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП-98» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз), «Цель – Средство – Результат» (ЦРС) (А.А. Карманов), анкетирование.

По потребностному компоненту зафиксирован значительный рост уровня становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов экспериментальной группы (табл. 2.9, рис. 2.6.).

Таблица 2.9

Становление самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов по потребностному компоненту в экспериментальной и контрольной группах

Уровни СК	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий срез		Контрольный срез		Констатирующий срез		Контрольный срез	
	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%
Высокий (ценностно-смысловой)	4	4,30	34	36,56	6	6,45	7	7,53
Средний (интерпретирующий)	41	44,09	46	49,46	44	47,31	47	50,54
Низкий (воспроизводящий)	48	51,61	13	13,98	43	46,24	39	41,94

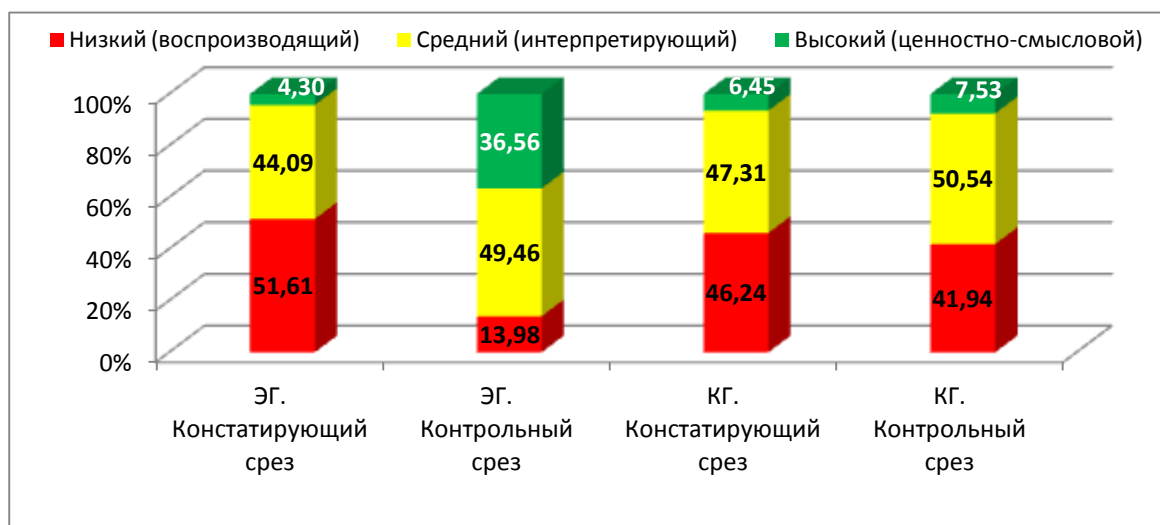


Рис. 2.6. Становление самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов по потребностному компоненту в экспериментальной и контрольной группах

Число будущих бакалавров-педагогов с высоким (ценностно-смысловым) уровнем сформированности самообразовательной компетенции по названному компоненту выросло с 4 (4,30%) до 34 (36,56 %) обучающихся; с низким (воспроизводящим) – уменьшилось с 48 обучающихся (51,61 %) до 13 (13,98%). Средний (интерпретирующий) уровень сформированности потребностного компонента самообразовательной компетенции зафиксирован у 46 будущих бакалавров-педагогов (49,46 %). Анализ результатов контрольного среза в экспериментальной группе показал, что при наличии у обучающихся побуждающих мотивов профессионального и личного самосовершенствования, потребность в овладении умениями, навыками и способами самообразовательной деятельности значительно возрастает. В контрольной группе значительной динамики становления самообразовательной компетенции по потребностному компоненту не зафиксировано.

Результаты, отражающие динамику становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов экспериментальной и контрольной групп по когнитивному компоненту, представлены в табл. 2.10 и на рис. 2.7.

Таблица 2.10

Результаты становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов по когнитивному компоненту в экспериментальной и контрольной группах

Уровни СК	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий срез		Контрольный срез		Констатирующий срез		Контрольный срез	
	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%
Высокий (ценностно-смысловой)	13	13,98	37	39,78	10	10,75	12	12,90
Средний (интерпретирующий)	51	54,84	48	51,61	50	53,76	52	55,91
Низкий (воспроизводящий)	29	31,18	8	8,60	33	35,48	29	31,18

Анализ результатов контрольного среза показал, что будущие бакалавры-педагоги, осознавая значимость самообразовательной деятельности для профессионально-педагогического самосовершенствования, стремились не только к сознательному усвоению знаний, но и к овладению способами их получения и применения в самообразовательной деятельности. Результаты свидетельствуют о проявлении у значительного числа обучающихся ценностного отношения к самообразовательной деятельности. Количество будущих бакалавров-педагогов с высоким (ценностно-смысловым) уровнем сформированности названного компонента возросло с 13 (13,98 %) до 37 (39,78 %) обучающихся. Число будущих бакалавров-педагогов с низким (воспроизводящим) уровнем сформированности когнитивного компонента самообразовательной компетенции уменьшилось на 21 обучающегося и составило 8 человек (8,60 %). У большинства будущих бакалавров-педагогов сформированность когнитивного компонента самообразовательной компетенции отмечался на среднем (интерпретирующем) уровне. В контрольной группе показатели сформированности данного компонента остались практически на прежнем уровне, хотя наблюдается незначительный рост числа будущих бакалавров-педагогов с высоким уровнем (возросло на 2 человека

и составило 12,90 %) и среднем уровне (с 50 обучающихся до 52 (55,91 %) сформированности когнитивного компонента данной компетенции.

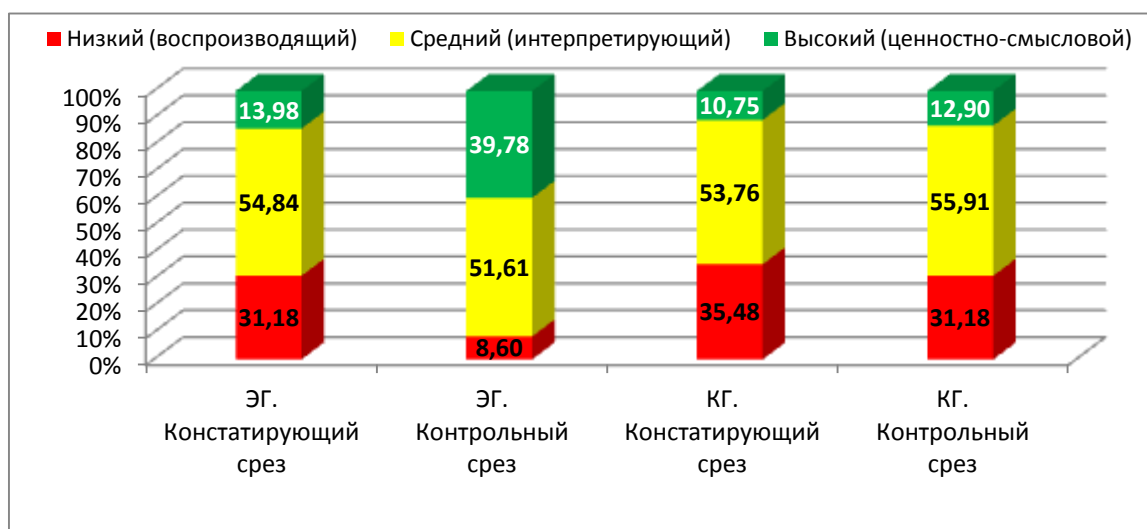


Рис. 2.7. Становление самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов по когнитивному компоненту в экспериментальной и контрольной группах

По результатам проявления волевого компонента самообразовательной компетенции как ценности также можно наблюдать позитивную динамику (табл. 2.11, рис. 2.8.)

Таблица 2.11

Становление самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов по волевому компоненту в экспериментальной и контрольной группах

Уровни СК	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий срез		Контрольный срез		Констатирующий срез		Контрольный срез	
	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%
Высокий (ценностно-смысловой)	4	4,30	16	17,20	3	3,23	5	5,38
Средний (интерпретирующий)	30	32,26	39	41,94	34	36,56	33	35,48
Низкий (воспроизводящий)	59	63,44	38	40,86	56	60,22	55	59,14

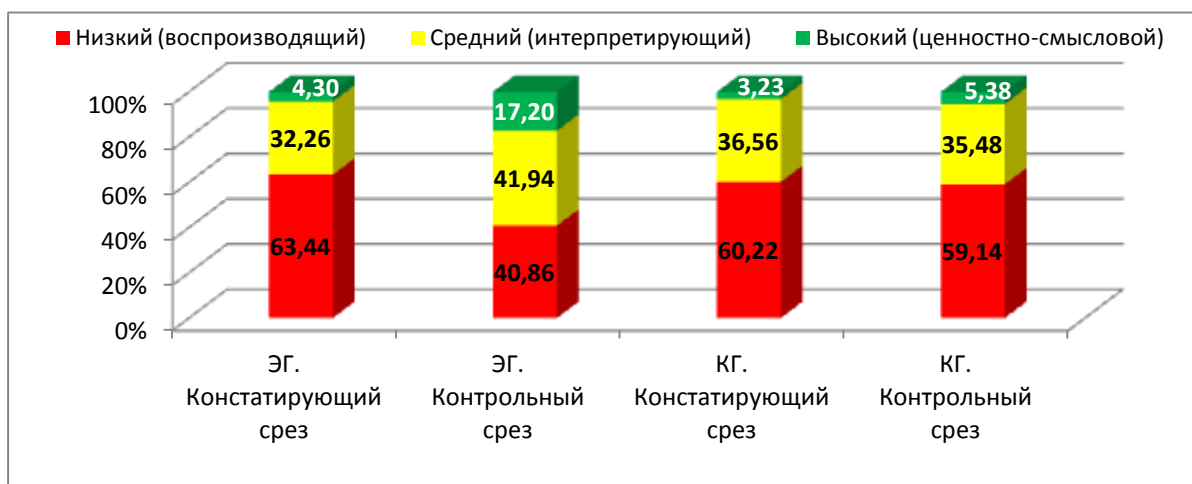


Рисунок 2.8. Становление самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов по волевому компоненту в экспериментальной и контрольной группах

Число будущих бакалавров-педагогов экспериментальной группы с высоким (ценностно-смысловым) уровнем сформированности самообразовательной компетенции по обозначенному показателю к окончанию опытно-экспериментальной работы составило 16 (17,20 %) по сравнению с 4 (4,30 %) в начале. Анализ результатов контрольного среза в экспериментальной группе показал, что владение обучающимися умениями саморегуляции и самоконтроля поведения позволяет им эффективно управлять самообразовательной деятельностью. Число будущих бакалавров-педагогов с низким уровнем самообразовательной компетенции по волевому критерию уменьшилось с 59 (63,44 %) до 38 человек (40,86 %). В контрольной группе в целом наблюдается несущественная динамика становления самообразовательной компетенции по волевому компоненту.

В процессе опытно-экспериментальной работы будущие бакалавры-педагоги учились выявлять собственную образовательную потребность, в соответствии с ней формулировать и удерживать цели самообразовательной деятельности, прогнозировать, оценивать ее результаты, осуществлять критическую рефлексию, самокоррекцию самообразовательной деятельности. Также обучающиеся осваивали различные средства, методы, способы и техники осуществления самообразовательной деятельности и учились презентовать ее в виде различных

интеллектуальных продуктов. Результатом работы будущих бакалавров-педагогов является позитивная динамика становления их самообразовательной компетенции по управленческому компоненту.

Таблица 2.12

Становление самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов по управленческому компоненту в экспериментальной и контрольной группах

Уровни СК	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий срез		Контрольный срез		Констатирующий срез		Контрольный срез	
	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%	Количество будущих бакалавров-педагогов	%
Высокий (ценностно-смысловой)	11	11,83	34	36,56	8	8,60	10	10,75
Средний (интерпретирующий)	44	47,31	43	46,24	46	49,46	48	51,61
Низкий (воспроизводящий)	38	40,86	16	17,20	39	41,94	35	37,63

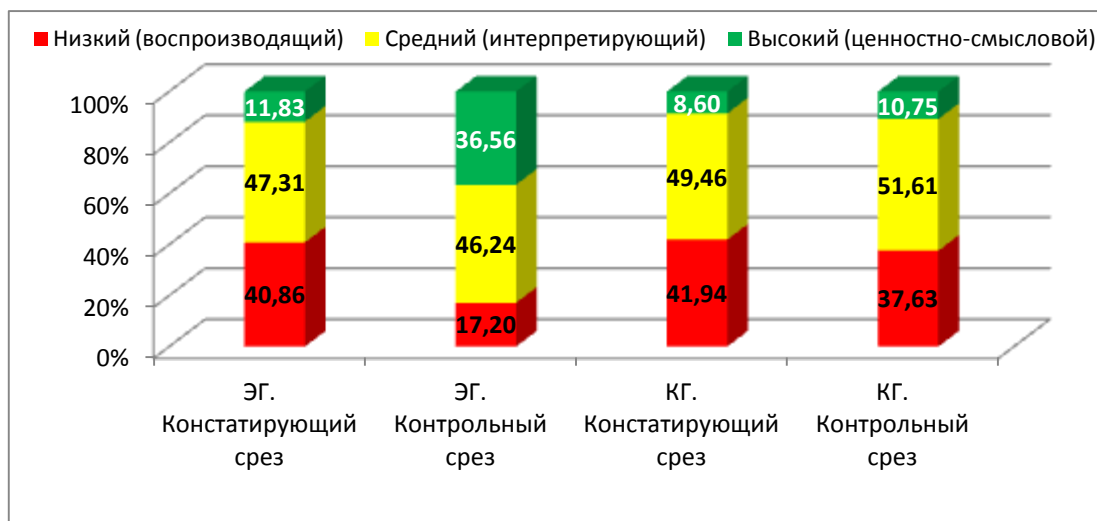


Рис. 2.9. Становление самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов по управленческому компоненту в экспериментальной и контрольной группах

В экспериментальной группе зафиксирован значительный рост числа будущих бакалавров-педагогов с высоким (ценностно-смысловым) уровнем самообразовательной компетенции по названному компоненту (с 11 обучающихся (11,83 %) в начале до 34 (36,56 %) по окончании опытно-экспериментальной работы). Количество будущих бакалавров-педагогов с низким (воспроизводящим)

уровнем сформированности управленческого компонента самообразовательной компетенции в экспериментальной группе уменьшилось с 38 (40,50 %) до 16 (17,20 %) обучающихся. Полученные результаты свидетельствуют о том, что многие будущие бакалавры-педагоги освоили умения управления самообразовательной деятельностью в ходе опытно-экспериментальной работы. В контрольной группе значимых изменений не зафиксировано.

В целом опытно-экспериментальная работа выявила положительную динамику становления самообразовательной компетенции как ценности у будущих бакалавров-педагогов в экспериментальной группе по потребностному, когнитивному, волевому, управленческому компонентам (табл. 2.13, рис. 2.10).

Таблица 2.13

Данные исследования становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в экспериментальной и контрольной группах (окончание опытно-экспериментальной работы)

Уровни	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Высокий (ценностно-смысловой) %	Средний (интерпретирующий) %	Низкий (воспроизводящий) %	Высокий (ценностно-смысловой) %	Средний (интерпретирующий) %	Низкий (воспроизводящий) %
Потребностный	36,56	49,46	13,98	7,53	50,54	41,94
Когнитивный	39,78	47,31	12,90	15,05	49,46	35,48
Волевой	17,20	41,94	40,86	5,38	35,48	59,14
Управленческий	36,56	46,24	17,20	10,75	51,61	37,63

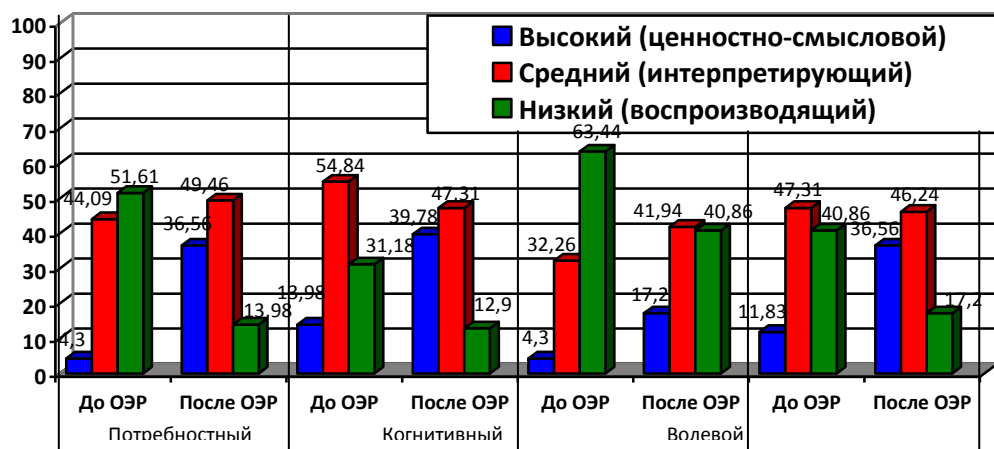


Рис. 2.10. Данные исследования становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в экспериментальной группе (начало и окончание опытно-экспериментальной работы)

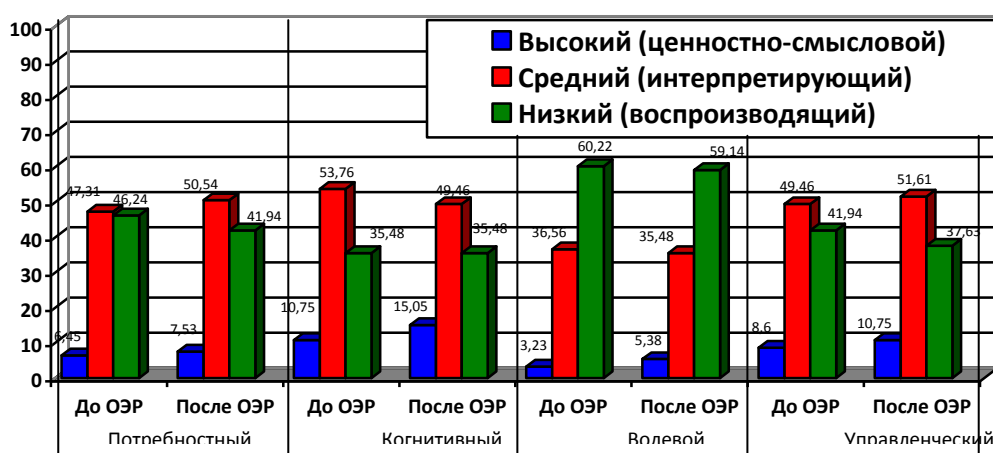


Рис. 1.11 - Данные исследования становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов в контрольной группе (начало и окончание опытно-экспериментальной работы)

Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков. Для сравнения выборок использован угловой критерий Фишера.

Результат сравнительного анализа между показателями исследования на начало и окончание исследования в контрольной и экспериментальной группах отражен в табл. 2.14.

На начало опытно-экспериментальной работы между контрольной и экспериментальной группами отсутствовали достоверные различия сформированности критериев самообразовательной компетенции как ценности, что подтверждало качественное сходство и равноценность групп.

По окончании опытно-экспериментальной работы при сравнении экспериментальной и контрольной групп обнаружены различия по всем критериям с достоверностью 99 %, за исключением потребностного, волевого, управленческого компонентов. На среднем (интерпретирующем) уровне сформированности самообразовательной компетенции сохранилось отсутствие значимых различий по количественному составу.

Полученные данные анализа статистической обработки данных экспериментальной и контрольной групп по окончании опытно-

экспериментальной работы (табл. 2.14) с применением обобщенных данных диагностики самообразовательной компетенции как ценности по названным критериям (табл. 2.13) доказывают эффективность разработанных и реализованных организационно-педагогических условий становления названной компетенции как ценности у будущих бакалавров-педагогов экспериментальной группы в образовательном процессе вуза и подтверждают выдвинутые в начале исследования положения гипотезы.

Таблица 2.14

Направление и достоверность различий сдвига в экспериментальной и контрольной группах по критериям сформированности самообразовательной компетенции как ценности по завершении опытно-экспериментальной работы (с помощью ϕ -критерия Фишера)

Компоненты СК	Уровень	ϕ эмп	ϕ крит		Уровень достоверности 95%	Уровень достоверности 99%
			$p = 0,05$	$p = 0,01$		
1	2	3	4	5	6	7
Когнитивный	Высокий (ценностно- смысловой)	3,866	1,64	2,31	Значимые различия существуют	Значимые различия существуют
	Средний (интерпретиру- ющий)	0,300			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводя- щий)	3,696			Значимые различия существуют	Значимые различия существуют
Потребностный	Высокий (ценностно- смысловой)	5,073	1,64	2,31	Значимые различия существуют	Значимые различия существуют
	Средний (интерпретиру- ющий)	0,136			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводя- щий)	4,371			Значимые различия существуют	Значимые различия существуют
Волевой	Высокий (ценностно- смысловой)	2,632	1,64	2,31	Значимые различия существуют	Значимые различия существуют
	Средний (интерпретиру- ющий)	0,893			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводя- щий)	2,496			Значимые различия существуют	Значимые различия существуют
Управленческий	Высокий (ценностно- смысловой)	4,289	1,64	2,31	Значимые различия существуют	Значимые различия существуют
	Средний (интерпретиру- ющий)	0,736			Значимых различий нет	Значимых различий нет
	Низкий (воспроизводя- щий)	3,171			Значимые различия существуют	Значимые различия существуют

Примечание: если ϕ эмп $\geq \phi$ крит, то достоверные различия существуют.

Выводы по второй главе

Реализация в процессе опытно-экспериментальной работы организационно-педагогических условий становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов доказала их результативность в плане решения поставленных задач и достижения цели исследования.

Необходимыми условиями становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов являются: организация позиционного взаимодействия, позволяющая будущим бакалаврам-педагогам решать педагогические задачи с позиций: автора, организатора, интерпретатора, координатора; педагога, психолога, философа, историка, экономиста; председателя, докладчика, оппонента, историка, слушателя, интерпретатора, что побуждает их к самостоятельному добыванию знаний и способствует активизации самообразовательной деятельности; применение интерактивных методов обучения: групповой дискуссии, диалога, полилового размышления, «Балинтовских сессий», методов «модерации» и взаимообучения, способствующая формированию ценностного отношения к самообразовательной деятельности; использование мастер-классов как динамической формы обучения, обеспечивающее формирование умений организации и управления самообразовательной деятельности.

Данные итоговой диагностики, приведенные и проанализированные в работе, показывают позитивную динамику в становлении самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов, подтверждают эффективность выявленных и реализованных в процессе опытно-экспериментальной работы организационно-педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Конкретизировано понятие самообразовательной компетенции как ценности с учетом специфики их профессиональной подготовки в вузе, которая раскрывается в виде интегративной характеристики личности, включающей в себя знания, умения управления самообразовательной деятельностью; субъективный опыт; личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении к данной деятельности с целью удовлетворения образовательных потребностей и непрерывного самосовершенствования в течение всей жизни.

2. Уточнена структура и охарактеризованы компоненты самообразовательной компетенции как ценности. Структура самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов включает в себя потребностный, когнитивный, волевой, управленческий компоненты. Ценностные характеристики названных компонентов отражают направленность на самообразовательную деятельность как профессионально и личностно значимую: потребностный (наличие и осознание своих образовательных потребностей, лежащих в основе самообразовательной деятельности); когнитивный (знания о способах осуществления самообразовательной деятельности и ценностное отношение к ней как значимой для профессионального и личностного совершенствования); волевой (умения саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности); управленческий (практические умения управления самообразовательной деятельностью).

3. Установлено, что становление самообразовательной компетенции как ценности обеспечивается организацией практико-ориентированной деятельности под влиянием естественных (цель деятельности, ее стратегия и др.) и искусственных (нормативные документы, образовательные стратегии субъекта и др.) преобразователей. Показателем становления самообразовательной компетенции как ценности является наличие ценностного отношения к самообразовательной деятельности.

4. Определены критерии сформированности самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов: эмоциональный – отражает осознание значимости самообразовательной деятельности для профессионального и личностного самосовершенствования и ценностное к ней отношение; мотивационный – предполагает наличие стремления к осуществлению самообразовательной деятельности; гностический – предусматривает овладение знаниями о способах осуществления самообразовательной деятельности; регулятивный – предполагает наличие умений саморегуляции и самоконтроля при осуществлении самообразовательной деятельности; организационный – отражает овладение умениями самостоятельной организации и управления самообразовательной деятельностью.

Обоснованы как необходимые организационно-педагогические условия становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов: активизация самообразовательной деятельности будущих бакалавров-педагогов в процессе организации позиционного взаимодействия, позволяющего решать педагогические задачи с позиций автора, организатора, интерпретатора, координатора; педагога, психолога, философа, историка, экономиста; председателя, докладчика, оппонента, историка, слушателя, интерпретатора, что побуждает их к самостоятельному добыванию знаний; формирование ценностного отношения к самообразовательной деятельности посредством применения интерактивных методов обучения: групповой дискуссии, диалога, «балинтовских» сессий, методов «модерации» и взаимообучения; освоение умений управления самообразовательной деятельностью в процессе использования динамических форм обучения посредством выполнения активных самостоятельных действий при использовании техники «Дерево целей, составлении индивидуальных карт достижений, создании «Банка Знаний», выполнении саморефлексии учебных действий в процессе самостоятельной постановки цели, планирования, организации, самоконтроля самообразовательной деятельности.

Доказана результативность реализованных условий.

Полученные в работе результаты открывают новое поле дальнейших исследований: выявление аксиологических оснований формирования других профессиональных компетенций у будущих бакалавров-педагогов; выявление и теоретическое обоснование технологий, обеспечивающих становление ключевых компетенций будущих бакалавров-педагогов в процессе их обучения в вузе; требует дальнейшего научного обоснования решение проблемы становления базовых профессиональных компетенций магистрантов, обучающихся по направлению Педагогическое образование.

Результаты исследования дают основание заключить, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель достигнута. Его материалы могут быть использованы в профессиональной подготовке бакалавров, магистров; в сфере дополнительного профессионального образования; при подготовке аспирантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17.11.2008 г. «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept/indexdocs>; <http://правительство.рф/gov/results/1181/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050100 «Педагогическое образование». – URL: <http://минобрнауки.рф>
4. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф., Н.Ф. Ильина – Красноярск, 2007. – 204 с.
5. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2005. – 214 с.
6. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1998. – 310 с.
7. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.А. Адольф –М., 1998. – 352 с.
8. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
9. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В.И. Андреев – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. - 500 с.

10. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Наука, 1994.
11. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко. – М.; Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – 266 с.
12. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
13. Асташова, Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: Методология, концепция, модели и технологии развития: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. – Брянск, 2001. – 51 с.
14. Атанов, Г.А. Как учить применять знания, или Введение в практику деятельностного обучения / Г.А. Атанов. – Донецк: Изд-во ДООУ, 2004.
15. Баликаева, М.Б. Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов / М.Б. Баликаева // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 105–107.
16. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
17. Бобыкина, И. А. Проблемы развития самообразовательной компетентности студентов в современной системе профессиональной подготовки/ И. А. Бобыкина // Вестн. Башкирского ун-та. – 2009. – Т. 14., №. 1. – С. 306–309.
18. Бобыкина, И.А. К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся/ И. А. Бобыкина // Сибирский педагогический журнал. 2009, № 4., С.196 – 204.
19. Богуславский, М.В. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / М.В. Богуславский / Под ред. З.И. Равкина. – М., 1998. – С. 29-34.
20. Богуславский, М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.

21. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
22. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика.– 2003. – № 10.– С. 8 – 14.
23. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. завед., слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
24. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Переживание (психология, социология, семантика) / С.К.Бондырева, Д.В. Колесов – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 160 с.
25. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.
26. Бронникова, Л. М. Формирование компетентности самообразования старшеклассников: дис. ...канд. пед. наук / Л. М. Бронникова,– Барнаул, 2010.
27. Булынин, А.М. Профессиональное становление личности: ценностный подход / Булынин А.М. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсомольского-на-Амуре гос. пед ин-та, 1996. – 99 с.
28. Буртовая, Н. Б. Методы развития профессиональных способностей студентов-менеджеров/ Н. Б. Буртовая // Вестн. Томского гос. пед. ун-та.– 2010. № 5.– С. 142–148.
29. Василенко, В.А. Ценность и ценностные отношения / Проблема ценности в философии /В.А. Василенко. – М. – Л.: Наука, 1966. – С. 41–49.
30. Вербицкий, А.А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции /А.А. Вербицкий, О. Ларионова //Alma Mater. – 2006. – № 5. – С.19–26.
31. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

32. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
33. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособие. /В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1992. – 154 с.
34. Герасименко, Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: автореф. Дис. ...канд. пед. наук/ Е.Н. Герасименко. – 2008.
35. Гербарт, И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики/ И.Ф. Гербарт. – М.: Просвещение, 1981. – 427 с.
36. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – СПб.: Питер, 1992. – 154 с.
37. Гофман, Э. Фреймы в системе обучения / Э. Гофман. – М., 2003.
38. Громцева, А.К. Проблема самообразования на современном этапе развития советской школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.К. Громцева. – Л., 1971. – 31 с.
39. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег; ред. Е.Н. Медынский. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
40. Донцов, А.И. О ценностных отношениях личности / А.И. Донцов // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 67–76.
41. Дроздова, Д.В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка : дис... канд. пед. наук / Д.В. Дроздова. – СПб. 2009.
42. Дружилов, С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С.А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: по материалам Фестиваля педагогического творчества, проводившегося 28–29 авг. 2000 г., Новокузнецк: ИПК, 2001. – 174 с.
43. Дружилов, С.А. Психология профессионализма субъекта труда: интегративный подход / С.А. Дружилов // Ежегодник Российского

психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: в 8 т. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 3. – С. 153 – 157.

44. Дьюи, Д. Введение в философию воспитания / Д. Дьюи. – М., 1921.
45. Дьюи, Дж. Демократия и образование: перевод с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
46. Дьяченко, В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие/ Дьяченко, В.К. – М.: Педагогика, 1989.
47. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
48. Здравомыслов, А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов //Социология в СССР. – М.: Мысль, 1965. – С. 189-208.
49. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
50. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
51. Зинченко, В.П. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский Дом Печати, 1998. – 212 с.
52. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
53. Злотникова, Е.А. Исследование проблемы становления самообразовательной компетенции будущего бакалавра-педагога как его профессиональной ценности / Е.А. Злотникова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. № 3 (50). – Новосибирск: изд. СибАК, 2015. 150 с.
54. Злотникова, Е.А. Организационно-педагогические условия становления самообразовательной компетенции как ценности будущих бакалавров-педагогов / Е.А. Злотникова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1.– URL: www.science-education.ru/121-18026

55. Злотникова Е.А. Самообразовательная компетенция как профессиональная и личностная ценность / Е.А. Злотникова // Человек, семья и общество: история и перспективы развития: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. «Личность в изменяющихся социальных условиях», 6–8 ноября 2013.– Красноярск, 2013.

56. Злотникова, Е.А. Современные подходы к исследованию проблемы становления самообразовательной компетенции как ценности будущего бакалавра-педагога / Е.А. Злотникова //Актуальные проблемы науки на современном этапе развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (07 марта 2015 г. г. Стерлитамак). –Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015.– 236с. с. 32–37.

57. Злотникова, Е.А. Становление самообразовательной компетенции бакалавров-педагогов как профессиональной и личностной ценности / Е.А. Злотникова, Г.И. Чижакова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. –2014. – № 3 (29). С. 48–55.

58. Злотникова, Е.А. Теоретико-методологические основы исследования самообразовательной компетенции как ценности / Е.А. Злотникова // Развитие личности в условиях обновленного образования: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – 414с.

59. Злотникова, Е.А. Целевой компонент подготовки бакалавров-педагогов в контексте федеральных образовательных стандартов /Е.А. Злотникова, Т.А. Стеганцева // Мир человека: Научно-информационное издание, выпуск 2 (15). Красноярск, СибГТУ, 2014г — 152с.

60. Злотникова, Е.А. Формирование умений управления самообразовательной деятельностью как условие становления самообразовательной компетенции будущего бакалавра-педагога / Е.А. Злотникова// Фундаментальные исследования. – 2015. –№ 2, ч. 9. – 1971–1975.

61. Иванов, В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В.П. Иванов, Зинченко В.П. – Киев: Наук. думка, 1977. – 251 с.

62. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: монография / В.В. Игнатова. - Красноярск: СибГТУ, 2000. –272 с.
63. Игнатова, В.В. Педагогические факторы становления личности в образовательном процессе: монография / В.В. Игнатова. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2000. – 271 с.
64. Игнатова, В.В. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / В.В. Игнатова, отв. ред. В.В. Игнатова, О.А. Шушерина. – Томск: Изд-во Томского университета, 2005. – 264 с.
65. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
66. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
67. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.
68. Каптерев, П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П.Ф. Каптерев // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 73–85.
69. Кемеров В. Е. Современный философский словарь / Кемеров В. Е. – М.: Академический Проект, 2004.
70. Кемеров, В.Е. Современный философский словарь / В.Е. Кемеров. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; М.; Минск: Панпринт, 1998. – 1064 с.
71. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / Кларин, М.В. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
72. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования / Г.М. Коджаспирова. – М., 1994. – 342 с.

73. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.
74. Коджаспирова, Г.М., Педагогический словарь./ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2000.
75. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2003.
76. Кон И.С. Социологическая концепция Герберта Спенсера // История буржуазной социологии XIX – начала XX века / под ред. И.С. Кона Утверждено к печати Институтом социологических исследований АН СССР. — М.: Наука, 1979. — С. 40–52.
77. Краткий словарь психологических терминов. – 2012. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/16>
78. Кудрявцева, Е. И. Методологические проблемы применения моделей компетенций / Е. И. Кудрявцева. //Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 5, №. 4.
79. Кузнецова, М.Ф. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции у студентов педагогического колледжа: дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузнецова М.Ф. – Екатеринбург, 2011. – 241 с.
80. Кулюткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности педагога / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов / – Самара, 2002. – 86 с.
81. Купавцев, А.В. Интенсивно-деятельностное обучение как основа компетентностного подхода к профессиональному образованию в техническом университете / Купавцев, А.В.// Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. – сер: Естественные науки. – 2012. – № 2, с. 113–120.
82. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

83. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
84. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ.– 1997. – № 1. – С. 20-27. – Серия 14: Психология.
85. Отала Л. Задача обучения на протяжении всей жизни - вызов университетам. // Alma Mater. – 1997. – № 4. – С. 24– 32.
86. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб.пособие для студ. пед. учеб. завед. и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.
87. Ляудис, В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности / В.Я. Ляудис // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М., 1989. – №3. – С. 64–73.
88. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. — 992 с.
89. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
90. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М., 1999.
91. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
92. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори; сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.
93. Моросанова, В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С.118 – 128.
94. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с. – (Среднее профессиональное образование)

95. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизи / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин. – М., – 2002.
96. Никандров, Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века / Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1997. – 126 с.
97. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.
98. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – Издание второе – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
99. Новиков, А.М. Я – педагог / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2011. – 136 с.
100. Новоженина, Е.В. Структурные компоненты диалога в профессиональном образовании / Е.В. Новоженина // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. – 2005. – № 6, вып. 2. – С. 96–99.
101. О’Коннор, Дж. Введение в нейролингвистическое программирование / Дж. О’Коннор, Д. Сеймор. – Челябинск: Верия, 1997. – 256с.
102. Оборотова, И.И. Компьютерные технологии в формировании самообразовательной компетенции будущих специалистов: альманах современной науки и образования в 2-х ч. / И.И. Оборотова. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 4 (23): Ч. I. С. 130-132. – URL: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/48.html
103. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1995. – 631 с.
104. Осницкий, А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
105. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т.С Панина, Л.Н. Вавилова.; под ред. Т.С. Паниной – 4-е изд., стер.– М.: Академия, 2008. – 176с.

106. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
107. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пос. для студ. высш. учеб. завед. /А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
108. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
109. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларин. – М.: Педагогика, Т.1. – 1981. – 336 с.
110. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М., 1989.
111. Петровский, А.В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 3-е изд. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
112. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
113. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
114. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 308 с.
115. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учебн. заведений: В 2 кн. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 576 с.
116. Поднебесова, М.И. Сущностные характеристики самообразовательной компетентности / М.И. Поднебесова // Научный электронный архив. – URL: <http://econf.rae.ru/article/7457>

117. Поляничко, О.Ю. К проблеме конструирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов педвузов / О.Ю. Поляничко // Вестник ТГПУ. 2006. – № 6. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-konstruirovaniya-modeli-sistemy-auditorno-vneauditornoj-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedvuzov>
118. Попов, С.В. Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений / Попов С.В. // Кентавр. – 2000. – №23. – С. 2–7.
119. Попованова, Н.А. Формирование ценностных ориентаций студентов педвуза как основы их профессиональной компетенции: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Попованова. – Красноярск, 2003.
120. Практикум по возрастной психологии / под. ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., 2001. С. 497-498
121. Преображенский, А.Г. Этимологический словарь русского языка / А.Г. Преображенский. – М.: УРСС (Editorial URSS), 2010. Т.1-2. – 1282 с.
122. Психологическая диагностика: учебник для вузов / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2005. – 652 с.
123. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. – М.: МГУ, 2007. – 120 с.
124. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен, – М., 2002. – 396с.
125. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин //Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87-90.
126. Райский, Б.Ф. Руководство самообразованием школьников / Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.
127. Реморенко, И.М. Формирование ценности эстетического отношения школьников в открытом образовательном пространстве: дис. ... канд. пед. наук / И.М. Реморенко. – Красноярск, 2001.

128. Репьев, Ю.Г. Интерактивное самообучение: монография / Ю.Г. Репьев. – М.: Логос, 2004. – 248 с.
129. Розин, В.М. Личность и ее изучение / В.М. Розин. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
130. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосиб.ун-та, 1988. – 292 с.
131. Розов, Н.С. Ценности и образование (вехи истории европейской мысли) / Н.С. Розов // *Alma mater*. – 1991. – № 12. – С. 36-47.
132. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993-1999. – Т.1.
133. Рубакин, Н.А. Практика самообразования (среди книг и читателей) / Н.А. Рубакин. – М.: Наука, 1914. – 535 с.
134. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Издательский дом " Питер", 1999
135. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2007. – 713 с.
136. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989, – Т. 2. – с.168.
137. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
138. Рувинский, Л.И. Как воспитать волю и характер: книга для учащихся сред. и ст. шк. возраста / Л.И. Рувинский, С.И. Хохлов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
139. Рувинский, Л.И. Самовоспитание личности / Л.И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.
140. Сагитова, Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов высшей школы в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сагитова Р.Р. – Казань, 2011.

141. Свенцицкий А.Л. Краткий словарь психологических терминов / А.Л. Свенцицкий М.: Проспект, 2011.
142. Седых, Т.В. Педагогическое обеспечение процесса самообразования слушателей дополнительного профессионального образования: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00. 08.// Т.В. Седых. – Красноярск, 2011.
143. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т./ Г.К. Селевко. – М: НИИ Школьных технологий, – Т.1. – 2006. - 818 с.
144. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. - 272 с.
145. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
146. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений систем / В.В. Сериков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
147. Сериков, Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков; науч. ред. А.В. Усова. – Иркутск: Изд-во Ирк. ун-та, 1992. – 228 с.
148. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. - 192 с.
149. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
150. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
151. Современные технологии обучения: методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.Ю.Косовой. – Спб.: Полиграф, 2002. – 79 с.
152. Современный энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова М., 1991.

153. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1977. – 386 с.
154. Стеганцева, Т.А. Методы организации и проведения психолого-педагогического исследования: пособие для студентов и аспирантов / Т.А. Стеганцева, И.А. Аликин, А.А. Толмачев. – Красноярск: РИО КГПУ, 2001. – 96 с.
155. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Наука, 2009. – 52с.
156. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина – М.: Академия, 2006.
157. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 344 с.
158. Тугаринов, В.П. Марксистская философия и проблема ценности / В.П. Тугаринов // Проблема ценности в философии. – М.-Л.: Наука, 1966. – 223 с.
159. Тулупова, О.В. Позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования / О.В. Тулупова // Нижегородское образование». – № 1. – 2012.
160. Тупилко, О.В. Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Тупилко. – Красноярск, 2006.
161. Тюков, А.А. Организационные игры как метод и форма активного социального обучения / А.А. Тюков // Активные методы оптимизации и обучения педагогическому общению. – М.: АПН СССР, 1983. – С.73–80.
162. Тюков, А.А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности / А.А. Тюков // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С.48–61.
163. Ушаков, Д. Н./ Д. Н. Ушаков, Г. О. Винокур // Толковый словарь русского языка: А-М. – Вече, 2001. – Т. 1.

164. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания / под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. – Т.2. –408 с.
165. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка: А-М / Д. Н Ушаков, Г. О. Винокур. – Вече, 2001. – Т. 1.
166. Федорова, М.А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. / М.А. Федорова. – 2011.
167. Федюнина, Е.А. Формирование ценностных мотивов учения школьников в процессе изучения учебного предмета: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Федюнина. – Красноярск, 2005.
168. Фомина, Е. Н. Формирование самообразовательной компетентности средствами модульной технологии / Е.Н. Фомина / Среднее профессиональное образование. – 2006. –№ 12. – С. 50–52
169. Фомина Е. Н. Формирование самообразовательной компетенции — задача образования / Е.Н. Фомина, кол. авторов // Воспитательные технологии современной сельской школы: монография. — М., 2004. – С. 148–154.
170. Фопель, К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. / К. Фопель М.: Генезис, 2003.
171. Фролов, И.Т. Философский словарь / И.Т. Фролов и др. – Республика; Современник, 2009.
172. Фурсов, К. С. Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования / К.С. Фурсов // Вопр. образования. – 2006. –№ 2. – С. 222–241.
173. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования/ А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
174. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 554 с. – (Учебник нового века).

175. Хуторской, А.В. Ситуативный метод обучения / А.В. Хуторской // Педагог: наука, технология, практика. – 2005. – № 2 (19). – С. 74–82.
176. Чижакова, Г.И. Лекции по педагогической аксиологии / Г.И. Чижакова. – Красноярск: Изд-во НИИ прикладных проблем образования при КГПУ, 1999. – 147 с.
177. Чижакова, Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: дис. ... д-ра. пед. наук / Г.И. Чижакова. – М., 1999. – 326 с.
178. Чижакова, Г.И. Философия образования: аксиологический аспект: метод. пособие для студентов / Г.И. Чижакова. – Красноярск: РИО КГПУ, 1995. – 64 с.
179. Чижакова, Г.И. Ценность в образовании и образование как ценность / Г.И. Чижакова. – Издательство НИИ прикладных проблем образования при КГПУ. Красноярск, 1996. – 339 с.
180. Шаронова, В.Б. Самообразование будущего учителя как важный компонент повышения уровня его профессиональной готовности: дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Шаронова. – Челябинск, 2001. – 207 с.
181. Шахова И.Н. Самообразование как коммуникативное взаимодействие: социологический анализ : социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. / И.Н. Шахова. – Екатеринбург, 2006. – 166 с.
182. Шилова, М.И. Воспитание и самовоспитание нравственных деятельно-волевых черт характера подростков: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед., учителей и воспитателей общеобр. шк. и школ-интернатов / М.И. Шилова, Н.Ф. Яковлева. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 264 с.
183. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость / С.Е., Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. –2002. – № 2. – С. 58–62.

184. Шиянов, Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Ростов-на-Дону: РИО АО «Цветная печать», 1995. – 314 с.
185. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
186. Шуклина, Е.А. Технологии самообразования: социологический аспект / Е.А. Шуклина // *Общественные науки и современность*. –1999. – № 5. – С. 140–151.
187. Щедровицкий, П.Г. Педагогика и логика / П.Г. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – 412 с.
188. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1979. – С. 143.
189. Щуркова, Н.Е. Ценностные отношения / Н.Е. Щуркова // *Воспитание школьников*. –1999.– № 3.
190. Эдмюллер, А. Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров. / А. Эдмюллер, Т. Вильгельм, – М.: Омега-Л, 2007.
191. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с. – (Труды д. чл. и чл.- кор. АПН СССР),
192. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2004. – 560 с.
193. Энциклопедия Б. С. 3-е изд. – 1974. – Т. 8. – С. 763.
194. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // *Методологические проблемы социальной психологии*. – М.: Наука, 1975. – С. 89-106.
195. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин; Европ. инс-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Полиус, 1998. – 639 с.
196. Boyatzis, R.E. *The Competent Manager: A model for effective performance* / R.E. Boyatzis. – Chichester: John Wiley and Sons, 1982.

197. Deci, E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R.M. Ryan. – N. Y.: Plenum, 1985.
198. 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.
199. Hausmann, G. Zielwirksame Moderation / G. Hausmann, H. Stunner. – Rengen-Malmsheim, 1994.
200. Maslow, A. H. The farther reaches of human nature / A. H. Maslow. – New York: Viking Press. – 1971.
201. Winterton, J. Developing Managerial Competence / Winterton, J. Winterton, R. – London: Routledge. – 1999.
202. Winterton, J. Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competences / Winterton, J. Delamare – Le Deist, F. Strigfellow, E. –Thessaloniki: CEDEFOP. – 2005.
203. Zlotnikova, E.A. Of self- competence as a value of the future teacher-bachelor and conditions of its formation Fundamental and applied sciences today. – (Материалы V Международной науч. –практ. конф./ (Фундаментальные и прикладные науки сегодня. – 30-31 марта 2015 г.) - North Charleston, USA, 2015.– V.Vol.3. – 224с. с. 84-87.

Приложения

Диагностический комплекс исследования самообразовательной компетенции
как ценности будущих бакалавров-педагогов

Приложение 1.1.

«Шкала оценки потребности в достижении»

(Ю.М. Орлов)

Инструкция:

В опроснике имеются утверждения, которые позволят Вам уточнить Ваши мнения, интересы и то, как Вы оцениваете себя. Если Вы согласны с утверждением, отвечайте «Да», если не согласны – «Нет». Представляйте себе обычные ситуации и не заикливайтесь на деталях. Не тратьте время на обдумывание, отвечайте быстро, фиксируйте первоначальный ответ, который приходит на ум. Не упускайте ничего, отвечайте по порядку и обязательно на каждый вопрос. Возможно, некоторые высказывания будет трудно отнести к себе. В этом случае все-таки постарайтесь ответить «Да» или «Нет». Не стремитесь произвести заведомо благоприятное или неблагоприятное впечатление. Свободно выражайте свое мнение. Плохих или хороших ответов не существует.

1. Думаю, что успех в жизни скорее зависит от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу позабыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым.
11. Думаю, что в моих неудачах повинны скорее обстоятельства, чем я сам.
12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком контролировали меня.
14. Лень, а не сомнение в успехе вынуждают меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
17. Я усердный человек.
18. Когда идет все гладко, моя энергия усиливается.

19. если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.

Интерпретация:

Сумма баллов положительных и отрицательных ответов характеризует уровень потребности в достижении.

Размах индивидуальных баллов может быть очень большим: от 2 до 22.

Уровни потребности в достижениях:

- низкий – 2-10
- ниже среднего – 11-12
- средний – 13-14
- выше среднего – 15-16
- высокий – 17-22

Шкала потребности в достижениях имеет также децильные (стенные) нормы, поэтому конкретный результат можно перевести в стены и оценить с помощью следующей таблицы:

	Уровень мотивации достижения									
	низкий			средний				высокий		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сумма баллов	2-9	10	11	12	13	14	15	16	17	18-19

Люди с высоким уровнем потребности в достижениях отличаются следующими чертами:

- настойчивость в достижении целей;
- неудовлетворенность достигнутым;
- склонность сильно увлекаться работой, стремление в любом случае получить удовольствие от успеха;
- неспособность плохо работать;
- постоянное стремление сделать дело лучше;
- потребность изобретать новые приемы работы, при выполнении самых обычных дел;
- неудовлетворенность легким успехом;
- отсутствие духа соперничества, желание, чтобы и другие пережили вместе с ними радость успеха в достижении результата;
- готовность принять помощь и помогать другим при решении трудных задач, чтобы совместно испытать радость успеха.

Опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения»
(В.И. Моросанова, Е.М. Коноз)

Инструкция: предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: “Верно”, “Пожалуй, верно”, “Пожалуй, неверно”, “Неверно” и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза “Выслушай совет, но сделай по-своему”.
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является “Семь раз отмерь, один раз отрежь”.
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.

21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.
29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко слеую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.
37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. Редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
41. Про меня говорят, что я “разбрасываюсь”, не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)		
	«Верно»; «Пожалуй, верно»		«Не верно»; «Пожалуй, Не верно»
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36		15, 42
Моделирование	11, 37		2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43		5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44		6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45		16, 18, 43
Самостоятельность	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46		34
Общий уровень саморегуляции	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46		3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42
Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33

Адаптированная методика «Цель – Средство – Результат» (ЦРС)

(А.А. Карманов)

Данный опросник, предложенный А.А. Кармановым, рассчитан на исследование особенностей структуры деятельности. В базу его положен общенаучный базис Цель – Средство – Итог, отражающий главные черты любой деятельности, в том числе самообразовательной.

Аннотация.

В опроснике содержится несколько десятков утверждений, касающихся вашего нрава, поведения. К опроснику приложен бланк ответов. Номер на бланке ответа соответствует номеру утверждения. Прочтите каждое утверждение и решите, правильно оно либо нет. Если вы решили, что данное утверждение правильно, поставьте плюс на бланке ответов рядом с номером, подходящим номеру утверждения. Если утверждение по отношению к вам ошибочно, поставьте минус. Если утверждение по отношению к вам бывает правильно, либо ошибочно в различные периоды вашей жизни, выбирайте решение так, как это верно в текущее время. Если Вы затрудняетесь совершенно точно ответить на какой-нибудь вопрос, то можете не ставить никакой символ. Но учтите, что если пропустите 5 и более утверждений, то итог будет признан недостоверным.

1. Я активный человек
2. Время от времени я прихожу в сильное возбуждение
3. Случается так, что я чем-нибудь раздражен
4. Я всегда ем то, что мне подают
5. Чтоб достигнуть чего-то в жизни – нужно уметь ставить впереди себя цели
6. Я бы сравнил себя с отлично настроенным музыкальным инвентарем
7. Я всегда делаю так, как мне молвят

8. Время от времени я задумываюсь о смысле жизни
9. Не люблю, когда мне дают подсказку, как следует делать
10. Я могу разъяснить поступки каждого человека
11. Нередко мои близкие меня не внемлют, и мне приходится повторять одну фразу пару раз, пока, в конце концов, меня не услышат
12. Нередко со мной случаются странноватые вещи
13. Обычно я не могу совершенно точно сказать про кого-либо, неплохой он человек либо нет
14. Я предпочитаю ставить впереди себя цели не очень сложные, да и не очень обыкновенные
15. Со мной нередко происходят вещи, которые я не могу разъяснить
16. Когда остаюсь один, я много размышляю
17. Я скучаю изредка
18. Мне можно доверить всякую тайну
19. В хоть какой ситуации можно отыскать выход
20. Вид заходящего солнца вызывает у меня вдохновение
21. Проходя мимо лежащего мяча, у меня появляется желание пнуть его
22. Когда волнуюсь, то почаще я краснею, чем бледнею
23. Отменная музыка меня воодушевляет
24. Цели впереди себя предпочитаю ставить сам
25. Вид противного мне человека вызывает у меня желание его побить либо нанести ему какой-либо другой вред
26. Все, что мне недешево, идентично ценно для меня
27. Когда я что-то делаю, то охотно выслушиваю любые советы
28. Успешно законченное дело вызывает у меня прилив неплохого настроения
29. Принимая решение, я взвешиваю все «за» и «против»
30. Время от времени бывает, что я говорю о ком-то плохо
31. У меня нрав быстрее «нападающего», чем «защитника»
32. Стабильность лучше непредсказуемости

Ключ для обработки результатов

1. С+	2. С+	3. Л–	4. Л+	5. Ц+	6. Ц+	7. Л+	8. Ц–
9. С+	10. Р+	11. Р+	12. Р–	13. Р–	14. Ц+	15. Р–	16. Ц–
17. Ц+	18. Л+	19. С+	20. Р–	21. С–	22. С–	23. Р–	24. Ц+
25. С+	26. Ц–	27. С–	28. Р–	29. Ц+	30. Л–	31. С+	32. Р+

Подсчитываются характеристики:

- Ц-совп – количество совпадений по шкале «Цель» (к примеру, положительный ответ на 5 утверждение считается совпадением по шкале «Цель»),
- Ц-несовп – количество несовпадений по шкале «Цель» (к примеру, положительный ответ на 8 утверждение считается несовпадением по шкале «Цель»),
- С-совп – количество совпадений по шкале «Средство»,
- С-несовп – количество несовпадений по шкале «Средство»,
- Р-совп – количество совпадений по шкале «Результат»,
- Р-несовп – количество несовпадений по шкале «Результат»,
- Л-совп – количество совпадений по шкале «Ложь»,
- Л-несовп – количество несовпадений по шкале «Ложь».

Методом вычитания получают окончательные баллы:

- $Ц = Ц_{совп} - Ц_{несовп}$ (шкала «Цель»)
- $С = С_{совп} - С_{несовп}$ (шкала «Средство»)
- $Р = Р_{совп} - Р_{несовп}$ (шкала «Результат»)
- $Л = Л_{совп} - Л_{несовп}$ (шкала «Ложь»)

Недостовверными признаются результаты в случае 5 и более пропущенных утверждений, также, если «Л» больше 0.

Интерпретация результатов осуществляется в согласовании с таблицей:

Цель

от –9 до –5 баллов. Очень фрустрированное состояние, выражающееся в невозможности ставить впереди себя конструктивные цели. Мотивы деятельности бессистемны, неиерархизированы. Вместо того, чтоб ставить реальные цели деятельности, достигать значимых результатов, человек ограничивается постановкой или «микроцелей», ограниченных текущей ситуацией, или же фиксируется на постановке глобальных целей. Одним из выражений последнего является поиск так именуемого «смысла жизни».

от –4 до +4 баллов. Ставящиеся цели не всегда обусловлены, неустойчивы. Не все разумные деяния целесообразны, время от времени склонен к пустому времяпровождению. В случае затруднения с выбором цели просто пользуется подсказкой снаружи, готов принять цель снаружи. Чтоб приготовить себя к выполнению какой-нибудь деятельности – всегда требуется определенная сила воли, чтоб «собраться».

от +5 до +9 баллов. Лучший итог. Человек ставит впереди себя реальные цели, настроен на достижение, мотивы целеобразования и деятельности в целом систематичны, иерархизированы. Фактически все, что делает испытуемый он может разъяснить исходя из убеждений необходимости. Не склонен к пустому времяпровождению. Решительность связана с легкостью образования целей, немнительностью.

Средство

от –9 до –2 балла. Человек испытывает приобретенный недочет средств заслуги поставленных целей. Обычные проявления ограниченности в выборе средств: маленький энергетический потенциал, доминирование парасимпатической составляющей вегетативной нервной системы, конформность, мощная зависимость от ситуации, от других людей (сначала от их представления),

внушаемость, богатство психических комплексов, которые в том числе мешают использовать на 100 % внутренний потенциал.

от –1 до +2 баллов. Испытуемый временами встречается с трудностями в выборе средств (идет речь о психических барьерах). Предпосылкой таковой скованности нередко бывает отсутствие конструктивной, достигаемой цели. Также одним из причин подобного поведения является комплекс обстоятельств, который можно именовать «страхом самовыражения». В установках испытуемого преобладают «энергосберегающие мотивы». Недостаточно спонтанное поведение.

от +3 до +6 баллов. Лучший итог. Человек довольно свободен в выборе средств, его поведение так спонтанно, как этого просит ситуация. Довольно неплохой энергетический потенциал. Сбалансированность симпатии и парасимпатии. Не агрессивен, да и не конформен. Поведение не вызывающее, да и не блокируется комплексами, мнительностью, негативизмом.

от +7 до +9 баллов. Поведение лишне спонтанно. Не отыскивает помощи от окружающих, предпочитает ими верховодить. В собственных действиях испытуемый не только лишь не уделяет свое внимание на имеющиеся эталоны поведения, но нередко действует вопреки им. Завышенная злость, проявляющаяся как в открытых формах, так и сокрытая.

Итог

от –9 до –5 баллов. Испытуемый склонен переоценивать итог собственной деятельности. Фортуна вызывает приступы сильного веселья, беды провоцируют неадекватное горе. Даже жалкие действия способны вызвать истинное потрясение. Человек вроде бы находится в состоянии приобретенного перехода, транса. Личностный рост испытуемого непредсказуем, почти во всем случаен. Обычно, завышенная тревожность. Энтузиазм к собственному внутреннему миру.

от -4 до +4 баллов. Лучший итог. Обычно, испытуемый достаточно трезво оценивает результаты собственной деятельности. Он не переоценивает, да и не недооценивает итоги. В оценках других людей, событий достаточно объективен. Личностный рост нормально динамичен.

от +5 до +9 баллов. Человек склонен недооценивать результаты собственной деятельности. Ригидность, излишняя критичность. В оценках поведения других людей преобладает колер критиканства, неодобрения. Броским проявлением ригидности являются персеверации: неоднократные и назойливые повторения. Испытуемый не один раз повторяет одну и ту же фразу, совершает одно и то же действие. Изредка испытывает сильные эмоции, даже самые эффективные результаты не вызывают броского наслаждения либо же огорчения.

Тест-анкета самооценки способности к самообразованию
и саморазвитию личности

(В.И. Андреев)

Внимательно ознакомьтесь с вопросами теста-анкеты. Выберите один из предложенных вариантов ответа: "нет", "частично, периодически", "да". Определите количество баллов за каждый ответ в соответствии с ценой выбранного варианта. Просуммируйте набранное вами количество баллов за все ответы и соотнесите вашу сумму баллов со Шкалой определения уровней развития.

№	Вопрос	Вариант ответа		
		"Нет" (1 балл)	"Частично, периодически" (2 балла)	"Да" (3 балла)
1	Читали ли вы и знаете ли что-либо о принципах, методах, правилах самообразования, самовоспитания, саморазвития личности?			
2	Имеете ли вы серьезное и глубокое стремление к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию своих личностных качеств, способностей?			
3	Отмечают ли ваши друзья, знакомые ваши успехи в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии?			
4	Испытываете ли вы стремление глубже познать самого себя, свои творческие способности?			
5	Имеете ли вы свой идеал и побуждает ли он вас к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию?			
6	Часто ли вы задумываетесь о причинах своих промахов, неудач?			
7	Способны ли вы к быстрому самостоятельному овладению новыми видами деятельности, например, к самостоятельному изучению иностранного языка?			
8	Способны ли вы и далее решать трудную задачу, если первые два часа не дали ожидаемого результата?			
9	Ведете ли вы дневник, где записываете свои идеи, планируете свою жизнь(на год, на ближайшие месяцы, неделю, день), и анализируете ли, что из запланированного выполнить не удалось и почему?			
10	Считают ли ваши друзья вас человеком, способным к преодолению трудностей?			
11	Знаете ли вы свои сильные и слабые стороны?			
12	Волнует ли вас будущее?			
13	Стремитесь ли вы к тому, чтобы вас уважали ваши ближайшие друзья, родители?			
14	Способны ли вы управлять собой, сдерживать себя в конфликтной ситуации?			
15	Способны ли вы к риску?			
	Стремитесь ли вы воспитывать в себе			

16	силу воли или другие качества?			
17	Добиваетесь ли вы того, чтобы к вашему мнению прислушивались?			
18	Считаете ли вы себя целеустремленным человеком? Считают ли (считали ли) вас способным к самообразованию, саморазвитию человеком:			
19	родители			
20	учителя			
21	друзья			

Шкала определения уровней развития способностей к самообразованию и саморазвитию.

Уровень развития	Сумма баллов
1-й — очень низкий	21 - 28
2-й — низкий	29 - 32
3-й — ниже среднего	33 - 36
4-й — несколько ниже среднего	37 - 40
5-й — средний	41 - 44
6-й — несколько выше среднего	45 - 48
7-й — выше среднего	49 - 52
8-й — высокий	53 - 56
9-й — очень высокий	57 - 63

Принципы и правила взаимодействия обучающихся
при использовании метода «модерация».

При организации модерации необходимо обратить внимание на процессы, составляющие ядро метода и обеспечивающие его результативность: визуализацию, вербализацию, презентацию и обратную связь. Под визуализацией понимается наглядное представление мнений и идей, высказанных в ходе работы, групповых решений, которые могут быть представлены словесно или в виде схем, образных рисунков. Визуализация способствует абстрагированию, выделению главного, а также структурированию и запоминанию целостного процесса дискуссии. Вербализация, то есть словесное выражение коммуникаций, возникающих в ходе обсуждений, требует особого внимания в силу того, что общение в группах не всегда проходит упорядоченно, в режиме заинтересованного диалога. Презентация – представление итоговых или промежуточных результатов работы в малых группах, является комбинацией вербальных и невербальных (мимика, жесты, позы и т. п.) средств общения, с обязательной визуализацией. Успешность презентации, а значит и принятие группой предложенных идей, во многом зависит от уровня развития презентационных навыков. Трудно переоценить значение продуктивной обратной связи как в ходе обсуждений, так и при принятии окончательного решения. Обратная связь представляет собой обмен содержательной и эмоциональной информацией между участниками обсуждения, что позволяет добиться точного понимания сказанного, идентифицировать проблематику дискуссии, корректировать ход обсуждения и регулировать эмоциональный настрой группы. Для обеспечения продуктивного протекания процессов вербализации, визуализации, презентации и обратной связи целесообразно предложить группе «правила игры». Хорошо, если сама группа дополнит эти правила своими

собственными предложениями, в таком случае, группа более ответственно относится к их выполнению.

Правило 1. Высказывания должны быть краткими. При обсуждениях в группе каждому выступающему можно давать только ограниченное время для выступления. Для отдельного выступления можно установить регламент – 30 секунд. Если кто-то не соблюдает это время, то модератор его обязательно прерывает, указывая на оговоренное время выступлений. Чтобы прерванный не почувствовал обиду, можно предложить ему за дополнительные несколько секунд дать короткие комментарии.

Правило 2. Не разрешается говорить нескольким участникам одновременно. Чтобы с самого начала исключить перебранку и «восточный базар» оговаривается, что выступать можно только с разрешения модератора, показав свое желание поднятием руки. Модератор должен следить за соблюдением равноправия всех и не нарушать очередность желающих выступить.

Правило 3. Главные идеи и предложения должны быть визуализированы. Визуализация главных мыслей выступающих (осуществление записей, которые могут прочитываться на расстоянии и расположены в поле зрения всех участников) – это одна из основных задач модератора. Во время обсуждения, которое может длиться несколько часов, а в случае учебных занятий, может продолжиться и через неделю, никто не в состоянии запомнить все высказанное. Поэтому модератору следует кратко повторить выступление и написать главную мысль, получив на это согласие участвующих (поскольку модератор не является главным специалистом по обсуждаемой проблеме). Таким образом исключаются недопонимание и неправильные выводы. Если модератор не успевает обеспечивать визуализацию, он может попросить одного из участников группы ассистировать ему. В ряде случаев работа будет продуктивнее, если запись осуществляют сами участники, это повышает продуманность высказываний и

ответственность за них. Текущая визуализация одновременно является основой протокола обсуждения.

Правило 4. Все обсуждения ведутся письменно. Если обсуждается актуальная тема, и заинтересованные участники вступают в горячие дискуссии, зачастую трудно бывает не отклониться от основной темы и соблюдать порядок обсуждений. В такой ситуации можно попросить, чтобы каждый кратко написал свою идею на карточке. Карточки потом прикрепляются к доске и спокойно обсуждаются. При таком методе не потеряется «красная нить», ни один аргумент не будет упущен, а участники останутся спокойными и не допустят обидных слов в горячей дискуссии. Также полезно напомнить о данном правиле перед презентациями результатов работы, которые не рекомендуется прерывать. Удобно записывать вопросы или замечания на карточки для последующего обсуждения.

Правило 5. Применять так называемые «конфликтные знаки». При любом обсуждении бывают противоречивые мнения. Они часто приводят к длительным и непродуктивным дискуссиям. Целесообразно, в целях экономии времени и предупреждения личностных конфликтов, использовать специальные пометки, например знак «молния», для обозначения таких высказываний, с которыми не все участники согласны. Этим также создается атмосфера, в которой все участвующие получают возможность свободного выражения собственного мнения.

Источник:

(Евсеенко Г. Н. Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей. — Ростов-на-Дону.: ГОУ СПО «РКСИ», 2008. — 16 с.)

Методические рекомендации к модульной программе «Управление самообразовательной деятельностью»

Цель – стимулировать становление самообразовательной компетенции как ценности обучающихся, их готовности к осуществлению самообразовательной деятельности на основе приобщения к ценностям педагогической профессии, овладения системой знаний и умений управления самообразовательной деятельностью.

Задачи:

Вооружить обучающихся системой научных знаний о сущности и особенностях самообразовательной деятельности;

Раскрыть потенциалы образовательной среды и ее возможные модификации для обеспечения качества самообразовательной деятельности;

Активизировать развитие у обучающихся профессионально-педагогического мышления, проектировать и конструировать свою самообразовательную деятельность и деятельность других субъектов педагогического взаимодействия.

Упрочить позитивное ценностное отношение к самообразовательной деятельности, к сознательному освоению умений управления самообразовательной деятельностью.

Стимулировать развитие потребности к непрерывному самообразованию, профессиональному и личностному совершенствованию.

Сформировать потребность в осуществлении непрерывного профессионального самообразования.

Обучающийся должен знать:

- сущность понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «самообразовательная компетенция», «самообразовательная компетенция как ценность», «самообразовательная деятельность».

- ценностные основы профессиональной деятельности в сфере самообразования;
- сущность и структуру самообразовательной деятельности;
- теории и технологии самообразовательной деятельности
- способы профессионального самообразования и саморазвития.

уметь:

- проектировать процесс самообразовательной деятельности с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности;
- управлять процессом самообразовательной деятельности;
- участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях.

владеть:

- способами ориентации в источниках самообразовательной деятельности (журналы, сайты, образовательные порталы);
- умениями управления самообразовательной деятельностью (целеполагание, планирование, управление временем при организации самообразовательной деятельности, самоконтроль, самооценка рефлексия, самообразовательной деятельности).

Приложение 3

Тематический план занятий к модульной программе «Управление самообразовательной деятельностью»

Модуль/ Тема занятия	Содержание занятия	Организация самообразовательной деятельности	Задание для самостоятельной работы/ самообразовательной деятельности.
Модуль I. Профессиональное самообразование и самовоспитание педагога.	1). Понятие о профессиональном самообразовании и самовоспитании педагога. Самообразовательная деятельность педагога. Управление процессом самообразовательной деятельности. Умения управления самообразовательной деятельностью педагога: целеполагание, планирование, организация, самоконтроль, самооценка, саморефлексия.	Работа в форме учебных станций по методу взаимообучения. Самооценка владения способами и умениями самообразовательной деятельности (работа с таблицей). Обсуждение результатов самооценки.	Диагностика потребности в профессиональном саморазвитии. Определение уровня способности к самоуправлению (В. И. Андреев)
	2). Ценности профессионально-педагогической деятельности. Аксиологическая составляющая педагогической деятельности. Формирование профессионально-ценностных ориентаций как требование к педагогу. Аксиологические смыслы педагогического самообразования.	Работа с периодическими изданиями, отражающими аксиологические основания образования (статьи В.А. Сластенина, Г.И. Чижиковой, А.М. Новикова и др.)	Методика изучения профессионально-ценностных ориентаций педагога. Определение направленности профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога по методике А.М. Булынина.
	3). Самообразовательная деятельность - основа становления самообразовательной компетенции педагога. Самообразовательная компетенция педагога как ценность. Соотношение понятий «Компетенция», «Компетентность»; «Самообразовательная компетенция», «Самообразовательная деятельность» «Самоменеджмент». Уровни самообразовательной компетенции. Индивидуальный стиль обучения.	Определение индивидуальных особенностей обучающихся (тип восприятия учебной информации, индивидуального стиля обучения) и первоначального уровня сформированности самообразовательной компетенции. Подведение итогов самоисследования. Обсуждение полученных результатов.	Работа с периодическими изданиями. Карта педагогической оценки и самооценки готовности к самообразованию. Карта определения трудностей организации самообразовательной деятельности. Составление памятки по организации СД.

<p>Модуль II. Мотивация в самообразовательной деятельности педагога.</p>	<p>4). Значение мотивации в самообразовательной деятельности педагога. Общее понятие мотива. Виды мотивов. Иерархия мотивов.</p>	<p>Дискуссия на тему «Значение мотивации в самообразовательной деятельности» (по материалам книги Е.П. Ильина «Мотивация и мотивы»). Работа в малых группах: составление терминологического словарика; составление списка мотивов самообразовательной деятельности обучающихся.</p>	<p>Индивидуальная работа: провести исследование доминирующих мотивов учебной деятельности по методике А.А. Реана и В.А. Якунина. Составление списка мотивов осуществления самообразовательной деятельности.</p>
<p>Целеполагание в самообразовательной деятельности педагога.</p>	<p>5). Стратегия постановки и достижения целей самообразовательной деятельности. Общее понятие цели. Свойства, характеристики, виды целей. Иерархия целей. Согласование личностных целей и целей самообразовательной деятельности, направленных на личностное и профессиональное самосовершенствование. Принцип Эйминга. Реализация профессиональных и личностных целей с помощью самообразовательной деятельности. Реализация целей самообразовательной деятельности педагога. Технология достижения профессионально-педагогических и личностных целей. Мастер-класс: Целеполагание в самообразовательной деятельности педагога.</p>	<p>Определение образовательной потребности. Целевая схема (автор А.Бишов). Дискуссия: в чем отличие самообразовательных целей и учебных целей? Целеполагание в профессионально-личностном самосовершенствовании. Совместное построение дерева целей, отражающее иерархию различных видов целей.</p>	<p>Изучить квалификационные требования к преподавателю. Определить, над чем еще предстоит работать. Построить свой вариант «дерева целей»: цели образования – цели обучения (личностные и учебные) – цели изучения конкретных учебных предметов – цели для учебных занятий – цели самостоятельной работы.</p>
<p>Планирование самообразовательной деятельности педагога</p>	<p>6) Мастер-класс: Планирование самообразовательной деятельности. Средства планирования. Метод Франклина (6 уровней планирования)</p>	<p>Техника стратегического и тактического планирования самообразовательной деятельности. Приемы и техники управления самообразовательной деятельностью.</p>	<p>Составить план самообразовательной деятельности.</p>
<p>Управление временем при организации самообразовательной деятельности</p>	<p>7). Мастер-класс: «Управление временем при организации самообразовательной деятельности»: – Планирование времени. Необходимость планирования времени. –Методы планирования времени. –Система навыков управления временем - тайм-менеджмент. – Распределение времени: принцип Эйзенхауэра. –АВС - анализ. –Принцип Паретто</p>	<p>Работа с методами и техниками управления временем при организации СД.</p>	<p>Разработать матрицу управление временем (матрицу Эйзенхауэра).</p>

Контроль и оценка самообразовательной деятельности.	8). Контроль и оценивание как функции управления самообразовательной деятельностью. Виды контроля в учебном процессе. Дифференциация смысла понятий «оценка» и «оценивание», «контроль». Психолого-педагогический и методический смысл процедуры оценивания.	Работа в малых группах: раскрыть сущность контроля деятельности. Определить, что является предметом контроля в процессе самообразовательной деятельности. Определить различие понятий «оценка» и «оценивание», «контроль». Раскрыть сущность процедуры оценивания. Знакомство с возможными критериями оценивания.	Составить рецензию на статью из периодической печати по современным методам и средствам оценивания; Подобрать материал по методам и средствам оценивания достижений учащихся в зарубежном образовании (Англия, Америка, Германия и т.д.)
	9). Мастер-класс: «Способы и приемы самоконтроля и самооценки при осуществлении самообразовательной деятельности»	Изучить авторскую систему оценивания Ш. А Амоношвили, В. Ф. Шаталова «Оценка достижений учащихся»: - особенности педагогического контроля в процессе воспитания; - современная система оценивания знаний результатов обучения	Перспективное задание: организовать самоконтроль и провести самооценку своих учебных достижений по дисциплине «Теория обучения и воспитания» в течение 2х месяцев (Измерение своих учебных достижений проводилось в конце каждой учебной недели)
Рефлексия в самообразовательной деятельности педагога.	10). Понятие рефлексии. Сравнение различных определений. Виды рефлексии: содержательная, процессуальная, итоговая, личностная, педагогическая. Сущность рефлексивных механизмов. Значение и проявления рефлексии в процессе самообразования.	Построение «понятийного поля» рефлексии (по материалам статьи Л.А. Соколовой «Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития»).	Самодиагностика развития рефлексии по методике А.В. Карпова. Рефлексия своего образовательного опыта.
	Мастер-класс: «Рефлексия в самообразовательной деятельности педагога». Способы осуществления рефлексии самообразовательной деятельности педагога	Упражнение «Кто я?» (<i>Задайте себе вопрос «Кто я?» и запишите ответ, который первым придет в голову. Сделайте это еще два раза. Подведите черту под тремя ответами и ответьте еще столько раз, сколько сможете найти подходящих существительных. Выберите двух людей, мнение которых вам не безразлично. Запишите их характеристики. Совпадут ли ваши и их ответы?</i>)	Подготовка, презентация, защита стендового доклада на тему «Способы развития рефлексивных умений самообразовательной деятельности»

Модуль III. Учебные и самообразовательные стратегии	11). Общее понятие стратегии. Классификация учебных стратегий: когнитивные и метакогнитивные. Выбор оптимальных стратегий самообразовательной деятельности. Способы развития учебных и самообразовательных стратегий	Мозговой штурм: составление понятийного поля стратегии. Метод «ажурной пилы»: изучение различных стратегий. Работа в малых группах: решение образовательных ситуаций и языковых задач путем выбора оптимальных стратегий	Определение своего уровня сформированности учебных и самообразовательных стратегий. Самоанализ полученных результатов.
	Реализация индивидуальной самообразовательной стратегии: определение образовательной потребности, формулирование образовательного запроса, разработка стратегии (планирование) – определение средств и методов реализации, (фиксация), контроль, коррекция.	Цикл Ф. Деминга: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, принятие решений, критериев оценки, контроля, коррекции.	
Стиль самообразовательной деятельности.	12). Конкретизация понятия «стиль учебной деятельности», «стиль самообразовательной деятельности». Типы обучающихся и их характеристики в зависимости от индивидуального стиля учебной и самообразовательной деятельности. Определение своего типа и индивидуального стиля самообразования. Выбор оптимальных приемов работы и способов самообразовательной деятельности в зависимости от учебного стиля.	Диспут-обмен мнениями: из чего складывается стиль учебной и самообразовательной деятельности? Как можно, наблюдая за учащимися, определить их стиль учения? Работа в малых группах: знакомство с различными стилями учебной и самообразовательной деятельности.	Определить собственный стиль учебной и самообразовательной деятельности. Самоанализ полученных результатов.
Модуль IV. Эффективная самообразовательная деятельность педагога	13). Приемы и способы работы с учебным материалом. Особенности работы с различными источниками информации: лекции, учебники, научные монографии, первоисточники (дневники, государственные и законодательные документы, биографии и пр.), журнальные статьи, Интернет. Различные способы обработки информации: конспектирование, аннотирование, рецензирование, составление простого и тезисного планов, разбивка на смысловые части, организация опорных схем, цитирование, составление библиографической справки, реферирование	Работа в малых группах: составление списка способов обработки информации. Обмен мнениями на тему: достоинства и недостатки работы с различными источниками информации. Составление аннотации, рецензии, тезисного и цитатного планов по прочитанной статье, главе учебника. Составление библиографического списка по заданной теме (данные задания распределялись между обучающимися, качество выполнения контролировалось в режиме взаимопроверки).	Разработка методических рекомендаций по организации самостоятельной работы. Разработка рекомендаций по организации и самообразовательной деятельности.
	14). Мнемотехнические приемы запоминания; Техника обучения быстрому чтению (тренировка скорости чтения); Методика поиска нестандартных решений; Развитие памяти;	Работа с приемами и техниками, повышающими эффективность самообразовательной деятельности.	Составить памятку по осуществлению самообразовательной деятельности (Проблема – пути решения). Создания списка

	Упражнения по развитию внимания - таблицы Шульте		(перечня) литературы о самообразовании и саморазвитии (автор - название источника - краткая аннотация - анализ) Проаннотировать из данного списка 5 источников.
	15). Мастер-класс: разработка индивидуальной программы самообучения и ее реализации. Карта индивидуальных достижений.	Работа над составлением программы самообразовательной деятельности: 1) ознакомление с различными программами самообразовательной деятельности; 2) на основе самоанализа уровня сформированности профессионально значимых качеств личности, знаний, умений составление программы профессионально-личностного роста на основе сопоставления личностных качеств, знаний, умений, способностей с требованиями профессионального идеала или профессиограммы педагога; 3) обсуждение программ в группе.	Составить карту индивидуальных достижений, отражающую динамику саморазвития, индивидуальную модель самосовершенствования, наиболее полно отражающую шаги (этапы) движения от цели к результату. (Форма достижений, сформированные ЗУН – достигнутые изменения – самоанализ – самокоррекция самообразовательной деятельности) Обсуждение результатов.

Перечень ключевых понятий спецкурса «Управление самообразовательной деятельностью»

Индивидуальный стиль деятельности – совокупность приемов и способов деятельности, обусловленная определенными свойствами личности и сложившаяся как средство приспособления к объективным требованиям.

Компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса (В.А. Адольф).

Компетенция – совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности, необходимых для осуществления лично и социально значимой деятельности (А.В. Хуторской).

Компетенция – общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, направлены на ее успешное включение в трудовую деятельность (С.Е. Шишов).

Мастер-класс – динамическая форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных способов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия.

Профессиональная мотивация педагога – действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор педагогической профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных данной профессией; профессиональная мотивация формируется под влиянием факторов окружающей действительности, работы по профориентации.

Профессионально-педагогическая культура – как системное образование, представляющее собой единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленных на творческую реализацию в разнообразных видах педагогической деятельности.

Профессиональное самовоспитание педагога – сознательная деятельность педагога, направленная на совершенствование своей личности в соответствии с требованиями педагогической профессии.

Профессиональное самообразование педагога – процесс самостоятельного освоения педагогом новых педагогических ценностей, способов и приёмов, технологий деятельности, умений и навыков их использования и творческой интерпретации в своей профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста, объединяющее имеющиеся у него профессиональные знания, навыки и умения, профессионально значимые качества личности и психофизиологические возможности самостоятельного использования всего этого на практике. Это способность и стремление разбираться в требованиях, предъявляемых к труду по специальности.

Рефлексия – мыслительный процесс личности обучающегося, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения.

Самообразовательная деятельность – целенаправленная, систематическая, управляемая самим обучающимся познавательная деятельность, необходимая для совершенствования его образования.

Самообразовательная компетенция – интегрированная характеристика личности, включающая в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, а также личностные качества, проявляющиеся в потребности самообразовании и готовности к самореализации личности в профессиональной деятельности.

Самообразовательная компетенция как ценность – интегративная характеристика личности обучающегося, включающая в себя знания, умения, навыки организации и управления самообразовательной деятельностью; субъективный опыт; личностные качества, проявляющиеся в ценностном отношении к самообразовательной деятельности с целью удовлетворения

образовательных потребностей и непрерывного совершенствования в течение всей жизни.

Самообразовательный процесс – процесс овладения знаниями, по инициативе самой личности и контролируемый самой личностью; совершенствование методов познания на основе сформированной потребности в знаниях.

Управление самообразовательной деятельностью – целенаправленный процесс, в результате которого самообразовательная деятельность обучающегося начинает осуществляться на самоуправляемом и саморегулируемом уровне.

Учебно-познавательная деятельность – специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый.

Ценности – нормы, регламентирующие деятельность (профессионально-педагогическую) и являются «познавательно-действующей системой».

Ценностное отношение – устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека.

Памятка для будущего бакалавра-педагога по обеспечению продуктивности самообразовательной деятельности.

Самообразовательная деятельность будущего бакалавра-педагога будет продуктивной, если:

- в процессе самообразовательной деятельности реализуется потребность будущего педагога к саморазвитию и самосовершенствованию;

- будущий педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта. Он понимает как позитивные, так и негативные моменты своей профессиональной деятельности;

- будущий педагог обладает развитой способностью к рефлексии. Педагогическая рефлексия является необходимым атрибутом преподавателя-профессионала (под рефлексией понимается деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ этой деятельности и формулирование выводов);

- программа профессионального развития будущего педагога включает в себя возможность исследовательской, поисковой деятельности;

- будущий педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству;

- осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития.

Памятка для будущего бакалавра-педагога

«Как подготовиться к докладу, выступлению»

I. Этап – подготовка доклада, выступления.

1. Формулировка темы, выделение стержневой проблемы и целевой установки с учетом интересов и запросов слушателей.
2. Формулировка основных вопросов доклада, выступления.
3. Составление развернутого плана выступления.
4. Просмотр и чтение специальной литературы. Подбор и систематизация наглядных материалов. Подбор педагогических ситуаций из своего опыта и опыта коллег. Определение порядка использования подобранных материалов в процессе изложения.
5. Распределение материала по вопросам.
6. Письменное изложение полного текста выступления.

II. Этап – работа с подготовленным материалом

1. Выделение в тексте основных смысловых частей, на которые при выступлении нужно сделать акцент.
2. Распределение времени на изложение каждого вопроса и определение темпа выступления (пробное чтение).
3. «Свертывание» полного текста доклада в краткую форму (тезисы, план, цитаты на карточках).

III. Этап – подготовка к выступлению

1. Перед тем как включиться в работу, настройтесь: сядьте или встаньте удобно, дайте себе установку на внутреннюю собранность, сосредоточение, мысленно представьте какую-либо приятную сцену, случай из собственной жизни.
2. Перед изложением информации дайте себе установку, что окружающие являются потенциальными единомышленниками.

Этапы и правила постановка целей самообразовательной деятельности
по Принципу Эйминга.

Этап I. Правильная постановка цели самообразовательной деятельности.

Некоторые из поставленных целей самообразовательной деятельности заранее обречены на не достижение. Если переформулировать их «правильно», то и тактика их достижения будет обрисована четче. Цель деятельности должна быть осязаемой и четко сформулированной. При этом цель не должна противоречить уже достигнутому успеху и должна быть реальной.

Этап II. Разбираем пошаговую стратегию своих дальнейших действий на пути к цели самообразовательной деятельности.

Шаг первый. Нужно закончить предложение «Я...» Напишите, что вас не устраивает, почему вам необходимо то, что составляет вашу цель. (Я считаю, что недостаточно образован..)

Шаг второй. «Я прекращаю...» Делать то, вследствие чего вы чувствуете себя несчастным. (Я прекращаю терять зря время...)

Шаг третий. «Вместо этого я...» Сделаю что-то действительно полезное и реальное, что изменит жизнь в лучшую сторону. Например, добьюсь прохождения курсов квалификации, успешно их закончу, чтобы найти высокооплачиваемую работу с окладом в 3 тыс. долларов.

Шаг четвертый. «Я хочу быть как...» Кто-то, кто действительно является для вас авторитетом, кем вы восхищаетесь без единой тени зависти. Например, как наш премьер В.В. Путин, вспомните, как справедлив и тверд он на переговорах с Украиной по поводу газа. Видимо, наш бывший президент владеет теорией эйминга в совершенстве...

Шаг пятый. «Мне нужно научиться быть...» Таким, чтобы максимально приблизиться к своему я - идеальному, никто не говорит, что вы должны им стать,

просто приблизиться. Может быть, нужно быть более уверенным, внимательным, настойчивым..

Шаг шестой. «Если бы я стал таким, то...» Начал бы добиваться в будущем конкретно следующего... Например, начал бы без смущения добиваться поставленной цели и т.д.

Шаг седьмой. «Когда у меня все получится, я почувствую...» От этого во многом зависит конечная цель всей вашей активности, зачем вы все это делаете, не из зависти и подлости? Отлично, значит, эта цель и есть то самое, настоящее.

Просмотрите эту схему еще раз, возможно, несколько раз, не исключено, что в процессе редактирования могут измениться не только задачи, но и сама цель.

Этап III. Установление рамок.

Нам необходим четкий план и сжатые сроки, иначе весь процесс затянется на всю жизнь, угрожая так и не сбыться. План можно разбить на сроки, если в этом есть необходимость, для тех, кто привык к трудностям, советую определить срок для плана целиком. Чтобы было проще контролировать свои успехи, разбейте получившийся отрезок времени на дни и составьте подробный график выполнения плана на каждый день. Заведите ежедневник, где будут прописаны все ваши ежедневные обязанности на пути к цели. Буквы - вполне материальное подкрепление вашей решительности, нечто вроде контракта с самим собой. Здесь же можно указать санкции, которые наступят в случае невыполнения обязательств и, конечно, поощрения, за качество в кратчайшие сроки.

Правила Эйминга:

- Регулярно пересматривайте свой план, вносите что-то новое, но не более простое, чем раньше.
- Не рассчитывайте на «авось» и чью-то помощь.
- Вычеркните из жизни то и тех, что мешает достижению вашей цели.
- Действуйте решительно.
- Подходите к решению возникающих проблем творчески.
- Не забывайте вознаграждать себя за успехи.
- Не стройте иллюзий, сложности на пути обязательно будут, не бойтесь ошибаться и будьте готовы ко всему.
- Будьте оптимистом и не воспринимайте неудачи близко к сердцу. Как говорится, если все пропускать через себя, то можно сойти с ума.
- Привыкайте быть успешным.