



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ХИМИИ, ЭКОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

**Организация самостоятельной работы студентов
по курсу «Биологическая химия»**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Эколого-биологическое образование»

Проверка на объем заимствований:
62,9 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
« 16 » ноября 2017 г.
зав. кафедрой Химии, экологии и МОХ
(название кафедры)
Сутягин А.А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-301-139-2-1
Горбунова Елена Леонидовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Лисун Наталья Михайловна

Челябинск
2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	8
1.1 Развитие проблемы организации самостоятельной работы обучающихся в истории образования.....	8
1.2 Сущность понятия «организация самостоятельной работы»...	15
1.3 Дидактические условия эффективной организации самостоятельной работы студентов.....	31
Выводы по первой главе.....	53
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КУРСУ «БИОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ».....	56
2.1 Организация экспериментальной работы.....	56
2.2 Реализация условий организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия».....	63
2.3 Анализ и оценка экспериментальной работы.....	74
Выводы по второй главе.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	101

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время большое значение приобретает проблема повышения качества подготовки специалистов в области сельского хозяйства. Студент и будущий выпускник должен не только получить знания по программе обучения и овладеть умениями и навыками использования этих знаний, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения и самостоятельно организовывать свою учебную работу [124].

В связи с этим вопрос организации самостоятельной работы студентов (СРС) приобретает особую актуальность.

Проблема организации самостоятельной работы в педагогике не нова. Её изучением занимались такие ученые, как Е.Л. Белкин, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, Р.Г. Лемберг, И.Я. Лернер, О.А. Нильсон, П.И. Пидкасистый, И.Э. Унт, и др.

Вместе с тем решение ряда актуальных практических задач сдерживается недостаточной разработанностью теории профессионального образования в области организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия». Отсюда возникает противоречие между необходимостью эффективной организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия» и недостаточной разработанностью данного вопроса в теории и практике высшего профессионального образования. Разрешение этого противоречия предполагает рассмотрение проблемы, заключающейся в следующем: при каких условиях организация самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия» будет эффективной?

Актуальность исследуемой темы, недостаточность её раскрытия и имеющиеся научные предпосылки обусловили выбор темы исследования: «Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия».

Объект исследования: образовательный процесс в аграрном

университете.

Предмет исследования: организация самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия».

Цель исследования: выявить дидактические условия организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия» и экспериментальным путём проверить их эффективность.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что разработанный комплекс дидактических условий для организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия» станет более эффективным, если будет:

- осуществляться целенаправленное развитие мотивации на основе актуализации ценностных установок в познавательной деятельности;

- происходить отбор содержания самостоятельной работы на основе следующих принципов: поэтапности; рефлексивности; активности и самостоятельности;

- разработан и реализован комплекс разноуровневых заданий, позволяющий поэтапно развивать субъектность студентов и осуществлять переход от педагогического управления через соуправление к самоуправлению самостоятельной работой.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие его задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Уточнить содержание понятия «организация самостоятельной работы».

3. Выявить дидактические условия эффективной организации самостоятельной работы студентов.

4. Разработать модель организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия».

5. Экспериментальным путем проверить модель организации самостоятельной работы и дидактические условия, обеспечивающие ее

эффективную реализацию при изучении курса «Биологическая химия».

Методологической основой исследования послужили теоретические разработки по проблемам методологии педагогики и теории содержания профессионального образования (С.Я. Батышев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднев [125], А.М. Новиков, В.А. Федоров и др.); идеи и положения, разработанные в психологической теории личности и ее развития в деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др.); гуманистический подход (Ш.А. Амонашвили, В.С. Библер, В.И. Загвязинский и др.); синергетический подход (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, И.Р. Пригожин и др.); теории активизации познавательной деятельности, развития самостоятельного процесса познания (Е.Я. Голант, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, А.В. Усова, Т.И. Шамова и др.); теории личностно ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, Н.В. Лежнева, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); идеи, рассматривающие человека как активного субъекта, преобразующего мир и самого себя (Л.И. Анциферова, А.А. Бодалев, Н.С. Глуханюк, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- *теоретические*: изучение и анализ философской, психологической, педагогической, научно-методической и специальной литературы по проблеме исследования, анализ государственных образовательных стандартов, программ, учебных пособий и методических материалов; обобщение и систематизация научных положений по теме исследования.

- *эмпирические*: методы педагогической диагностики: наблюдение, опрос, тестирование, анкетирование, опытно-экспериментальная работа, статистические методы обработки.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определены критерии эффективной организации самостоятельной работы студентов: *мотивационно-целевой* (мотивация изучения предмета, целеполагание); *организационно-деятельностный* (организованность; уровень самоуправления самостоятельной работой); *рефлексивно-оценочный* (произвольный самоконтроль, рефлексивность).

- разработана модель организации самостоятельной работы и выявлен комплекс дидактических условий, обеспечивающий ее эффективную реализацию при изучении курса «Биологическая химия».

Практическая значимость исследования состоит в том, что использование полученных результатов способствует эффективной организации самостоятельной работы. Разработанные разноуровневые задания позволяют развивать субъектность студентов и осуществлять переход от управления через соуправление к самоуправлению познавательной деятельностью, что обеспечивает эффективность организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия»

Результаты исследования могут быть использованы в системе профессионального образования при подготовке будущих специалистов, а также в системе повышения квалификации преподавателей.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологическими позициями, основанными на общепризнанных идеях отечественных и зарубежных ученых в рассматриваемой области; опорой на современные данные фундаментальных научных исследований в области психологии и педагогики; результатами опытно-экспериментальной работы; целенаправленным анализом массовой практики и передового опыта; широкой апробацией и внедрением результатов исследования [125].

Апробация результатов исследования.

Материалы и результаты исследования обсуждались на:

- Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология: современный взгляд на изучение актуальных проблем» (г. Астрахань, 2016 г.);
- Международной научно-практической конференции «Новая наука: проблемы и перспективы» (г. Стерлитамак, 2016 г.);
- Международной научно-практической конференции «Новая наука: от идеи к результату» (г. Сургут, 2016 г.);
- Международной научно-практической конференции «Наука, образование и инновации» (г. Уфа, 2016 г.);
- Международной научно-практической конференции «О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики» (г. Красноярск, 2016 г.);
- Международной научно - практической конференции «Научные основы современного прогресса»(г. Казань, 2017 г.);
- Международной научно - практической конференции «Современный взгляд на будущее науки» (г. Уфа, 2017 г.);
- Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики» (г. Челябинск, 2017 г.);
- LXVII студенческой научно-практической конференции «Экономические, педагогические и гуманитарные науки. Теория и практика современного товароведения: актуальные вопросы и пути совершенствования» (г. Троицк, 2017 г.).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1 Развитие проблемы организации самостоятельной работы обучающихся в истории образования

Анализ педагогической литературы показал, что проблема организации самостоятельной работы обучающихся решалась по-разному в зависимости от исторического периода и имеет глубокие корни, которые тесно переплетены с эволюцией человека и в дальнейшем его образованием и обучением. Самосовершенствование, через которое самостоятельная работа начинала проявляться как метод формирования новых знаний и умений стала возникать с самого начала существования человека. Самостоятельное повторение одних и тех же действий, приводящих к нужному или другому положительному результату основывалось на условно-рефлекторной системе и тем самым человек запоминал алгоритм и повторял его по мере необходимости. Это проявлялось и в освоении навыков плавания, охоты, собирательства и т.д. Постепенно этот способ освоения и познания окружающего мира занял свое место [37].

В учениях античных философов о сущности человека был впервые сформулирован принцип природосообразности, логика которого раскрывалась в идеях создания условий для всестороннего развития природных сил и способностей; развития в деятельности, в регулярных упражнениях, формирующих привычки; специального побуждения к развитию (Сократ связывал последнее с особым даром учителя – его энергетической силой, способной вызывать в ученике стремление мыслить самостоятельно, которое знаменует «второе рождение человека» [96, С. 43].

В историческом развитии педагогики и образования в целом самостоятельные методы обучения или самостоятельная работа занимала все большее место в процессе обучения. Однако многие педагоги, используя данный метод, не понимали до конца его функций и содержания. В Средние

века самостоятельная работа больше основывалась на заучивании текстов как на самих занятиях, так и дома. Однако взгляд на самостоятельную работу учащихся стал меняться в Италии в эпоху Возрождения (т.Мор, В. да Фельтре и др). Новые гуманисты ставили навыки самообразования превыше всего. Одним из видных мыслителей того времени был француз Мишель Монтень (1533 – 1592), который считал, что основу знаний составляет опыт обучающегося. Философ говорил о том, что в процессе обучения педагог должен говорить мало, давая возможность высказывать свои мысли ученикам. Такой подход давал возможность мыслить самостоятельно, что являлось главным условием активизации самостоятельной работы. Немецкий мыслитель как Рудольф Агрикола (ок. 1443 – 1485) в своей программе гуманитарного образования определил 3 ступени обучения, последней из которых являлась логическая ступень, требующая проявления навыков самостоятельной работы, основанной на поиске и доказательстве своих умозаключений [96]. Мы согласны с философом в том, что, только развивая мышление, можно добиться каких-то результатов в самостоятельной деятельности, так как она требует умений ставить цель, планировать свою работу, выполнять ее, корректировать и оценивать, а все это невозможно без высокого уровня развития мыслительных операций.

Дальнейшее развитие самостоятельной формы работы учащихся все теснее переплеталось с практикой жизни. Обучающихся активнее включали в самостоятельное освоение окружающей среды, считая это необходимым для дальнейшего основания ремесла. Эти идеи развивались в учениях эмпирико-сенсуалистического характера в трудах Дж. Локка (1616 – 1704) и Ф. Бекона. В основе их концепции лежало учение об опытном происхождении человеческого знаний. Самообразование определялось ими как важнейший способ усовершенствовать разум в полную меру его особенностей [54]. Интересна мысль Дж. Локка о том, что в процессе обучения необходимо сначала выявить интересы ученика, а потом, разрабатывая задания для самостоятельной работы, педагог должен их учитывать. Это является

важным фактором в ее активизации.

Следующим, кто развивал идею самообразования, был Ж.-Ж. Руссо (1712 – 1778), который не имел систематического школьного образования, но много занимался самостоятельно. Эту идею самостоятельного получения знаний, сталкиваясь с явлениями окружающего мира, он развил в своем произведении «Эмиль, или о воспитании» [86].

Многие идеи Руссо можно почерпнуть для решения обозначенной нами проблемы. Например, идея свободного воспитания, когда педагог не заставляет ученика что-то осваивать, а создает условия для того, чтобы он сам захотел это усвоить. Главная задача педагога состоит в том, чтобы заинтересовать обучающегося, пробудить в нем любознательность, показать актуальность изучаемого материала. Именно это является фундаментом эффективного выполнения самостоятельной работы.

Таким образом, западная педагогическая теория активно использовала методы самообучения.

Параллельно развивающаяся педагогика в России также определяла ключевую роль самостоятельной работы в обучении учащихся. Только в XIX в. организации самостоятельных работ уделялось большое внимание в профессиональном образовании России. Уже тогда многие педагоги осознавали роль самостоятельной работы в подготовке квалифицированных специалистов, поэтому они искали пути и средства ее активизации и организации, так как именно от их эффективности зависит прочность усвоения знаний будущего специалиста, его успешная будущая профессиональная деятельность.

Дореволюционное образование было в основном догматичным и основывалось на механическом усвоении знаний, не уделялось внимание формированию навыков самостоятельной деятельности, умению применять знания на практике.

Тем не менее, дореволюционной педагогикой был накоплен анализ положительного опыта организации самостоятельной работы студентов,

который представляет интерес для современной отечественной педагогической науки [5].

Эффективная организация самостоятельной работы и ее активизация во многом зависели от преподавателей, которые должны были направлять помогать студентам в самоорганизации своей деятельности. Однако анализ литературы показал, что не всегда преподаватели использовали побудительные стимулы к изучению дополнительной литературы по той или иной дисциплине.

Передовые представители русской интеллигенции (Т.Н.Грановский, П.Г.Редкий, И.И.Срезневский, Ф.И.Буслаев и др.) в своих лекционных курсах знакомили студенческую молодежь с новыми достижениями науки, заставляли критически относиться к действительности. Ученые старались поддерживать тесную связь со студентами, возбудить интерес к науке, обеспечить необходимыми материалами, пособиями, что является необходимым условием успешного выполнения самостоятельной работы [5].

Мы согласны с тем, что только заинтересованный педагог может создать условия для формирования мотивации к самостоятельной работе, без которой невозможно ее успешное выполнение. Если педагог сам постоянно повышает свою квалификацию, стремиться к самосовершенствованию и саморазвитию, то и его ученики будут стремиться к этому.

Крупнейшие педагоги Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский в своих трудах центральное место отводили самостоятельной работе обучающихся.

Они считали, что преподаватель не должен преподносить знания в готовом виде. Только в совместной деятельности, совместного обсуждения той или иной проблемы, можно убедиться в том, насколько студенты преуспели в своей образовательной деятельности. Н.И. Пирогов предлагал заменить обыкновенные лекции сократовским способом учения в виде бесед преподавателя со студентами. Перед такой беседой студенты знакомятся с источниками и пособиями, т.е. готовятся к планируемой беседе. Целесообразнее заставить студентов работать самостоятельно, чем оставлять

их в роли пассивных слушателей лекций [5].

Идеи Пирогова и в наше время являются актуальными, так как хорошо усваиваются только те знания, которые студент получил самостоятельно, затратив собственные усилия, а не получил их в готовом виде, поэтому объяснение нового материала должно происходить так, чтобы слушатели включались в сам процесс, пытались найти ответы на проблемные вопросы преподавателя. Таким образом, преподаватель может стимулировать студентов к самостоятельному добыванию знаний. Пирогов даже предлагает привлекать студентов к подготовке лекции, если тема не очень сложная и доступная, а также хорошо освещена литературой.

Значителен вклад К.Д. Ушинского в разработку дидактических проблем. Так же как и многие западные педагоги, он подчеркивал воспитывающий характер обучения, считая, что при правильной организации оно воздействует не только на ум, но и на душу и сердце. С его точки зрения большим воспитывающим потенциалом обладают все учебные предметы, особенно те, которые связаны с изучением родной природы, географии, истории, языка и литературы [105].

Мы согласны с мнением великого педагога, так как только внутреннее отношение обучающегося к своей образовательной деятельности может стать главным условием его самообразования, а значит и успешного выполнения самостоятельной работы. И любая дисциплина может этому способствовать, если преподаватель способен использовать ее содержание для стимулирования внутренних побудительных мотивов обучающегося.

Процесс обучения, по мнению К.Д. Ушинского, проходит через две основные стадии. Первая стадия включает в себя три ступени: на первой ступени учащийся воспринимает новый предмет или явление, на второй – вырабатывает представления, сопоставляя новый образ с ранее воспринятым, на третьей – происходит отделение главного от второстепенного и усвоение знаний в системе.

На второй стадии обучения происходит совместное обобщение учителем

и учениками изученного материала с последующей самостоятельной работой по закреплению новых знаний и навыков.

Огромное внимание в своих трудах Ушинский уделял личности учителя, который, по его мнению, должен не только учить, но и воспитывать, т.е. быть педагогом. Он требовал от него образованности, любви к своему делу и постоянного стремления к повышению педагогического мастерства [5].

Мы согласны с мнением великого педагога, так как методическая подготовка педагога играет большую роль в организации и активизации самостоятельной работы студентов. Он должен хорошо разбираться в методах обучения, видах самостоятельной работы, средствах ее активизации.

Так же важны и личностные качества педагога. Активизировать может только тот, кто сам является активным творцом своей жизни, кто постоянно работает над собой, расширяет свой кругозор и возвращает себя в личностном плане.

В XIX в. самостоятельная работа студентов в учебных заведениях организовывалась примерно одинаково. Между студентами распределялись задания по определенным темам, которые они должны были подготовить, либо они получали список источников и пособий, которые должны были самостоятельно изучить дома. Во время экзаменов применялся не только устный опрос, но и письменное изложение студентом какой-либо темы.

Профессор кафедры славянских наречий Санкт-Петербургского университета И.И.Срезневский, подчеркивая важность самостоятельной работы студентов, отмечал, что при ее организации педагогу следует принимать во внимание объем и трудности задаваемого материала, степень подготовленности студента. Если студенты хорошо справлялись с заданием, то они получали премии и грамоты.

Мы считаем, что внешние стимулы также играют большую роль в активизации самостоятельной работы, так как при определенных условиях они могут потом способствовать развитию внутренней мотивации, которая,

в свою очередь является важным условием формирования готовности студентов к самостоятельной работе.

В «Журнале Министерства народного просвещения» (1871, август) опубликован отчет доцента кафедры всеобщей истории историко-филологического факультета Казанского университета Н.А.Осокина о ходе занятий со студентами «исторической семинарии». Автор делится своим опытом работы со студентами, и пишет о том, что ставил две цели: педагогическую и научную. Результатом достижения первой являлась подготовка хороших преподавателей, поэтому студенты проводили уроки. Для достижения второй цели большой материал дисциплины они должны были усвоить самостоятельно. На занятиях студенты читали доклады, причем темы докладов отличались широтой, поэтому требовалось длительное время для их подготовки. Обсуждение докладов приносило пользу самим докладчикам, присутствующим и принимающим участие в обсуждении [5].

Идеи педагогов дореволюционного периода об организации самостоятельной работы студентов не потеряли своей значимости и сегодня, в начале XXI в. Мы живем в условиях постоянного обновления информации и очень важно научиться с ней работать, критически воспринимать ее, постоянно пополнять свой багаж знаний, учиться мыслить самостоятельно. Только в этом случае можно стать хорошим специалистом.

Современные педагогические реалии характеризуются переходом от парадигмы обучения к парадигме образования, где самостоятельная работа становится не просто формой образовательного процесса, а должна стать его основой, способом формирования профессиональной самостоятельности, готовности к самообразованию и непрерывному обучению в условиях быстрой обновляемости знаний.

Таким образом, идея самостоятельной работы студентов не нова, и в ходе исторического развития педагогической мысли она претерпевала соответствующие изменения, прежде чем дошла до нас в современном виде.

Причём в образовательных стандартах нового поколения на самостоятельную работу студентов отводится более 60% от общей нагрузки по дисциплинам, поэтому проблема ее организации как никогда является актуальной.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на организацию самостоятельной работы влияют в основном два фактора: внешние воздействия со стороны преподавателя и внутренняя активность самого обучающегося. Задача педагога состоит в том, чтобы завести внутренние механизмы саморегуляции студента, которые являются главным источником активности в самостоятельной работе.

1.2 Сущность понятия «организация самостоятельной работы»

В последние годы наметилась тенденция повышения интереса к исследованию сущностных характеристик самостоятельной работы обучающихся и условий ее эффективности. Однако до сих пор нет однозначного понимания самостоятельной работы. Понятие «самостоятельная работа» рассматривается исследователями с разных позиций. Ряд ученых определяют её как форму организации деятельности (В.А. Граф, И.И. Ильясов, Т.И. Шамова и др.), как метод обучения (Л.В. Жарова, А.В. Усова, Я.Ю. Шуховцева и др.), как средство организации и управления самостоятельной деятельностью учащихся (Е.Л. Белкин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.). Другие исследователи рассматривают её как вид учебно-познавательной деятельности (О.А. Абдуллина, Л.П. Сергиевская и др.).

В.Б. Полуянов и Н.Б. Перминова считают, что «самостоятельная работа – это планируемая в рамках учебного плана деятельность обучающихся по освоению содержания общеобразовательной программы, которая осуществляется по заданию, при методическом руководстве и контроле

преподавателя, но без его непосредственного участия» [77]. С.К. Султанова под самостоятельной работой понимает «совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствии. В общем случае это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала, любой вид занятия, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента» [98, С. 176]. Таким образом, автор расширяет границы понимания рассматриваемого термина, отмечая, что любая деятельность, связанная с познанием окружающего мира и себя является самостоятельной, так как выполняя ее обучающийся сам ставит цель, планирует свои действия, корректирует их в ходе выполнения и оценивает.

По мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельной работе студентов присущи следующие характеристики: она формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач. Выработывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации. Является важнейшим условием самоорганизации студента в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения. Является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью студента в процессе обучения и профессионального самоопределения [73].

Анализ приведенных определений позволяет выделить следующие основные положения:

- самостоятельная работа определяется большинством исследователей как вид познавательной деятельности обучаемых в контакте с преподавателем и в его отсутствие;

- самостоятельная работа способствует формированию таких важных качеств личности, как познавательная активность, самостоятельность,

самоорганизация, самоконтроль и др.

В настоящее время рассматривается необходимость создания условий для самостоятельной учебной работы каждого обучающегося, включая использование форм и методов активного и интерактивного обучения. В русле этого направления Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает сокращение числа часов аудиторных учебных занятий и увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов.

Содержание и организация самостоятельной работы - одна из острейших проблем современной системы обучения. Именно самостоятельная работа способствует выстраиванию индивидуальных траекторий самодвижения в учебном процессе и позволяет формировать рефлексивное мышление, которое требует интуиции, воображения и изобретательности [11].

В последнее время предпринимаются попытки объяснить сущность самостоятельной работы студентов характером выполняемых заданий, значением этих заданий для развития личности, качеством достигнутых ею результатов [87; 88]. Другие исследователи считают, что для выявления сути самостоятельной работы студентов необходимо определить ее место среди других форм учебной работы в профессиональном образовании. Но и в этом вопросе единой точки зрения пока не найдено [79; 89].

Разумеется, эффективность самостоятельной работы в процессе обучения во многом зависит от условий ее организации, содержания и характера заданий, логики их построения, источника знаний, взаимосвязи наличных и предполагаемых знаний в содержании заданий, качества достигнутых результатов в ходе выполнения этой работы и т. д.

Для успешного выполнения самостоятельной работы необходимо развивать такое качество личности как самостоятельность.

Современный словарь по педагогике трактует самостоятельность как умение поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения

собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой ситуации, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений. Самостоятельность не дается человеку от рождения. Она формируется по мере его взросления и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Самостоятельность мышления рассматривается следующим образом: «Способность самому увидеть вопрос, требующий решения, и самостоятельно найти ответ на него. Самостоятельный ум не ищет готовых решений, не стремится без надобности опереться на чужие мысли и положения. Он творчески подходит к познанию действительности, ищет и находит новые пути ее изучения, новые факты и закономерности, выдвигает новые гипотезы и теории. Самостоятельность мышления тесно связано с его критичностью и представляет собой важную черту творческой личности» [76].

Итак, можно заключить, что самостоятельность лежит в основе самостоятельной познавательной деятельности. Самостоятельность обучающихся необходима, поскольку призвана обеспечить осуществление одного из важнейших принципов педагогики - принципа сознательности.

В современной теории обучения самостоятельная работа рассматривается как одна из главных форм организации учебного процесса, основной вид занятий студентов.

И.А. Зимняя дает определение самостоятельной работы в ряде следующих положений:

– самостоятельная работа является следствием правильно организованной учебной деятельности, что мотивирует ее самостоятельное расширение, углубление и продолжение в свободное время;

– самостоятельная работа – это параллельно существующая занятость обучающегося по выбранной из готовой или им самим выработанной программе усвоения какого-либо материала;

– самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма учебной деятельности; это форма самообразования, связанная с учебной деятельностью [68].

СРС носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой:

- мотивация;
 - постановка познавательных задач;
 - алгоритм выполнения работы;
 - четкое определение преподавателем форм отчетности и объема работы;
 - оказание консультативной помощи;
 - обоснование критериев отчетности, виды и формы контроля
- (Г. Розман, Л. Г. Семушина, И. Г. Ярошенко).

К условиям, обеспечивающим успешное выполнение самостоятельной работы, можно отнести:

- мотивированность учебного задания;
 - постановку познавательных задач;
 - разработку алгоритмов и методов выполнения самостоятельной работы;
 - определение преподавателем форм отчетности, объемов работы и сроков выполнения;
 - использование различных видов консультативной помощи;
 - определение критериев оценки, разработку видов и форм контроля
- [73].

Самостоятельная работа подчиняется строгим законам, определяющим последовательность познавательных актов, – знакомство с информацией, ее восприятие, переработка, осознание, овладение новыми знаниями такого уровня, который позволяет эффективно использовать их в учебной или профессиональной деятельности.

Каким бы квалифицированным и опытным ни был преподавательский

коллектив, он лишь определённым образом организует и направляет познавательную деятельность студентов. Но познание осуществляет сам обучаемый. Эту работу за него не может выполнить никто. Ее эффективность в первую очередь зависит от собственной познавательной деятельности студентов. Индивидуальный поиск знаний является самой характерной чертой работы студентов, а весь процесс обучения – это, в конечном счете, эффективно организованная самостоятельная работа студентов.

Главной задачей самостоятельной работы является развитие умения приобретать научные знания путем личных поисков, формирование активного интереса и вкуса к самостоятельному творческому подходу в учебной и практической работе [64].

Различают три уровня самостоятельной работы студентов (табл. 1) [64].

Таблица 1

Уровни самостоятельной работы студентов

Уровни	Характеристика
Репродуктивный	Решение задач, заполнение таблиц, схем, составление моделей и т.д. Цель этого уровня: закрепление полученных знаний
Реконструктивный	Составление планов, тезисов, аннотирование, выполнение рефератов. Цель уровня: закрепление знаний, формирование различных умений и навыков студентов
Творческий	Требуется анализа проблемной ситуации, получение новой информации. Студент на данном уровне самостоятельной производит выбор средств и методов решения той или иной задачи (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты)

Эффективность самостоятельной работы обучающихся зависит, в первую очередь, от уровня их подготовленности, желания и способности к самостоятельной работе, роль которой в познавательной деятельности

чрезвычайно велика. Поэтому не случайно ей уделяется большое внимание преподавателями высших профессиональных учебных заведений. Основная задача, которая стоит перед преподавателями – воспитание сознательного отношения самих студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, привитие привычки к напряженному интеллектуальному труду. Это считается одной из важнейших задач образования. Однако важно, чтобы студенты не просто приобрели знания, но и овладели способами их добывания, т.е. научить студентов учиться бывает часто важнее, чем вооружить их конкретными предметными знаниями.

Самостоятельная работа обучающихся отличается от других учебных занятий тем, что он сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает себе задание и вид работы.

Основные навыки и умения самостоятельной работы должны формироваться еще в средней школе. Однако, как показывает практика, этого, как правило, не происходит. Попадая в новые условия обучения после школы, многие студенты не сразу адаптируются к ним, теряют в выборе приемов самостоятельной работы. Именно поэтому одна из задач преподавателя – помочь студентам в организации их самостоятельной работы.

Для решения всех целей и задач СРС необходимы планирование и контроль всех видов учебной работы со стороны учебно-методических структур, преподавателей, нормативное определение объема, структуры и содержания самостоятельной работы по каждой дисциплине учебного плана [64].

Таким образом, сущностной характеристикой понятия «самостоятельная работа» является активность субъекта, которая проявляется в мотивах деятельности, в самосознании личности, ее способности к целеполаганию, в свободе выбора цели деятельности, способов и средств ее реализации.

Виды и формы СРС достаточно разнообразны и представляют собой различные формы домашних заданий.

Самостоятельная работа – это активные формы и методы обучения, это единство учебно-воспитательной и научно-производственной работы, это сотрудничество студента с преподавателем. Самостоятельная работа студентов может быть как аудиторной, т.е. выполняемой в ходе аудиторных занятий по расписанию, так и внеаудиторной.

Задачи каждого вида СРС, соответственно, будут разными, но в целом преподаватель должен построить заранее систему СРС, учитывая все формы и цели, отбирая учебную информацию, продумывая роль студента в этом процессе и свое участие в нем.

Самостоятельная работа студентов может включать в себя:

- подготовку к аудиторным занятиям и выполнение соответствующих заданий;
- самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебно-тематическими планами;
- подготовку к практикам и выполнение предусмотренных заданий;
- выполнение письменных контрольных и курсовых работ;
- подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе цикловым и комплексным экзаменам и зачетам;
- подготовку к итоговой государственной аттестации, в том числе и выполнение выпускной (квалификационной) работы;
- работу в студенческих кружках, научных обществах, семинарах и т.п.;
- участие в работе спецфакультативов, спецсеминаров;
- участие в научной и научно-методической работе отделений ССУЗа;
- участие в научных и научно-практических конференциях, семинарах, конгрессах и т.п.;
- другие виды деятельности, организуемые и осуществляемые учебным заведением [64].

Рассмотрим подробнее сущность форм СРС [63] (табл. 2)

Таблица 2

Характеристика форм самостоятельной работы студентов

Форма работы	Характеристика
Изучение научной литературы	Используется для самостоятельного изучения темы и углубления полученных знаний. Эффективность работы связана с контролем за ее выполнением. Это опрос на семинарском занятии и конспектирование, если опрос невозможен. Конспектирование может также выступать как отдельная форма СРС
Конспектирование	Развивает способность выделять в материале главное, четко формулировать основную идею, кратко излагать сущность вопроса. Преподаватель должен подробно объяснить, как выглядит конспект, материалы конспектирования обсуждаются на лекции
Составление каталога журнальных статей	Студенту предлагается составить и оформить (например, в виде карточек) каталог научных статей по следующим принципам: <ul style="list-style-type: none"> - статьи, относящиеся к определенной теме; - статьи, относящиеся в целом к определенной дисциплине, публиковавшиеся в определенном журнале в течение нескольких лет; - статьи по проблеме дисциплины, появляющиеся в научном журнале в течение одного года
Реферат	Эффективность этой формы СРС зависит от нескольких факторов. Подготовка реферата имеет смысл, если четко определена тема, есть перечень научной литературы по теме и обсуждение реферата на семинаре. Уместно проводить обсуждение сразу нескольких рефератов, чтобы пополнить знания студентов и содержательно разнообразить занятие
Составление словаря терминов	Используется два варианта работы: составление словаря из основных категорий и понятий, изучаемых на занятиях, и составление словаря из сложных терминов
Составление схем и таблиц	Очень эффективна работа по составлению схем базы знаний по каждой теме. Студент схематически фиксирует ход ответа на каждый вопрос темы, выделяет логические связи между понятиями, схематически обозначает ход ответа на каждый вопрос, выделяет логические связи между понятиями. Другая форма работы – составление сравнительных таблиц понятий, теорий, явлений, уместно предложить сделать контент-

Форма работы	Характеристика
	анализ. На семинарском занятии полученные данные обобщаются, выявляются тенденции, обсуждаются возможные выводы
Анализ учебной литературы	Это не только получение информации, но и сопоставление данных, полученных из разных источников. Например, сравнить определения одного и того же понятия в разных источниках. Можно предложить выявить достоинства и недостатки каждого понятия.
Поиск примеров и решение задач	Направлены на усвоение материала и развитие способности применять полученные знания. Это поиск примеров тех или иных явлений, который наиболее уместен при изучении абстрактных теоретических понятий. Под решением задач понимается описание проблемной жизненной ситуации, разрешение которой необходимо найти
Сочинение, эссе	Одна из форм творческих заданий. Здесь студент высказывается и формулирует свое собственное мнение. Эта форма работы предполагает творческого авторского подхода к выполнению работы. Использование этой формы СРС используется в двух случаях: когда у студентов нет необходимых знаний по обсуждаемым вопросам и когда изучаемые проблемы известны людям, не имеющим специальных знаний.

Самостоятельная работа, выполняемая студентом, должна отвечать следующим требованиям:

- 1) быть проделанной лично студентом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы;
- 2) представлять собой законченную разработку или законченный этап разработки, в которых раскрываются и анализируются актуальные проблемы изучаемой дисциплины и соответствующей сферы практической деятельности;
- 3) демонстрировать достаточную компетентность автора (студента) в раскрываемых вопросах;

4) иметь учебную, научную и/или практическую направленность и значимость;

5) содержать определенные элементы новизны [64].

Многообразие существующих форм СРС, а также необходимость повышения их эффективности ставит перед преподавателем задачу выбора оптимального соотношения этих форм. Помимо общей рекомендации о необходимости разнообразия форм СРС, следует подчеркнуть, что их выбор, а также степень сложности в каждом конкретном случае должны быть связаны с общим уровнем подготовленности студенческой аудитории.

Необходимо отметить, что качество и эффективность самостоятельной работы студентов в период учебы обеспечиваются целым комплексом мероприятий, в том числе:

- предварительным изучением учебной программы соответствующей дисциплины;
- внимательным слушанием лекции и её осмысленным конспектированием;
- изучением, анализом и конспектированием первоисточников и рекомендованной специальной литературы;
- уточнением неясных вопросов на консультации у преподавателя;
- подготовкой к семинарским и практическим занятиям и активным участием в обсуждении теоретических вопросов и отработке их в практических занятиях, индивидуальных исследованиях;
- правильным распределением учебного времени на занятия с преподавателем и на самостоятельную познавательную деятельность;
- любознательным, творческим отношением к практике в учреждениях и организациях [66].

В вопросе организации самостоятельной работы студентов следует учитывать следующие моменты: условия организации СРС, планирование и контроль.

При организации СРС преподаватель должен знать начальный уровень

знаний и умений студентов и познакомить их с целями обучения, средствами их достижения и средствами контроля. А.Г. Кохан отмечает: «для того, чтобы студент мог заниматься самостоятельно, он должен уметь:

- вести информационный поиск;
- воспроизводить структуру лекций; составлять резюме лекции;
- работать с первоисточниками и со справочным материалом;
- анализировать, сравнивать и обобщать весь пройденный материал»

[47].

Вышеизложенные характеристики позволяют сформулировать ряд четких требований к дисциплине в процессе организации СРС:

– отбор и изложение материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике; материал предлагаемых заданий должен быть методологичен и служить средством выработки обобщённых умений;

– выявление и демонстрация студентам множественных связей между смежными дисциплинами;

– при составлении заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности.

В процессе организации СРС важно обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту с различными способностями и характерологическими данными. Это возможно при соблюдении следующих требований:

1) занятия следует строить таким образом, чтобы обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и предусмотреть усложнение заданий для студентов, подготовленных лучше;

2) регулярный контроль успешности выполнения самостоятельной работы и по необходимости индивидуальные консультации;

3) для успешного выполнения самостоятельной работы необходимы четкие методические указания по ее выполнению;

4) пакет домашних заданий к практическим занятиям должен содержать все типы задач, методами решения которых студенты должны овладеть для успешного прохождения контроля;

5) при изучении любой дисциплины желательно проводить входной контроль, который поможет выявить и устранить пробелы в знаниях;

6) задания для самостоятельной работы могут содержать две части: обязательную и факультативную, рассчитанную для успешно успевающих студентов;

7) более подготовленным и быстро справляющимся с заданиями студентам можно предложить участие в научно-исследовательской работе или консультирование более слабых студентов [64].

Второй пункт – это планирование СРС, которое является обязательным условием научной организации труда, залогом успешного освоения учебно-программного материала, умелого сочетания учебы с выполнением служебных обязанностей.

Планирование самостоятельной работы осуществляется в рамках каждой основной образовательной программы. Организация должна быть направлена на выполнение всех планируемых заданий всеми студентами точно в срок и с нужным уровнем качества, что является необходимым условием формирования навыков самодисциплины и самоконтроля.

В качестве оценочных критериев, определяющих уровень самостоятельной работы, могут быть приняты:

- степень самостоятельности и творческой активности студентов;
- характер действий студентов при выполнении заданий;
- система самооценки и самоконтроля со стороны студента за ходом и результатами занятий;

- уровень планирования и руководства учебной и научной работой студента [126].

Повышение эффективности системы самостоятельной работы студентов требует специальной организации учебного процесса. При этом

соблюдается ряд условий:

- мотивирование педагогического состава образовательного учреждения на саморазвитие студентов посредством организации системы самостоятельных работ (отвечающих всем требованиям системы);
- определение в учебных программах тем, выносимых на самостоятельное изучение;
- отбор форм и методов обучения, позволяющих стимулировать активность, самостоятельность, инициативу студентов (активные методы обучения);
- совершенствование системы контроля;
- совершенствование системы научно-исследовательской работы студентов, позволяющей самостоятельно решать профессиональные задачи.

Самостоятельная работа студентов на аудиторных занятиях, прежде всего, осуществляется под непосредственным контролем преподавателя, который определяет ход работы. Для активного овладения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо понимание учебного материала и творческое его восприятие. Но реально, особенно на младших курсах, сильна тенденция на механическое запоминание изучаемого материала с элементами понимания. Преподаватели должны уделять внимание проблеме восприятия лекции студентами. Необходимо высвечивать внутри и междисциплинарные связи, преемственность дисциплин. Знания студентов, не закрепленные связями, имеют плохую сохраняемость. Активное использование мультимедийных технологий так же повышает интерес к дисциплине и логическое восприятие. На занятиях любого типа преподаватель может ставить творческие и проблемные задачи перед студентом, определять конкретные рабочие ситуации и контролировать и направлять самостоятельное решение.

Н.М. Лисун пишет «При организации самостоятельной работы необходимо основываться на следующих предпосылках:

- самостоятельная работа должна быть конкретной по своей предметной направленности;
- самостоятельная работа должна быть четко регламентирована;
- самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из основных органических элементов учебного процесса, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически. Самостоятельная работа должна охватывать все виды и формы учебных занятий, протекающих как без преподавателя, так и под его непосредственным контролем, т. е. как вне аудитории, так и в аудиторной работе.

В организации СРС в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на первое место выходит соблюдение дидактического принципа преемственности. Таким образом, при организации эффективной самостоятельной работы необходимо соблюсти следующие условия:

- формирование высокого уровня мотивации на учебно- и научно-исследовательскую деятельность;
- разработка необходимых методических материалов на основе дидактического принципа преемственности и с учетом межпредметных и внутрипредметных связей;
- обеспечение текущего консультирования и обратной связи;
- организация возможности получения результатов совместных усилий на каждом этапе обучения;
- систематизация работы по самостоятельному получению знаний, а также по контролю этой работы» [52].

Правильно организованная самостоятельная работа на занятии позволяет разгрузить аудиторные часы, повысить интерес к изучаемым дисциплинам, сделать учебный процесс более содержательным и интересным. Применение форм самостоятельной аудиторной работы на

первых курсах развивает навыки подготовки и участия в семинарских занятиях, которые пригодятся им на старших курсах.

Таким образом, изучив особенности организации и управления самостоятельной работы студентов нами было предложено определение, которое положено в основу наше исследования. Самостоятельная работа – это организованная преподавателем деятельность студента, направленная на преобразование учебного материала в систему получения знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения образования, освоения содержания получаемой профессии, развития профессионально-личностных характеристик компетентного специалиста. Это определение в полной мере отражает особенности самостоятельной работы студентов и раскрывает характерные ее черты.

Анализ литературных источников позволил нам выделить следующий компонентный состав самостоятельной работы: мотивационно-целевой (умение формулировать цели собственной самостоятельной деятельности; умение оценивать ее важность для профессионального становления), организационно-деятельностный (умение организовывать свою самостоятельную работу и управлять ею), рефлексивно-оценочный (умение оценивать результативность самостоятельной деятельности и вносить в нее коррективы).

При этом самостоятельную работу студентов при изучении дисциплины «Биологическая химия» можно трактовать как вид учебной деятельности, базирующейся на выполнении системы усложняющихся заданий при консультационно-координирующей помощи преподавателя и ориентированной на развитие самостоятельности студентов в принятии решений и вовлечении их в активную поисковую деятельность.

Исходя из этого, преподаватель в процессе организации самостоятельной работы студента должен осуществить:

- планирование самостоятельной работы студентов, т.е. определение целей и методов ее достижения;

- собственно организацию самостоятельной работы студентов, т.е. обеспечение взаимосвязи отдельных компонентов системы учебной деятельности;

- управление самостоятельной работой студентов, т.е. контроль деятельности студента с последующей коррекцией для достижения поставленных целей;

- связь, т.е. передачу информации, обеспечивающую принятие студентом собственных решений.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, под организацией самостоятельной работы студентов мы понимаем целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков, личностных качеств, необходимых для развития всех компонентов самостоятельной работы до определенного уровня: репродуктивного, реконструктивного, креативного.

Грамотное построение системы самостоятельных работ позволяет повысить познавательную активность студентов, формировать устойчивую положительную мотивацию учения, развивать познавательные интересы и потребности, формировать и развивать умения самостоятельной учебной работы, потребность в саморазвитии, осуществлять интенсификацию и индивидуализацию процесса обучения студентов.

1.3 Условия эффективной организации самостоятельной работы студентов

Проблема эффективной организации самостоятельной работы студентов требует поиска теоретических подходов к ее решению. Среди таких подходов целесообразно выделить следующие: гуманистический подход и деятельностный.

Само понятие «подход в обучении» трактуется рядом ученых во-первых, как мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания, во-

вторых, как глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и самих субъектов педагогического взаимодействия: преподавателя и студента. Подход как категория включает в себя понятие «стратегия обучения» и определяет содержание, формы и методы [2, С. 30].

Н.А. Соловьева в своем исследовании отмечает: «Гуманизм в общепhilosophическом понимании – это социально-ценностный комплекс идей, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, признающих его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих физических и духовных сил. Гуманистический подход как самостоятельное направление в науке выделился в 50-е годы XX века. Он связан с именами А. Г. Асмолова, И. Зимней, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, И. Якиманской и др. Сторонники его рассматривают человека как неповторимую уникальную целостность, которой присуща определенная степень свободы от внешней детерминации благодаря ценностям, которыми он руководствуется» [93].

Гуманистический подход при рассмотрении вопросов, связанных с организацией самостоятельной работы студентов означает в нашем понимании ориентацию студента на профессиональное и личностное саморазвитие, самосовершенствование, как на мотивационном, так и на инструментальном уровне; позволяет отразить психолого-педагогические особенности студенческого возраста, что дает возможность включить в структуру готовности к самостоятельной работе именно те параметры личности, развитие которых в рассматриваемый период возможно и рационально.

По сложившейся на сегодняшний день в педагогической науке точке зрения [17; 42 и др.], применение гуманистического подхода, реализуемого через личностно развивающие технологии, должно усиливать тенденции к самореализации, способствовать удовлетворению потребности в самоутверждении, развивать рефлексивность и вырабатывать у студентов собственные технологии обучения. Данный подход не только позволяет

создать условия, при которых человеку было бы легко и приятно учиться, но и, что не менее важно, дает возможность понять: что он делает, зачем он это делает, увидеть результаты своего труда, а также предвидеть социальные и психологические последствия своей деятельности.

В нашем исследовании гуманистический подход оказывает определяющее воздействие на содержание и направленность процесса организации самостоятельной работы. Он дополняется деятельностным подходом, опирающимся на принципы самостоятельного выбора и активности.

Исследование проблемы организации самостоятельной работы предполагает использование данных философской науки и рассмотрение ее в контексте совершаемого человеком того или иного вида деятельности. Основы деятельностного подхода заложил А.Н. Леонтьев [51]. Он исходил из различения внешней и внутренней деятельности. Первая складывается из специфических для человека действий с реальными предметами. Вторая происходит посредством умственных действий, где человек оперирует не с реальными предметами и не путем реальных движений, а использует для этого их идеальные модели, образы предметов, представления о предметах. Он считал, что внутренняя деятельность, являясь вторичной по отношению к внешней, формируется в процессе интериоризации – перехода внешней деятельности во внутреннюю. Обратный переход – от внутренней деятельности к внешней – обозначается термином «экстериоризация».

Абсолютизируя роль деятельности, особенно внешней, в становлении личности, психического «вообще», А.Н. Леонтьев предлагал положить категорию «деятельность» в основание построения всей психологии.

Однако последующие исследования (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) показали неправомерность выделения деятельности в качестве единственного основания и источника развития человеческой психики. Внутренний мир, субъективность ребенка начинается, возникает, формируется вовсе не с предметных оснований и не по одному какому-то

основанию, будь то общение, деятельность, сознание. История культуры также показывает, что деятельность не является единственным и исчерпывающим основанием человеческого существования. Так, если основанием деятельности является цель, формулируемая сознательно, то основание самой цели лежит вне деятельности – в сфере человеческих мотивов, идеалов и ценностей, ожиданий, притязаний и т.д.

Исследования С.Л. Рубинштейна внесли серьезные коррективы в представления о механизмах становления субъективности в процессе деятельности. Он показал, что любые внешние причины, и деятельность в первую очередь, действуют на человека не непосредственно, а преломляются через внутренние условия. Психика человека исключительно избирательна [85].

Еще более решительный шаг в сторону коррекции теории интериоризации сделала гуманистическая психология. В соответствии с ее представлениями, психическое развитие осуществляется не по формуле «от социального к индивидуальному» (или еще более обобщенно: «не только внешнего к внутреннему») и не только путем усвоения внешних обстоятельств через внутренние условия. Позиция гуманистической психологии более радикальна: развитие человека имеет свои внутренние закономерности, свою внутреннюю логику, а не является пассивным отражением действительности, в условиях которой это развитие осуществляется. Человек, выступая саморегулирующимся субъектом, в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними обстоятельствами, в том числе внешней деятельностью, ни внутренними условиями, в том числе внутренней деятельностью [9; 84]. В соответствии с таким взглядом непременным условием эффективной организации самостоятельной работы студента является опора на его собственные силы, на внутреннюю логику его развития, на тот пласт бытия человека, который именуется духом.

Предметная деятельность все более предстает не только в качестве непосредственной причины, но главным образом как необходимое условие, предпосылка формирования мышления, сознания, субъективности в целом. Студент для педагога – субъект познавательной деятельности – видится как деятельностная целостность [44], как некое многообразие свойств, состояний, качеств, единство которых достигается в общении, познании, в самопреобразовании своего внутреннего мира. Таким образом, самостоятельная работа выступает интегрирующей основой психических свойств, функций, необходимых для успешного ее выполнения.

Основным принципом при включении обучающихся в самостоятельную работу должен стать принцип самостоятельного выбора – это непереносимое условие перехода к самоуправлению в самостоятельной работе. Отсутствие принуждения или жесткого контроля усиливает значимость собственного осознанного выбора обучающегося, побуждает к самопроектированию собственной деятельности. Тем не менее, процесс самоуправления самостоятельной работой не может быть бесконтрольным. Значимым моментом педагогического управления является предоставление студентам не только возможности выбора, но и их инструментации: выбор технологий индивидуальной и коллективной самоорганизации, форм общения, методов самоконтроля, подходов к решению возникающих проблем.

Выявленные подходы позволяют рассмотреть проблему организации самостоятельной работы с разных сторон, что делает возможным определение и обоснование дидактических условий, способствующих эффективному ее решению.

Побуждающей силой образовательного процесса является мотивация. Она обеспечивает внимание к содержанию образования и способам его приобретения. Мотивационная сфера более динамична, чем интеллектуальная, что создает определенные трудности у преподавателей в процессе ее развития. Тем не менее, если ею не управлять, не предпринимать

определенных действий по ее формированию, может произойти регресс мотивации и снижение уровня, мотивы могут потерять действенность.

Начальные курсы – это тот период, когда формирование мотивации познавательной деятельности закладывает фундамент для дальнейшего развития мотивации профессиональной деятельности.

Психолого-педагогические исследования подтверждают неразрывную связь мотивации и самоуправления самостоятельной работой [1; 67 и др.]. Увеличение количества часов, отведенных студенту для самообразования, предполагает, что к начальному этапу обучения в вузе у него должно быть сформировано умение управлять своей познавательной деятельностью. Самоуправление же в обучении определяется через такие личностные образования, как самоанализ, саморегуляцию, самоорганизацию, самооценку, самоконтроль, самомотивацию. Проведенное нами исследование показывает, что как раз одной из главных причин (58 %), препятствующих успеху в самостоятельной работе студентов I-II курсов является отсутствие у них способности к самоуправлению при ее выполнении.

Представленная ситуация ставит перед преподавателем определенные задачи по формированию мотивации и самоуправления самостоятельной работой у студентов, которые необходимо решать на начальных стадиях их адаптации в учебном заведении.

Известно, что мотивация может быть внутренней и внешней, также выделяют положительную и отрицательную мотивацию [59; 70]. К положительной внешнеорганизованной мотивации относится процесс формирования познавательных, профессиональных и даже моральных мотивов. Среди общих внутренних мотивов учебной деятельности можно выделить направленность на получение знаний, профессии. Студенты с ведущими мотивами этой группы характеризуются регулярностью учебной деятельности; хотя некоторые студенты проявляют избирательность, делая дисциплины на «нужные» и «ненужные» для профессионального

становления и роста; определенная группа студентов в процессе учебы действует по принципу «лишь бы сдать».

В контексте проводимого исследования представляется значимой классификация мотивов, созданная А.К. Марковой. В ней предложены две группы мотивов: познавательные и социальные. Познавательные мотивы связаны с содержанием самой учебной деятельности, ее выполнением. А.К. Маркова среди данной группы мотивов выделяет три их разновидности. Широкие учебные мотивы, направленные на содержание и результаты обучения, проявляются в учебной деятельности в желании приобрести знания, стремиться решать возникающие противоречия между имеющимися знаниями, умениями, навыками и поставленными учебными задачами. Учебно – познавательные или теоретико – познавательные мотивы направлены на сами способы добывания знаний; они выражаются в желании обучаемого найти не одно, а несколько способов решения учебных задач. Выделенная третья группа – мотивы самообразования реализуются в способах добывания знаний [56, С. 34].

Таким образом, мотиваторы познавательной деятельности должны находиться «внутри» самой деятельности, то есть необходимо сделать процесс обучения интересным для студента, с одной стороны; с другой стороны, нужно помочь студенту сформировать установки, которые позволят испытывать удовлетворение от преодоления препятствий в учебной деятельности и показать пути достижения цели, то есть ориентировать на реально выполнимые задачи и, следовательно, на достижение успеха, что способствует формированию устойчивых мотивационных установок к процессу обучения. С точки зрения современных педагогических технологий методы обучения, направленные на развитие исследовательской, творческой деятельности развивают уверенность в себе, желание совершенствоваться, преодолевать трудности, не бояться принимать решения, отстаивать свою точку зрения, что важно в дальнейшей профессиональной деятельности.

Как известно, силу мотивов можно измерять величиной препятствий, которые человек готов преодолеть для удовлетворения потребности. Чем сильнее выражена познавательная мотивация у студента, тем более сложные задачи он способен решить. Формирование установки, ориентированной на успех, на овладение новыми знаниями, умениями и навыками предопределяет готовность к обучению, готовность преодолевать препятствия. Установка на неудачу возникает при столкновении с трудностями и отсутствии инструментов, способствующих их преодолению, как следствие – падение самооценки, снижение ожиданий, негативные эмоции и разрушение деятельности [35].

Формирование познавательной мотивации исключает единичное использование методов и приемов их стимулирования. Этот процесс достаточно длительный и представляет собой развертывание во времени мотивационного сопровождения деятельности, «определенную последовательность сменяющих друг друга мотивационных состояний, непрерывно побуждающих деятельность в целом, поддерживающих ее непрерывность и стабильность» [102].

Многие исследователи отмечают, что осознание профессиональной важности учебных дисциплин и интерес к ним повышают уровень познавательной активности студентов. Студенты с низким ценностным отношением к профессии и учению более ориентированы на внешние условия процесса обучения и при оценке своих затруднений видят их причины преимущественно в организации учебного процесса, в деятельности преподавателя, а не в своей собственной работе. Это вполне закономерно, так как человек склонен объяснять неудачные результаты своей деятельности внешними, а удачные – внутренними факторами.

С.А. Караваева отмечает: «Студенты с положительным отношением к профессии ищут причины трудностей в самих себе и видят пути их преодоления в совершенствовании себя и своего учебного труда. Таким образом, они менее зависимы от внешних факторов и условий обучения,

более самостоятельны и стремятся к самоорганизации своей учебной деятельности» [40].

В психолого-педагогической литературе определены некоторые условия, от которых зависит формирование положительных мотивов учения: осознание студентами непосредственных (ближайших) и перспективных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний; эмоциональная форма изложения научной информации; профессиональная направленность учебного материала; поддержание любознательности и познавательного психологического климата в учебной группе [35; 59; 102; 122].

Исследователями в области мотивации познавательной деятельности намечены основные пути формирования познавательных мотивов. Выделяют три источника их формирования: содержание учебного материала, организация учебной деятельности, общение между участниками учебного процесса. Стимулирующее влияние содержания учебного материала осуществляется благодаря новизне содержания учебного материала, обновлению уже усвоенных знаний, а также показу практической значимости сообщаемых знаний.

Педагогически правильная организация самостоятельной работы вызывает у обучающихся чувство собственного роста, удовлетворения от процесса познания. Это достигается при использовании в учебном процессе многообразия форм самостоятельной работы, проблемного обучения, исследовательского подхода и приобщения обучающихся к методам научного анализа, а также творческих работ.

Развитие познавательного интереса оказывает существенное влияние на другие мотивы, входящие в мотивационную иерархию.

О.А. Харюшина в своей статье «Формирование познавательного интереса через приобщение к немецкой культуре на занятиях иностранного языка» пишет: «По поводу термина «познавательный интерес» в педагогике и психологии существуют различные суждения. Поскольку познавательное

начало присуще всякому интересу, одни считают необходимым заменить его термином «учебный интерес», другие термином – «научный интерес». По мнению Г.И. Щукиной, «познавательный интерес», фигурирующий в исследованиях А.А. Леонтьева и Л.И. Божович, наиболее точно выражает его сущность, как обращенность к процессу познания. Познавательный интерес в самом общем виде можно определить как проявление избирательной направленности личности на процесс познания. Предметом познавательного интереса является познавательная деятельность. Рассматривая познавательный интерес как звено в развитии личности, следует отметить его влияние на интенсификацию всех познавательных процессов. Обладая своеобразием психологической структуры, познавательный интерес является побудителем интенсивной работы мысли, волевого напряжения, эмоционального подъема в познавательной деятельности. Он обостряет творческое воображение, логическую и эмоциональную память, сенсорно-моторную деятельность. Умственная работа – главный стержень учения, связанная с ограниченным расходом энергетических ресурсов. Познавательный интерес способствует не только эффекту умственных действий, но и более легкому, свободному, быстрому протеканию деятельности. Интерес снимает утомление, нервное напряжение, в силу чего учение становится более плодотворным. Познавательный интерес часто выступает как средство обучения, средство активизации познавательной деятельности, как эффективный инструмент, позволяющий педагогу делать процесс обучения привлекательным, выделять в нем те стороны, которые могут привлечь внимание учащихся, заставить их волноваться, переживать, с увлечением работать над задачей. Познавательный интерес можно рассматривать как самый бескорыстный мотив. Он, несомненно, оказывает облагораживающее влияние на развитие личности, поскольку, овладевая знаниями, она испытывает возвышенные переживания. Интерес побуждает обучающихся заниматься с увлечением не только на занятии, но и в процессе самостоятельной работы» [109].

Познавательный интерес взаимодействует с различными мотивами: с социальным мотивом, с моральными мотивами.

В зависимости от уровня развития познавательного интереса, от целей его формирования выбираются средства развития.

Первые цели (для обучающихся со слабым уровнем развития интереса) направлены на развитие интереса к содержанию. Здесь важно добиться одновременности усвоения знаний и формирование положительного отношения к этим знаниям, переводя интерес от простых элементов к более сложным.

Вторые цели направлены на развитие интереса обучающихся к познавательному процессу, к способам получения знаний, к приобретению новых умений, к применению знаний. На этом этапе существуют наибольшие возможности для приобщения их к самоуправлению самостоятельной работой.

На основе решения вторых целей ставятся еще более сложные цели воспитания у студентов интереса к решению проблем, к поиску, к творческой деятельности. Здесь важно не замкнуть интерес на индивидуальной работе, а вывести его в коллективную деятельность.

В такой последовательной деятельности познавательный интерес приобретает особенности качества личности.

Таким образом, развитие мотивации познавательной деятельности тесно связано с познавательным интересом, поскольку только при его наличии возможна продуктивная творческая деятельность при наиболее экономичных затратах энергетических ресурсов. Интерес также способствует развитию интеллекта: «Без интереса мышление было бы серьезно нарушено. Взаимоотношения между интересом и функциями мышления и памяти так обширны, что отсутствие интереса угрожает развитию интеллекта не в меньшей мере, чем разрушение тканей мозга. Чтобы мыслить, нужно переживать, быть возбужденным, постоянно получать подкрепление. Нет ни одного навыка, которым можно было бы овладеть без устойчивого интереса»

[120, С. 487]. Интерес в нашем исследовании мы будем считать одним из мотивов познавательной деятельности.

Исходя из этого, *познавательная мотивация* рассматривается нами как совокупность устойчивых мотивов, определяющих содержание, направленность и характер познавательной деятельности студентов.

По мнению ученых, существуют корреляционные связи между мотивами и ценностями личности [32; 83 и др.].

В психологическом плане индивидуальные ценности являются установками субъекта. Понятие «установка» было введено для преодоления принципа непосредственности, существование установки подразумевает, что реакции субъекта обусловлены не только тем, что существует «здесь и сейчас», но и предыдущим опытом и принятыми решениями; то же самое можно сказать о ценностях. Таким образом, родовым понятием для ценностей следует считать понятие установки. Проявления ценностей связаны с ситуациями вынужденного выбора, в реальной жизни или во внутреннем психическом плане субъекта, когда известны последствия принимаемых решений, их достоинства и недостатки. В учебном процессе наличие таких ситуаций обусловлено требованиями к результатам учебной познавательной деятельности студентов, сопряженных с лимитом времени и другими ресурсными противоречиями [17].

Ценностные установки студентов в познавательной деятельности обеспечивают включение глубинных, смысложизненных ценностей в структуру актов внутреннего выбора. Готовность субъекта к реализации ценностной установки поддерживается чувством внутреннего долженствования, сохранение которого становится необходимым условием самоуважения, самореализации в той или иной деятельности. Можно сказать, что ценностные установки имеют свойство потенциальной побудительности. Возвращение к определенной ценности в различных жизненных ситуациях способствует стимулированию ее способности актуализироваться в сложившихся социокультурных ситуациях. Актуализация потенциальной

ценностной ориентации может проходить как осознанно, так может и не осознаваться под воздействием определенной внешней и внутренней необходимости, отношения, желания или принципа.

Исходя из этого, актуализация ценностных установок запускает внутренний психологический механизм, в действиях которого появляются те или иные предпочтения личности, ее жизненные ориентиры, что является показателем высшего уровня развития мотивационной сферы личности.

Таким образом, первым дидактическим условием эффективной организации самостоятельной работы студентов является целенаправленное развитие познавательной мотивации на основе актуализации ценностных установок в познавательной деятельности.

Анализ литературы показал, что многие исследователи при организации самостоятельной работы указывают на необходимость изменения содержания образования, закономерности которого имеют свои особенности и представлены в педагогической литературе в виде системы педагогических принципов обучения [18; 107 и др.].

При этом принцип обучения мы вслед за В.И. Загвязинским [31] определяем как выраженное в виде норм деятельности, указаний, правил знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях.

Учебная дисциплина как содержание обучения, как отобранный материал науки, подлежащий усвоению, является способом представления современной науки в триединстве компонентов: знания об объекте (как предмете конкретной науки) деятельности, производящей знания, и современных нормативах научного мышления. Процесс усвоения готового, статичного знания, исключая деятельность его порождающую, не несет развивающего потенциала – не формирует теоретическую мысль как способ научного мышления. Развитие знаний об объекте выступает производным от развития познавательной деятельности, организуемой как «исследование», и зависит от целей, предмета, средств и способов. Направленность процесса

развития знаний определяется методологическими средствами исследования, определяющими способ познания. В теоретически обобщенной форме они определяют специфику предмета исследования, стратегию познавательной деятельности, ее программу, этапы в развитии знания и познаваемое содержание объекта [72].

Фундаментальный принцип теории учения и обучения (дидактики), гласит: «Научиться чему-либо, усвоить накопленные человечеством знания, освоить ту или иную практическую деятельность человек способен только через собственную, самостоятельную, самоуправляемую учебно-познавательную и учебно-практическую деятельность – через учение» [25].

Опираясь на данный принцип, некоторые исследователи пытаются создать единую теорию преподавания-учения или теорию самоуправляемого обучения [16; 39; 43 и др.]. Самоуправляемое обучение – это такое обучение, в котором обучающийся является подлинным субъектом деятельности, оставаясь одновременно объектом воздействия педагога. Как субъект обучающийся выстраивает свою собственную познавательную деятельность в процессе обучения, но она осуществляется в рамках модели управления, разработанной педагогом. Он задает обучающемуся магистральный путь с узловыми станциями, миновать которые тот не может. Эти «станции» служат ориентирами обучающемуся и позволяют ему сверять правильность движения к конечному пункту назначения. Степень совпадения действий обучающихся с моделью обучения, предложенной педагогом, зависит от сформированности у них способности к самоконтролю и саморегуляции. Отправной точкой построения теории самоуправляемого обучения является понятие обучения как интеллектуального взаимодействия педагога и обучающегося, основанного на их совместной мыследеятельности по достижению государственных целей, поставленных перед системой образования.

Педагог – это управляющая подсистема, а обучающийся – управляемая. Между ними осуществляется взаимодействие по каналам прямой и обратной связи [43, С. 62].

Ю.Г. Репьев [81, С.19-20] выделяет следующие концептуальные принципы учения и преподавания, на основе которых можно создать функциональную психодидактическую модель учения. Принципы учения:

- деятельностный характер учения однозначно определяет индивида субъектом учения – носителем активности в учении, обучающимся;
- отсутствие деятельностной активности индивида в учении означает отсутствие самого процесса учения как такового;
- учение – сугубо интимный процесс для каждого субъекта учения, а потому обязательны: строгая индивидуализация процесса учения для каждого субъекта учения и строгий запрет на прямое, непосредственное внешнее вмешательство кого бы то ни было в сам процесс учения;
- только самоуправление в учении природосообразно и способно обеспечить личностно-ориентированное учение;
- учение – сложный психический процесс, подчиняющийся закономерностям, инвариантным для любого человека как биологического существа, наделенного сознанием;
- концептуальные принципы и закономерности психических процессов учения составляют инвариантную психодидактическую модель учения – теоретико-методологические основы учения;
- учение – ведущая деятельность в образовании, через которую опосредованно происходит развитие и воспитание субъекта учения.

Принципы преподавания:

- деятельностный характер преподавания делает индивида субъектом преподавания – носителем активности в преподавании, преподавателем, учителем;
- преподавание не должно противоречить концептуальным принципам учения;

- эффективность преподавания определяется эффективностью учения;
- концептуальные принципы преподавания производны от принципов учения, а потому также являются инвариантом образовательного процесса;
- формирующая деятельность субъекта преподавания представляет собой совокупность функций преподавания, среди которых ведущими являются дидактическая, коммуникативная и контрольная;
- функция преподавания – вариативная часть образовательного процесса, зависящая от целей обучения и образования, возрастной группы обучающихся и др.
- концептуальные принципы и функции преподавания составляют функционально-дидактическую модель преподавания.

Итак, в обучении есть два носителя осознанной активности, два субъекта обучения. Это субъект учения, обучающийся, и субъект преподавания, преподаватель. У каждого из них свои функции, дидактические принципы, закономерности психических процессов, которые необходимо учитывать для эффективной реализации взаимодействия этих субъектов в процессе формирования готовности к самоуправлению познавательной деятельностью.

Однако анализ эмпирических данных [55; 75 и др.], полученных исследователями за последние 10-15 лет, показывает, что в массовой практике устойчиво сохраняется функциональный характер взаимодействия, нередко обуславливающий его формализацию. Для такого взаимодействия типичны: взаимное отчуждение преподавателей и студентов; потребительское отношение студентов к педагогам и друг к другу; недооценка педагогами внутренних законов жизни вуза, ориентация на внешние формы поведения студентов; насыщенность отношений педагогов и студентов конфликтными ситуациями, которые обусловлены отсутствием взаимопонимания, сопереживания, реального соучастия и т.д. Усиливающееся в современных условиях противоречие между потребностью молодых людей в равноправном взаимодействии со взрослыми и не

готовностью не только студентов, но и педагогов к конструированию и организации такого взаимодействия делает рассматриваемую проблему особо актуальной, особенно в контексте нашего исследования, поскольку готовность к самоуправлению познавательной деятельностью невозможно развивать без учета данного феномена.

Самостоятельная работа над учебным материалом является главным в учебной деятельности каждого обучающегося, поэтому так важно, чтобы и преподаватели, и каждый студент понимали сущность и значение самостоятельной работы в учебном процессе. В настоящее время часто наблюдается сведение самостоятельного изучения к выполнению некоторой системы заданий, к ответам на вопросы и конспектированию учебников и учебных пособий, которое, как правило, студентами выполняется в виде механического переписывания (лишь бы представить выполненное задание). По мнению же Д.В. Чернилевского [112], главной целью самостоятельного изучения является приобретение умений понять текст, вычленив и переосмыслить постановки типовых проблем и рациональные образцы деятельности, составить на базе анализа учебных текстов предписания и алгоритмы для решения целевых задач, осмыслить и четко обрисовать в конспекте сущность теоретических построений, рассмотренных в тексте, и их место в системе профессиональных знаний.

Перечисленные умения определяют эффективность и качество познавательной деятельности каждого студента, а сами эти умения формируются в адекватной учебной деятельности. Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Это невозможно сделать без некоторого объема знаний психологического и логико-методологического характера, в том числе знания о самой учебной деятельности, а также знания обобщенных характеристик

предмета, подлежащего усвоению. Можно выделить следующие компоненты познавательной деятельности как инструмента мышления.

1. Деятельность студента, направленная на изучение и овладение основами данной дисциплины. При этом предполагается слушание, чтение, конспектирование, осмысление, реферирование и другой учебной информации под углом зрения достижения определенных учебных целей.

2. Деятельность студента, направленная на изучение методов решения задач, показывающих состав и содержание аппарата практического применения основных теоретических положений дисциплины. В состав этой фазы познавательной деятельности входят чтение, осмысление, выполнение действий по образцу, структурирование решений, анализ различных примеров рационального применения типовых приемов и алгоритмов, составления обобщенных предписаний, тренировки, упражнения и т.п.

3. Деятельность по использованию приобретенных знаний в плане их действенности и достоверности на практике посредством различных форм контроля и самоконтроля.

Многие исследователи [15; 39 и др.] считают, что процесс организации деятельности и отбора содержания должен носить поэтапный характер. На каждом этапе студенту предъявляются новые требования к деятельности, которые в свою очередь приводят к появлению более многогранных, активных потребностей. В этом несоответствии кроется источник внутреннего противоречия. Вместе с тем в процессе успешной реализации целей деятельности это противоречие и разрешается. Показатель его разрешения – чувство удовлетворения, свидетельствующее о дальнейшем развитии и обогащении соответствующей потребности.

П.В. Стефаненко отмечает, что вначале преподаватель показывает значение изучаемой дисциплины в формировании будущего специалиста; затем вводит студентов в содержание учебной дисциплины и данного блока, выдвигает перед ними основные дидактические проблемы, знакомит с методологией исследования, разъясняет, какими значениями, навыками и

умениями должны овладеть студенты к окончанию определенного блока и курса в целом, а также к очередному практическому, семинарскому или другому занятию; далее вооружает студентов подходами и алгоритмами для самостоятельного овладения учебным материалом; рекомендует необходимую научную и учебно-методическую литературу; обучает рациональным приемам самостоятельной работы; консультирует обучаемых, исходя из потребностей каждого из них; устанавливает персональные задания обучаемым с учетом темпа и индивидуальных возможностей усвоения учебного материала; вооружает обучаемых методами и средствами самоконтроля; систематически контролирует уровень подготовки каждого студента [97].

Многие исследователи [41; 53 и др.] считают, что эффективность образовательного взаимодействия в процессе организации самостоятельной работы зависит от уровня рефлексии, как преподавателя, так и студентов.

В современной социальной педагогической психологии «рефлексия» рассматривается во взаимосвязи с феноменами педагогической социальной перцепции (функция эмпатии, механизмы центрации и идентификации в межличностном познании, концепция рефлексивно-перцептивных способностей и умений и др.). Рефлексивно-перцептивные умения педагога можно представить в виде познания собственных индивидуально-психологических особенностей оценки своего собственного психического состояния, а также разностороннего восприятия и адекватного познания личности обучающегося. В настоящее время существует потребность в преподавателе, не только знающем предмет, способном объяснить новый материал и организовать свой труд, но и умеющем грамотно управлять самостоятельной работой обучающихся. Соглашаясь с В.С. Лазаревым, мы подразумеваем под управленческой работой педагога «непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которого формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их

достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия» [49, С. 75].

Таим образом, следующим дидактическим условием эффективной организации самостоятельной работы студентов является отбор содержания самостоятельной работы на основе следующих принципов: поэтапности; рефлексивности; активности и самостоятельности.

Н.Ф. Талызина детализирует требования, предъявляемые к педагогу общей теорией управления. В соответствии с ними ему для реализации функций управления познавательной деятельностью учеников предстоит пройти ряд этапов: определить цели; выявить исходное состояние управляемого процесса; сформировать программу воздействий для каждого промежуточного состояния процесса; организовать контроль за ним в виде перманентной обратной связи; с учетом имеющейся информации в каждом из промежуточных состояний выполнить процедуры, регулирующие и корректирующие влияние на познавательную деятельность обучающихся. Итак, управленческий характер деятельности педагога согласуется с приоритетом его функции, ориентированной на мотивационно-потребностную сферу развития, обучения и воспитания личности [99, С.30].

На современном этапе управленческая деятельность педагога модифицируется, переходя в фазу его саморазвития и создавая необходимые предпосылки для саморазвития ученика или студента. ... В противном случае управление самостоятельной работой может трансформироваться в педагогическое манипулирование, а благородные цели развития личности обучающегося ограничатся всего лишь усвоением знаний, умений и навыков. В целом система управленческих действий на рефлексивной основе включает ценностное целеполагание, опережающее планирование, моделирование и прогнозирование, корпоративное принятие решений и системную диагностику.

В связи с этим необходимо обратиться к соотношению понятий «самоуправление», «соуправление». Понятие «самоуправления» было

рассмотрено ранее (п.п.1.2). Можно только добавить, что самоуправление – это целенаправленное изменение, и цель себе ставит человек, который сам управляет своими формами активности. Самоуправление – процесс творческий, он связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей [120, С. 527]. Психологический аспект самоуправления связан с саморегуляцией самого человека. Однако самоуправление нужно отличать от саморегуляции. Саморегуляция – это тоже изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Функция саморегуляции – закрепить то, что приобретено в процессе самоуправления. Таким образом, самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, две стороны активности личности, диалектическое единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира человека [120, С. 527]. Если «самоуправление» - это управление с приставкой «само» - предполагает реализацию ряда функций самостоятельно, своими силами, то «соуправление» основано на совместной деятельности. Признавая всех участников образовательного процесса равноправными субъектами, становится уместным признать их равноправие и в процессе управления своей познавательной деятельностью. Под соуправлением мы понимаем деятельное, добровольное участие обучающихся в разработке познавательных задач при тесном взаимодействии с преподавателем. Важно создать условия сотрудничества и взаимодействия преподавателя и обучающихся в ходе их совместной деятельности в рамках решения всех намеченных задач.

Современный образовательный процесс предполагает собой переход от «прямого» управления к управлению «косвенному», который заключается в создании дидактических условий, способствующих развитию самоорганизации студентов при выполнении самостоятельной работы. Управление рассматривается лишь как момент движения студентов в самоуправляемую познавательную деятельность.

По мере становления студента, как субъекта управления собственной познавательной деятельностью, степень управляющего воздействия со стороны преподавателя ослабевает, мера его помощи определяется уровнем развития субъектности студента, уровнем развития умений самоорганизации. Данный динамизм находит свое выражение в цепочке: педагогическое управление самостоятельной работой студентов, соуправление, самоуправление самостоятельной работой.

Многие исследователи [15; 39 и др.] отмечают, что в процессе организации самостоятельной работы происходит поэтапное становление субъекта познавательной деятельности. Л.П. Панина и Е.Г. Сафонова считают, что на первом этапе проводится целенаправленная работа по формированию у студентов представлений о содержании учебной и будущей профессиональной деятельности, ее творческом потенциале. На втором этапе происходит овладение студентами конкретными приемами познавательной деятельности и простейшими операциями, входящими в учебную и профессиональную деятельность. В совокупности это способствует формированию самостоятельности студентов. На данном этапе общие сведения об учебной и профессиональной деятельности не только получают подтверждение практикой, но и конкретизируются при выполнении отдельных учебных заданий, приемов и операций, приобретают личностно значимый характер. Третий этап формирования субъекта познавательной деятельности включает в себя овладение студентами отдельными сложными элементами учебной и профессиональной деятельности. На этом этапе простейшие приемы и операции, образующие комплекс, приобретают характер учебно-познавательной деятельности, которая содержит определенный последовательный ряд шагов. Четвертый этап формирования субъекта познавательной деятельности – овладение студентами полной учебно-познавательной деятельностью. На данном этапе возможности студентов для проявления самостоятельности в учебно-познавательной деятельности значительно расширяются [65].

Начальный этап становления субъекта учебно-познавательной деятельности является базовым для последующего этапа, цель которого – научить студентов решать нетиповые задачи, алгоритм решения которых не даётся в готовом виде. Способность к самоуправлению в процессе выполнения самостоятельной работы, по мнению Ю.С. Брановского и А.В. Беляевой [7; 10], может сформироваться только при многократном воспроизведении опыта творческой деятельности.

Таким образом, разработанный комплекс дидактических условий для организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия» станет более эффективным, если будет:

- осуществляться целенаправленное развитие мотивации на основе актуализации ценностных установок в познавательной деятельности;
- происходить отбор содержания самостоятельной работы на основе следующих принципов: поэтапности; рефлексивности; активности и самостоятельности;
- разработан и реализован комплекс разноуровневых заданий, позволяющий поэтапно развивать субъектность студентов и осуществлять переход от педагогического управления через соуправление к самоуправлению самостоятельной работой.

Выводы по первой главе

1. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволяет сделать вывод, что, несмотря на то, что изменение парадигмы образования предопределяет необходимость рассмотрения организации самостоятельной работы с новых позиций, в истории профессиональной школы накоплен значительный опыт по решению данной проблемы, творческий перенос которого в современные условия позволит более эффективно решить обозначенную проблему. Однако следует заметить, что накопленный опыт до сих пор не систематизирован, не обобщен и требует

адаптации применительно к современным условиям. До настоящего времени в должной мере не изучены некоторые аспекты проблемы: условия, критерии эффективной организации самостоятельной работы студентов при изучении биохимии.

2. В ходе исследования уточнено понятие «самостоятельная работа», под которым мы понимаем организованную преподавателем деятельность студента, направленную на преобразование учебного материала в систему получения знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения образования, освоения содержания получаемой профессии, развития профессионально-личностных характеристик компетентного специалиста.

При этом самостоятельную работу студентов при изучении дисциплины «Биологическая химия» можно трактовать как вид учебной деятельности, базирующейся на выполнении системы усложняющихся заданий при консультационно-координирующей помощи преподавателя и ориентированной на развитие самостоятельности студентов в принятии решений и вовлечении их в активную поисковую деятельность.

Мы выделили следующий компонентный состав самостоятельной работы: мотивационно-целевой (умение формулировать цели собственной самостоятельной деятельности; умение оценивать ее важность для профессионального становления), организационно-деятельностный (умение организовывать свою самостоятельную работу и управлять ею), рефлексивно-оценочный (умение оценивать результативность самостоятельной деятельности и вносить в нее коррективы).

Под организацией самостоятельной работы студентов мы понимаем целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков, личностных качеств, необходимых для развития всех компонентов самостоятельной работы до определенного уровня: репродуктивного, реконструктивного, креативного.

3. Опора на гуманистический и деятельностный подходы позволила нам обосновать комплекс дидактических условий, способствующий эффективной организации самостоятельной работы студентов при изучении биохимии:

- осуществляется целенаправленное развитие познавательной мотивации на основе актуализации ценностных установок в познавательной деятельности;

- отбор содержания самостоятельной работы происходит на основе следующих принципов: поэтапности; рефлексивности; активности и самостоятельности;

- разработан комплекс разноуровневых заданий, позволяющий поэтапно развивать субъектность студентов и осуществлять переход от педагогического управления через соуправление к самоуправлению самостоятельной работой.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КУРСУ «БИОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ»

2.1 Организация экспериментальной работы

Экспериментальная проверка эффективности дидактических условий организации самостоятельной работы по курсу «Биологическая химия» осуществлялась в Южно-Уральском государственном аграрном университете (Троицкий ветеринарный институт). Всего в эксперименте с сентября 2016 по июнь 2017 года приняли участие 46 студентов, обучающиеся по специальности «Ветеринарный врач».

Для проведения исследования нами были определены контрольная и экспериментальная группы из состава студентов университета в количестве 46 человек: экспериментальная группа – 22 человека и контрольная группа – 24 человека.

Эксперимент состоял из трех этапов (табл. 3).

Таблица 3

Схема эксперимента

Этапы эксперимента	Содержание
Констатирующий	Анализ педагогического опыта по организации самостоятельной работы обучающихся, изучение категориального аппарата исследования, определение проблемы исследования, определение объекта исследования, выявление дидактических условий организации самостоятельной работы обучающихся
Формирующий	Экспериментальная работа по реализации дидактических условий организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения биохимии
Контрольный	Обобщение результатов педагогического исследования

Констатирующий этап эксперимента предусматривал определение объективных критериев, на основе которых можно судить о результатах эффективной организации самостоятельной работы:

- *мотивационно-целевой* (мотивация изучения предмета, целеполагание);
- *организационно-деятельностный* (организованность; уровень самоуправления самостоятельной работой);
- *рефлексивно-оценочный* (произвольный самоконтроль, рефлексивность).

Группы были подобраны таким образом, чтобы контролируемые параметры несущественно отличались друг от друга. Проверка данной гипотезы осуществлялась по χ^2 – критерию (приложение 7).

Проверка нашей гипотезы предполагала, что обучение в контрольной группе ведется по традиционной методике, а в экспериментальной группе реализовывались дидактические условия организации самостоятельной работы студентов.

Статистическая обработка полученных в ходе эксперимента данных проводилась с помощью методов первичной и вторичной статистической обработки. К первичным методам, использованным нами, относятся определение среднего арифметического значения и определение выборочной дисперсии. Вторичными методами статистической обработки являются методы сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных, с использованием t- критерия Стьюдента и χ^2 - критерия.

Сравнение выборок между собой с целью определения достоверности получаемых результатов проводился по методу Стьюдента. Для этого используют t – критерий Стьюдента (t) (приложение 8).

Первое направление проведения эксперимента связано с изучением уровня развития мотивационно-целевого компонента, включающего в себя следующие показатели: мотивацию изучения предмета и целеполагание.

Мотивация изучения предмета оценивалась по методике, предложенной Т.Д. Дубовицкой [24] (Приложение 1), целью которой является выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся при изучении конкретных предметов. Результаты отражены в таблице 4.

В таблице 3 и далее в параграфе приняты следующие обозначения:

ЭГ – экспериментальная группа;

КГ – контрольная группа.

Таблица 4

Степень выраженности внутренней мотивации изучения дисциплины
на начальном этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Степень выраженности внутренней мотивации (в % к максимально возможному баллу)
ЭГ	22	54,6
КГ	24	55,3

При сравнении групп между собой мы получили следующие результаты: χ^2 – критерий составил 2,17 (при табличном значении 5,99), следовательно, различия между группами не являются статистически значимыми.

Следующее направление проведения эксперимента связано с изучением способности к целеполаганию. Стремление (мотивация) к достижению цели оценивалось по методике, разработанной М. Кубышкиной (опросник «МАС») (Приложение 2) [35, с. 415] (табл. 5).

Таблица 5

Стремление (мотивация) к достижению цели на начальном этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Степень выраженности стремления (мотивации) к достижению цели (в % к максимально возможному баллу)
ЭГ	22	49,9
КГ	24	50,0

При сравнении групп между собой мы получили следующие результаты: χ^2 – критерий составил 1,28 (при табличном значении 5,99), следовательно, различия между группами не являются статистически значимыми.

Следующее направление исследования связано с изучением уровня развития организационно-деятельностного компонента, показателем которого являются: организованность; уровень самоуправления самостоятельной работой.

Для определения уровня организованности мы использовали тест «Уровень организованности» Е.П. Ильина [36] (Приложение 3). Результаты отражены в таблице 6 рисунке 1.

Таблица 6

Уровень организованности на начальном этапе эксперимента

Группа	Количество человек	Уровень организованности (кол-во чел. в % к общему числу в группе)		
		высокий	средний	низкий
Экспериментальная группа (ЭГ)	22	13,7 (3 чел)	54,5 (12 чел)	31,8 (7 чел)
Контрольная группа (КГ)	24	16,6 (4 чел)	58,4 (14 чел)	25,0 (6 чел)

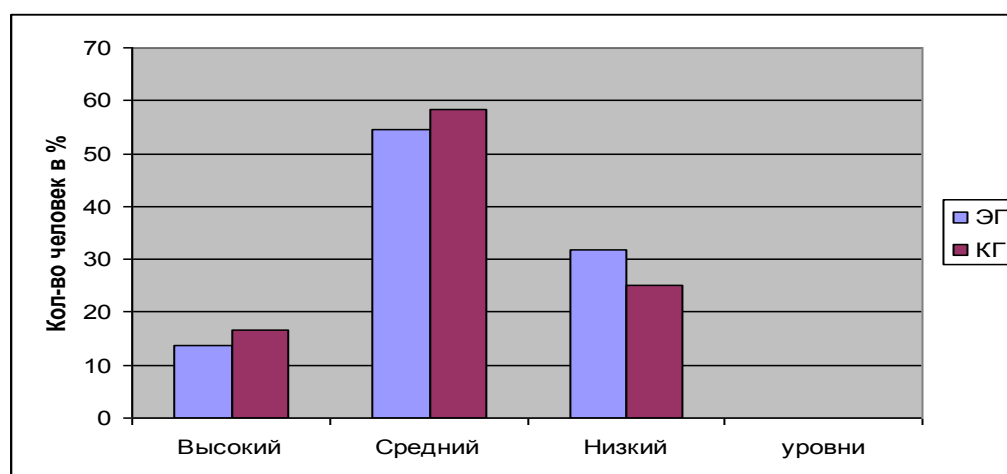


Рис. 1 Уровень организованности на начальном этапе эксперимента

Из таблицы (табл. 6) и рисунка (рис. 1) видно, что высокий уровень организованности имеет практически одинаково число обучающихся как в ЭГ, так и КГ (3 и 4 человека соответственно), средний уровень имеет большее число обучающихся в КГ - 14 чел. и 12 - в ЭГ. Низкий уровень имеют в ЭГ 7 человек, а в КГ – 6 человек.

χ^2 – критерий составил 1,065 (при табличном значении 5,99). Рассчитанная по формуле (1) величина меньше рассматриваемого значения, поэтому группы тождественны.

Уровень самоуправления самостоятельной работой оценивался по оценке за самостоятельную работу по пройденным темам. Для этого были разработаны разноуровневые задания по разделу «Статическая биохимия» (темы: «Липиды», «Углеводы», «Аминокислоты и белки») (приложение 4). В результате нами были получены следующие данные табл. 7 и рис. 2.

Таблица 7

Уровень самоуправления самостоятельной работой на начальном этапе эксперимента

Группа	Количество человек	Уровень самоуправления самостоятельной работой (кол-во чел. в % к общему числу в группе)		
		Высокий (отлично)	Средний (хорошо)	Низкий (удовлетворительно)
Экспериментальная группа (ЭГ)	22	18,2 (4 чел)	40,9 (9чел)	40,9 (9 чел)
Контрольная группа (КГ)	24	20,8 (5чел)	41,6 (10 чел)	37,5 (9чел)

При сравнении групп между собой мы получили следующие результаты: χ^2 – критерий составил 2,68 (при табличном значении 5,99), следовательно, различия между группами не являются статистически значимыми.

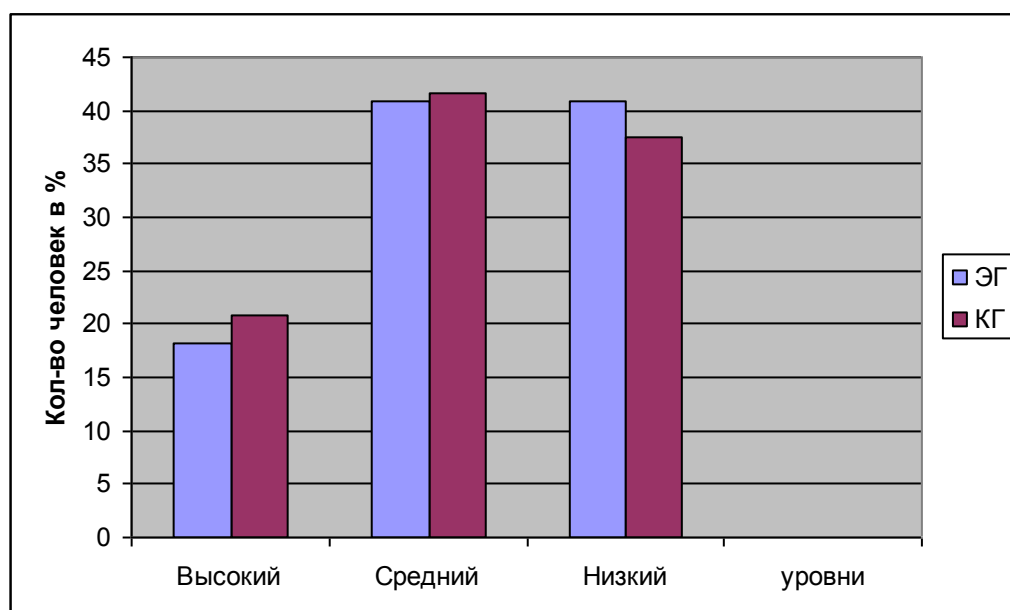


Рис. 2 Уровень самоуправления самостоятельной работой на начальном этапе эксперимента

Рефлексивно-оценочный компонент оценивался по следующим показателям: произвольный самоконтроль, рефлексивность.

Степень выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении оценивалась по методике, разработанной Г.С. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой (Приложение 5) [36, с. 253-256].

Из табл. 8 видно, что группы также незначительно отличаются друг от друга и по этому показателю.

Таблица 8

Степень выраженности склонности к самоконтролю в деятельности

Группа	Степень выраженности склонности к самоконтролю в деятельности (в % к наивысшему баллу)
ЭГ	53,8
КГ	54,1

χ^2 – критерий составил 1,16 (при табличном значении 5,99). Рассчитанная по формуле (1) величина меньше рассматриваемого значения, поэтому группы тождественны.

Рефлексивность оценивалась по методике Э.Ф. Зеера [34] (приложение б).

Результаты тестирования представлены в табл. 9 и рис. 4.

Таблица 9

Уровень рефлексивности на начальном этапе эксперимента

Группа	Количество человек	Уровень рефлексивности (кол-во чел. в % к общему числу в группе)		
		Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа (ЭГ)	22	9,1 (2 чел)	59,1 (13 чел)	31,8 (7 чел)
Контрольная группа (КГ)	24	12,5 (3 чел)	58,3 (14 чел)	29,2 (7 чел)

χ^2 – критерий составил 1,45 (при табличном значении 5,99). Рассчитанная по формуле (1) величина меньше рассматриваемого значения, поэтому группы тождественны.

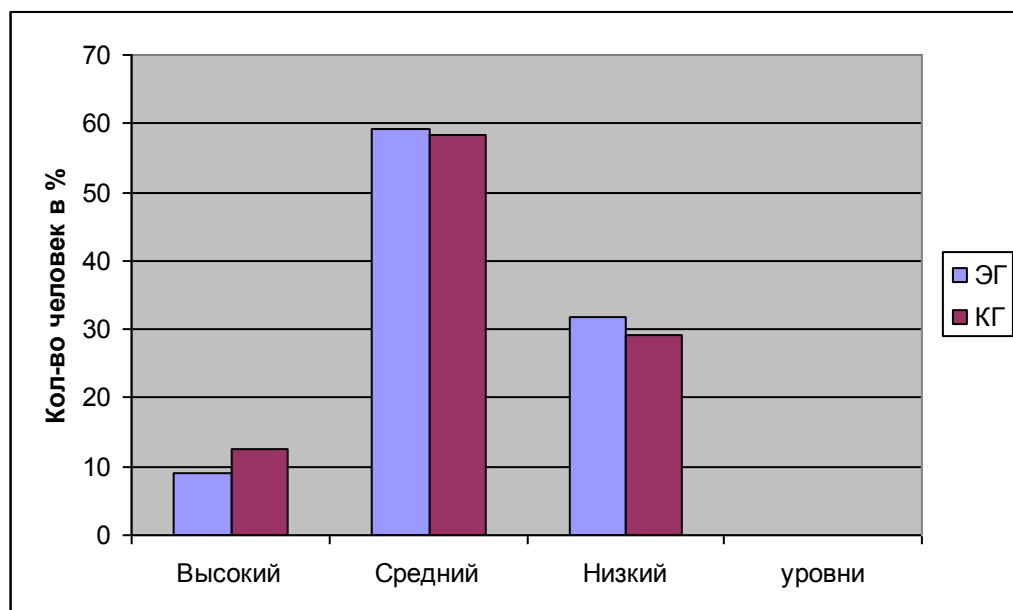


Рис. 3 Уровень рефлексивности на начальном этапе эксперимента

Таким образом, получив в ходе констатирующего эксперимента необходимые результаты, мы приступили к формирующему эксперименту.

2.2 Реализация условий организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия»

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, позволили приступить к реализации комплекса дидактических условий организации самостоятельной работы в процессе изучения дисциплины «Биологическая химия». При этом осуществлялась проверка следующей гипотезы: организация самостоятельной работы студентов будет проходить успешно, если

- осуществляется целенаправленное развитие познавательной мотивации на основе актуализации ценностных установок в познавательной деятельности;

- отбор содержания самостоятельной работы происходит на основе следующих принципов: поэтапности; рефлексивности; активности и самостоятельности;

- разработан комплекс разноуровневых заданий, позволяющий поэтапно развивать субъектность студентов и осуществлять переход от педагогического управления через соуправление к самоуправлению самостоятельной работой.

Рассмотрим их реализацию.

Изучение дисциплин естественнонаучного направления предполагает фиксацию в содержании образования и обнаружение в познавательной деятельности личностного отношения к себе, изучаемым явлениям и объектам окружающего мира. Способы и критерии, на основании которых производились сами процедуры оценивания содержания образования, закреплялись в сознании обучающихся как «субъектные ценности» (установки), актуализация которых становилась внутренним детерминантом развития познавательной мотивации.

Например, в начале изучения биохимии студентам задавались такие вопросы: какие цели и задачи вы преследуете, изучая биохимию? Как вы считаете, какие качества личности, необходимые ветеринарному врачу,

поможет сформировать изучение биохимии? Сформулируйте цели и задачи своей самостоятельной работы по изучению биохимии и развитию личности. При этом каждое занятие начиналось с обсуждения учебной цели. Студентам предлагалось сформулировать проблему-цель для личностного роста. Студенты осознанно и систематически определяли, искали личностную пользу, смысл не только знаниевой, операционно-технической части дисциплины, но и смысловую сторону в аспекте профессионально-личностного развития, а каждую учебную ситуацию проектировали как ситуацию личностного развития.

В процессе изучения биохимии было разработано несколько таких заданий.

Например: обнаружьте в объекте исследования (процессе, факте, открытии, явлении, личности или достижении ученого и т. п.) кроме очевидной значимости значимость возможную, но скрытую. Значимость эта непременно должна быть отнесена к категории профессиональных ценностных ориентаций.

Задания такого типа развивают умение проводить рефлексию на личностном уровне, так как для отнесения исследуемого объекта к профессиональным ценностям студенты вынуждены обращаться, прежде всего, к собственным личностным ценностям.

Следует отметить, что согласно данным, полученным в ходе проведения эксперимента, мы столкнулись с рядом трудностей, связанных с развитием познавательной мотивации студентов. Прежде всего, это связано с тем, что внешняя мотивация («зарабатывание» баллов) существенно снижает уровень внутренней мотивации. Как правило, это касается 20 – 25 % студентов, которые по уровню своего развития и способностям являются наиболее успешными.

Выход из создавшейся ситуации мы видим в установлении субъект-субъектного взаимодействия.

В рамках субъект-субъектного пространства взаимодействия происходили наиболее глубинные ценностно-смысловые изменения в развитии личности студентов. В опыте проживания определенных учебных взаимоотношений складывались установки – высокие обобщенные и относительно устойчивые состояния готовности к определенной форме реагирования на задачу или проблему. Основная функция установки – уменьшить степень неопределенности ситуации, в которой предстоит действовать.

При этом большую роль играет воздействие преподавателя на эмоциональное состояние обучаемых; создание условий для преодоления психологических барьеров в познавательной деятельности; атмосферы, свободной от страха перед каждым высказыванием; «ситуации успеха», организация совместной творческой деятельности и т.п.

Таким образом, актуализация ценностных установок в познавательной деятельности способствовала развитию познавательной мотивации.

Рассмотрим как происходила реализация второго дидактического условия.

Отбор содержания самостоятельной работы происходил на основе следующих принципов: поэтапности; рефлексивности; активности и самостоятельности.

Принцип поэтапности предполагал следующие этапы.

Первый этап – подготовительный включал в себя мотивационный компонент и целеполагание, выбор средств и способов работы. Сначала необходимо представить студентам учебники, учебные пособия, методические рекомендации по изучаемой дисциплине. При определении последовательности самостоятельной работы необходимо сформулировать ее цели и задачи. Кроме того, устанавливаются временные рамки изучения информации, что, прежде всего связано с относительной доступностью материалов учебника, регламентируется последовательность изучения материала и выполнения проверочных упражнений. В качестве варианта

предлагается студентам сформулировать цели и задачи самостоятельно. Также на этом этапе обучающемуся предоставляется возможность выбора вида самостоятельной работы. Выбор средств работы определяется поставленными целями и задачами и может варьироваться (многократное прочтение материала, дополнение самоконтроля взаимоконтролем).

Таким образом, первый этап является подготовительным, и его основная функция заключается в обеспечении готовности обучающихся к изучению нового материала, а также к восстановлению опорных знаний, к овладению способами и приемами самостоятельной работы.

Второй этап – формирующий. На данном этапе происходит ознакомление с учебным материалом и формирование знаний, умений и навыков. Студенты выполняют задания разного уровня сложности: репродуктивного, реконструктивного, креативного.

Третий этап – контрольно-корректирующий. На данном этапе происходит самооценка результата деятельности. Основной задачей преподавателя является не столько контроль, сколько организация рефлексии студентов, определения того, что им удалось усвоить и применить, и того, что требует доработки, а также поиск причин в случае получения не совсем удачных результатов. После изучения модуля студенты проверяют свои знания с помощью итоговых вопросов и заданий. Преподаватель контролирует их деятельность и по необходимости проводит диагностику результатов самостоятельного изучения материала. При коррекции результатов рекомендуется участие педагога.

Таким образом, задачи преподавателя при организации самостоятельной работы должны состоять из нескольких этапов: организация учебного процесса таким образом, чтобы основной объем работы приходился на самостоятельную интеллектуальную деятельность студента при изучении учебного материала, учитывая при этом особенности каждого в отдельности; планирование мотивационного поля каждого занятия так, чтобы студенты были заинтересованы в работе; организация само- и взаимоконтроля

уровня полученных знаний в результате самостоятельного изучения материала.

Принцип рефлексивности предполагал расширение «знаниевого» аспекта дисциплины: в нее должны входить не только знания об объекте, но и знания о производящей их деятельности – ее функциях, целях, предмете, средствах и продукте. Конечным итогом познавательной деятельности становилось не просто приобретение обучающимися некоторого набора знаний, а построение его теории – методологического знания о деятельности по производству предметного знания.

Данный принцип требует выполнения следующих правил: осмысление обучающимися всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации; осознание своих действий; самоанализ собственной деятельности.

В качестве средства реализации данного принципа выступали специальные задания, отражающие компоненты готовности к самостоятельной работе. Приведем примеры содержания таких заданий: осознать свой тип мотивации; соединить обучение с позитивными эмоциями; определите этапы обучения и цели каждого этапа; определите важность, значимость изучаемого материала; проанализируйте свои мысли, не возникли ли у вас дополнительные предложения по изучению учебного материала; определите свои затруднения во время занятия; оцените свою работу; выделите и запишите свои основные знания, умения, навыки, способы деятельности, связанные с изучением данной темы; задайте вопросы, которые у вас возникли, преподавателю.

Развитию рефлексии также способствуют задания, связанные с безоценочным учетом результатов и оценочной деятельностью.

Рефлексия как содержательного, так и эмоционального порядка является обязательным завершающим этапом любой более или менее крупной работы. В результате применения ситуаций по развитию рефлексии студенты приобретают опыт проведения полного и глубокого самоанализа

познавательной деятельности, самостоятельного ее контроля и оценивания. Также обучающиеся совершенствуют опыт нахождения и самостоятельного устранения причин возникающих трудностей, предвидения возможных последствий своих действий. Благодаря этому они вносят изменения в процесс взаимодействия с преподавателем и другими студентами, что приводит к снижению вероятности проявления внутреннего конфликта и установлению субъект-субъектных отношений.

Принцип активности и самостоятельности предполагал умение анализировать свою готовность к обучению, вычленять для себя цели и планы обучения в соответствии с их личной значимостью и посильностью, регулировать процесс решения познавательных задач, организовывать свою деятельность в той или иной ее форме, контролировать и оценивать свои достижения. Иными словами, активность и самостоятельность студента в обучении зависят от того, в какой мере он овладевает самоанализом, самомотивацией, саморегуляцией, самоорганизацией, самоконтролем, самооценкой.

Познавательная активность и самостоятельность неотделимы друг от друга: более активные студенты, как правило, и более самостоятельные; недостаточная собственная активность студента ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности.

При реализации данного принципа мы опирались на следующие правила:

- учитывали интересы обучающихся и одновременно формировали мотивы учения, среди которых на первом месте выступали познавательные интересы, профессиональные склонности;
- включали студентов в решение проблемных ситуаций;
- стимулировали коллективные формы работы, взаимодействие студентов в учении.

Факторами, побуждающими студентов к активности и самостоятельности являются: профессиональный интерес; творческий характер познавательной деятельности; состязательность.

В связи с этим с успехом применяется при выполнении лабораторных и практических работ, при решении задач такая форма проведения занятия: группа разбивается на несколько команд (4-5), каждой дается задание. Побеждает команда, быстрее других справившаяся с задачами.

Реализация перечисленных принципов отбора содержания материала в процессе организации самостоятельной работы способствовала развитию структурных компонентов данного конструкта: мотивационно-целевого, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного. Технологически это достигалось через интенсификацию интеллектуальных (самопознание, самоанализ, самооценка, самокоррекция, самодиагностика), эмоциональных (самовоспитание, самоуважение) и морально-волевых (самоконтроль, самообязательство, самоотчет) черт характера, а также через усвоение студентами знаний о специфике процесса самоуправления познавательной деятельностью.

Третье дидактическое условие предполагало разработку разноуровневых заданий, позволивших развивать субъектность студентов и осуществлять переход от педагогического управления через соуправление к самоуправлению познавательной деятельностью.

Задания подразделялись на три типа. Первый тип – учебные задачи, требующие познавательной деятельности репродуктивного характера. Второй тип – учебные задачи, требующие познавательной деятельности репродуктивно-преобразовательного характера. Третий тип – задачи, рассчитанные на познавательную деятельность продуктивного, творческого характера.

Первый тип заданий – задания репродуктивного уровня: вопросы (как формулируется..., что изображено..., как называется...), задачи на применение, выполняемые по алгоритму с помощью преподавателя, задания

теоретические (приведите примеры, доказательства..., расскажите..., перечислите...) и практические (зарисуйте схему..., составьте план...).

Например: Задание 1. Ответить на каждый вопрос однозначно: «да» или «нет»

1. Рибоза является альдопентозой.
2. Мальтоза состоит из остатков глюкозы и фруктозы.
3. Запасной формой углеводов у животных является гликоген.
4. Природные моносахариды относятся к L-ряду.
5. Структура гликогена отличается от структуры крахмала большей разветвленностью полисахаридной цепи.
6. Мальтоза и сахароза являются невозстановливающими дисахаридами.
7. При гидролизе клетчатки образуется β -глюкоза.

Задание 2. Перечислите значения ферментов в медицине. Перечислите некоторые наследственные заболевания и укажите их причины. Приведите примеры использования ферментных препаратов для лечения.

Задание 3. Подберите к каждому уровню структурной организации белка соответствующее понятие.

1. Первичная структура.	а. Конформация пептидного остова, в формировании которой участвуют водородные связи между пептидными группировками.
2. Вторичная структура.	б. Порядок чередования аминокислот в белках.
3. Третичная структура.	в. Пространственное расположение и характер взаимодействия пептидных цепей в олигомерном белке.
4. Четвертичная структура.	г. Конформация полипептидной цепи, стабилизированная межрадикальными связями.

Второй тип – задания репродуктивно-преобразовательного уровня: вопросы (какова причина..., что объединяет..., чем отличается..., чем объясняется..., почему...), задачи, которые требуют преобразования в 2-3

действия, задания теоретические (найдите факты, подтверждающие..., сравните..., объясните...) и практические (постройте диаграмму..., заполните таблицу..., составьте схему по рисунку...).

Например: Какова причина токсических и алиментарных ферментопатий? Почему липаза, пепсин вырабатываются в клетках в неактивной форме? Почему при лечении сахарного диабета введение инсулина рекомендуется сочетать с глюкозой? В чем сходство и различие между гликолизом и брожением? Почему сыворотку крови нельзя разводить водой? Что может произойти, если добавить воду?

Третий тип – задания креативного уровня: вопросы (чем будут отличаться..., доказать или опровергнуть утверждение..., какой вывод можно сделать..., какие условия необходимы для...), задачи, требующие применение знаний в новых условиях, закономерностей нескольких разделов курса или использования знаний других дисциплин, задания теоретические (сделайте сравнительный анализ..., обобщите..., оцените значимость..., предложите способ...) и практические (сделайте вывод..., сделайте проект...).

Задание 1: Придумайте рекламу белкам, углеводам и нуклеиновым кислотам (исход; из того, какую роль они играют в живой клетке).

Задание 2. Содержание глюкозы в крови составляет 9,99 ммоль/л (180 мг %). Появится ли в данном случае глюкоза в моче? Ответ поясните.

Задание 3. Относительное количество белков, полученных с помощью метода электрофореза составляет: альбумины 30 %, α_1 -глобулины 5 %, α_2 -глобулины 9 %, β -глобулины 15%, γ -глобулины 41 %. С помощью этих данных, сделайте предположение о заболевании, для которого характерен данный электрофоретический профиль.

Задание 4. Кошкaм, голодавшим в течение 12 часов дали аминокислотную смесь, содержащую весь набор аминокислот, за

исключением аргинина. Через 2 часа содержание аммиака у животных возросло в крови до 140 мкг/л (при норме 18 мкг/л) и появились клинические симптомы аммиачного отравления (судороги, кома). В контрольной группе животных, получивших полную смесь, симптомов не было. Объясните: а) почему отсутствие аргинина привело к аммиачному отравлению? б) чем можно заменить аргинин?

Творческий характер таких заданий связан с альтернативной формой представления информации, а также с предъявлением альтернативных решений задач, проблем и т.п.

Уровневый подход в данном случае имеет следующие положительные моменты: предложение выбора задания способствует созданию ситуации успеха и ставит студента в позицию субъекта; раскрываются возможности и способности каждого студента, что создает условия для перехода на более высокий уровень самостоятельной работы; студенты поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов познавательных задач и способов их решения, проявляя свою активность, самостоятельность и индивидуальный стиль познания.

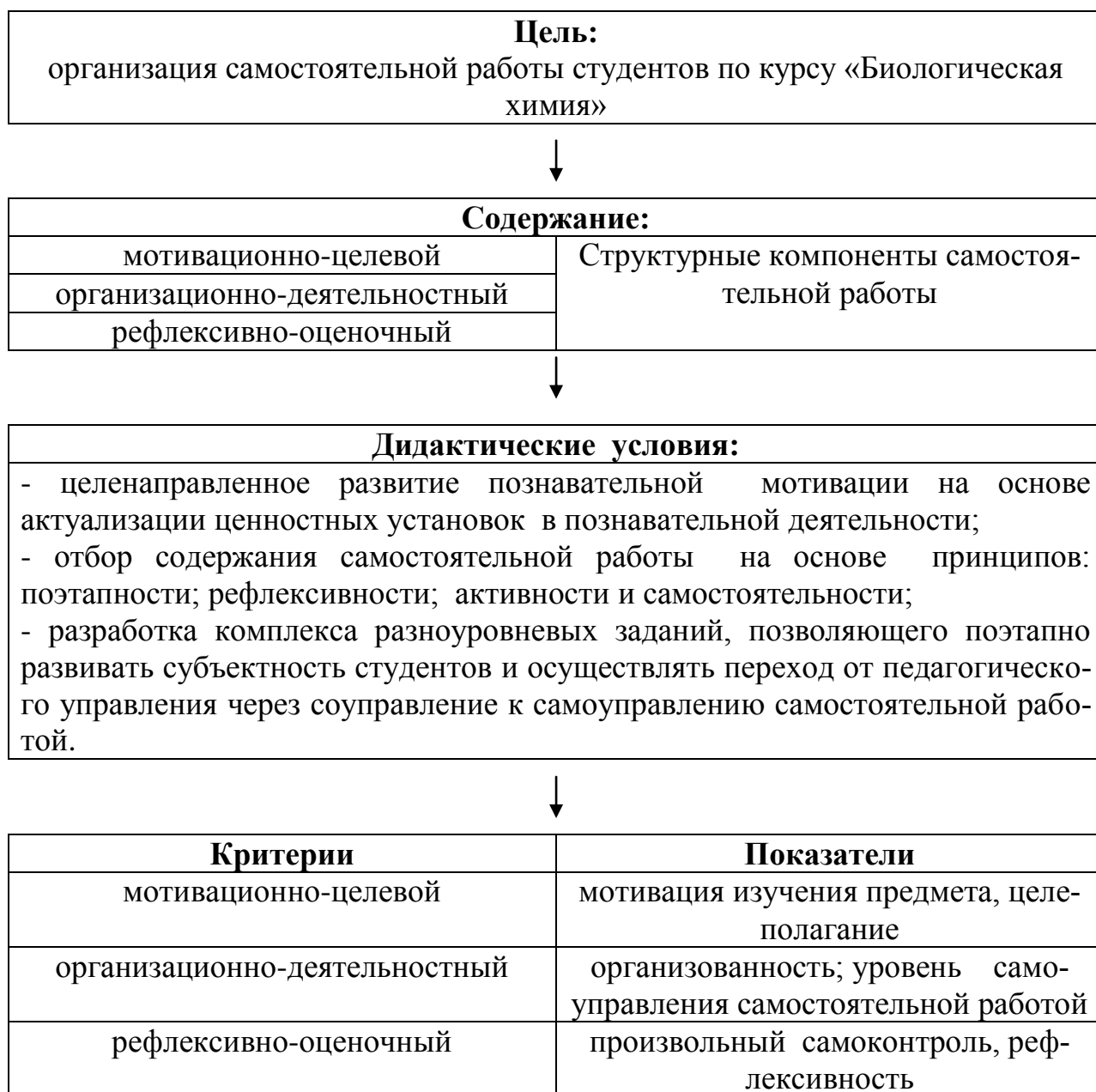
Проблема организации самостоятельной работы может рассматриваться лишь в единстве с проблемой педагогического управления, поскольку педагогический процесс представляет собой диалектическое единство педагогического управления и самоуправления личности и коллектива студентов в различных видах деятельности. Современный образовательный процесс предполагает собой переход от «прямого» управления к управлению «косвенному», который заключается в создании дидактических условий, способствующих развитию самоуправления студентов. Управление рассматривается лишь как момент движения студентов в самоуправляемую познавательную деятельность.

По мере становления студента, как субъекта управления собственной познавательной деятельностью, степень управляющего воздействия со стороны преподавателя ослабевает, мера его помощи определяется уровнем

развития субъектности студента, уровнем развития умений самоуправления. Данный динамизм находит свое выражение в цепочке: педагогическое управление, соуправление, самоуправление познавательной деятельностью.

Необходимо указать на одну важную тенденцию, проявившуюся в ходе нашего исследования, которая заключается в следующем: ярко выраженная субъектная позиция (активность) студента в процессе обучения детерминирует происходящие в нем личностные изменения а в итоге – обеспечивает эффективность организации самостоятельной работы.

Таким образом, нами была реализована следующая модель организации самостоятельной работы (рис. 4):





Результат:
развитие всех компонентов самостоятельной работы до определенного уровня: репродуктивного, реконструктивного, креативного

Рис. 4 Модель организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия»

Эффективность модели и ее реализация на основе комплекса дидактических условий были оценены во время контрольного эксперимента, который подробно описан в п.п. 2.3.

2.3 Анализ полученных результатов

Реализация выдвинутых нами теоретических положений и дидактических условий организации самостоятельной работы в процессе изучения биохимии позволила оптимизировать рассматриваемый процесс. Представленные ниже результаты позволяют оценить, насколько успешной была данная работа в каждой из рассматриваемых областей (мотивационно-целевой, организационно-деятельностной, рефлексивно-оценочной), которые в совокупности и определяют эффективность рассматриваемого процесса.

Исследования на моделирующем этапе эксперимента проводились по той же схеме, что и на начальном этапе эксперимента. Статистическая обработка данных проводилась по методикам, описанным выше (п. 2.1). Достоверность данных оценивалась по критерию Стьюдента для уровня значимости 0,95. Степени свободы вычислялись по формуле:

$$fd=n_1+n_2-2 \quad (1),$$

где n_1 и n_2 количество человек в группах.

При сравнении результатов в контрольных и экспериментальных группах между собой, степени свободы превышали 40, поэтому, для всех случаев, согласно методике, мы принимали значение $t_{0,05}=2,021$.

Исследование динамики изменения мотивационно-целевой сферы студентов оценивалась по двум параметрам: мотивация изучения предмета, целеполагание. При этом были использованы методики, описанные в п. 2.1.

Результаты диагностики мотивации изучения предмета, выраженные в процентном отношении к максимально возможному баллу представлены в табл. 9 и рис. 5 Они были получены, как и в п.2.1 по методике Т.Д. Дубовицкой «Мотивация изучения предмета» [24].

В таблице 9 и далее по тексту параграфа приняты следующие обозначения:

НТ – начальное тестирование

КТ – тестирование в конце эксперимента

Таблица 9

Сводные данные по изменению мотивации изучения предмета у студентов в ходе эксперимента

Группа	Степень выраженности внутренней мотивации (в % к максимально возможному баллу)	
	НТ	КТ
ЭГ	54,6	72,3
КГ	55,3	60,4

Как видно из табл. 9 и рис. 5 степень выраженности внутренней мотивации повысилась и в контрольной группе и в экспериментальной, но в КГ она повысилась незначительно (на 5,1 %), в то время как в экспериментальной группе на 17,7%. Мы считаем, что реализация дидактических условий позволяет большинству студентов осуществлять познавательную деятельность в зоне ближайшего развития, в соответствие со своими интересами и способностями, полноценно использовать потенциал самостоятельной работы.

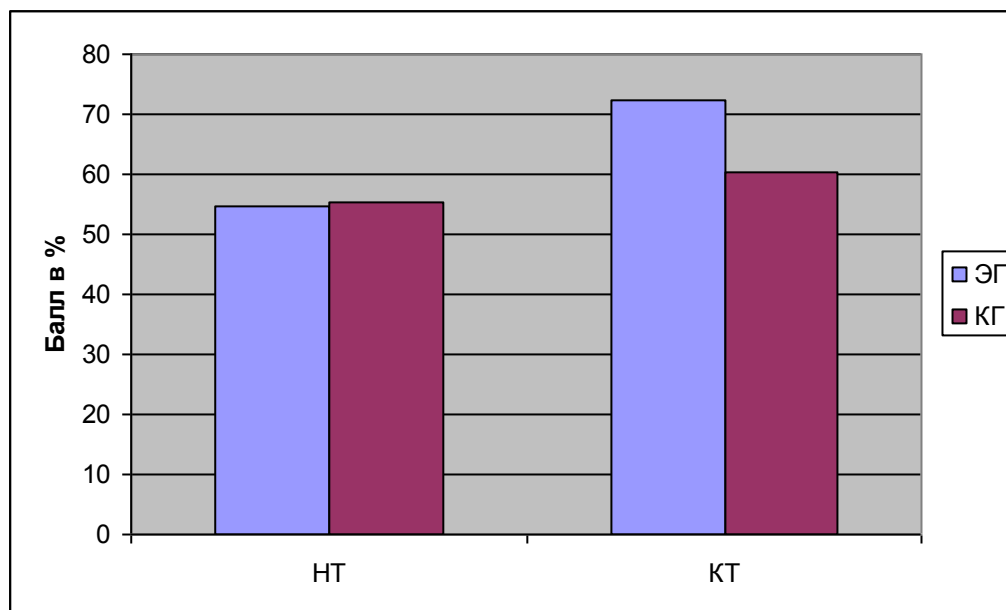


Рис. 5 Степень выраженности внутренней мотивации на начальном и конечном этапах эксперимента

Обработка данных по критерию Стьюдента подтвердила достоверность этих отличий ($t= 2, 98$).

Результаты диагностики стремления к достижению цели, выраженные в процентном отношении к максимально возможному баллу представлены в табл. 10 и рис. 6.

Таблица 10

Степень выраженности мотивации к достижению цели на начальном и конечном этапах эксперимента

Группа	Степень выраженности мотивации к достижению цели (в % к максимально возможному баллу)	
	НТ	КТ
ЭГ	49,9	66,1
КГ	50,0	52,2

Как видно из табл. 10 и рис. 6 степень выраженности стремления к достижению цели в ЭГ повысился на 17,2 %, в то время как в КГ - на 2,2 %.

Решение поставленных на занятии перед студентами интересных задач активизировало их самостоятельную работу по поиску необходимой информации.

Обработка данных по критерию Стьюдента подтвердила достоверность этих отличий ($t= 2, 62$).

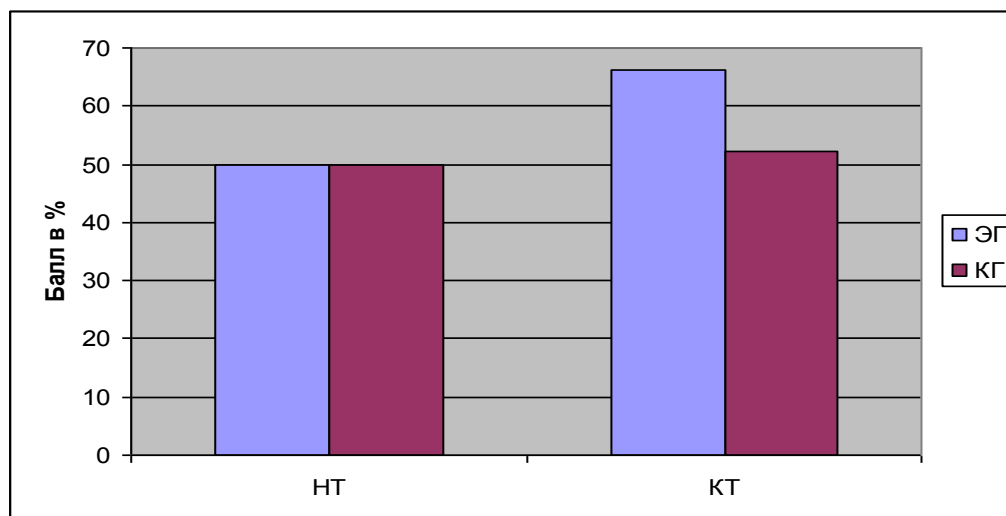


Рис. 6 Степень выраженности мотивации к достижению цели на начальном и конечном этапах эксперимента

Уровень организованности оценивался по той же методике, что и в начале эксперимента. Результаты представлены в табл. 11 и рис. 7.

Таблица 11

Уровень организованности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ и КГ

Группа	Количество человек	Уровень организованности (кол-во чел. в % к общему числу в группе)					
		высокий		средний		низкий	
		НТ	КТ	НТ	КТ	НТ	КТ
Экспериментальная группа (ЭГ)	22	13,7 (3 чел)	18,2 (4 чел)	54,5 (12 чел)	68,2 (15 чел)	31,8 (7 чел)	22,7 (5 чел)
Контрольная группа (КГ)	24	16,6 (4 чел)	16,6 (4 чел)	58,4 (14 чел)	62,6 (15 чел)	25,0 (6 чел)	20,8 (5 чел)

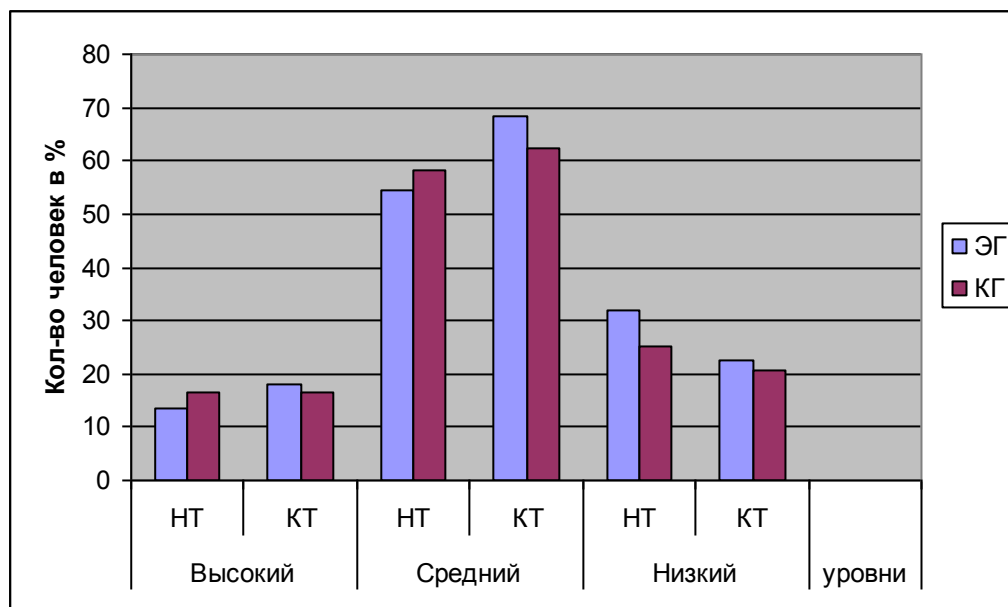


Рис. 7 Уровень организованности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ и КГ

Как видно из табл. 11 и рис. 7, результаты изменились незначительно как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Это связано с тем, что, по нашему мнению, для развития организованности, как личностной черты, требуется больше времени, чем время, отведенное для эксперимента, хотя в экспериментальной группе тенденция к повышению уровня организованности наблюдается: количество человек, имеющих высокий уровень организованности повысилось на 4,5 %, средний – на 13,3, низкий снизился на 9,1 %

Статистическая обработка данных не подтвердила значимость различий ($t = 2,03$).

Развитие *организационно-деятельностного* компонента при организации самостоятельной работы оценивалось, прежде всего, по изменению уровня самоуправления самостоятельной работой. Данный показатель, как и при начальном тестировании, оценивался по сумме баллов, полученных студентом в ходе выполнения разноуровневых заданий. Сводные результаты проверки контрольных работ представлены в табл. 12 и рис. 8.

Уровень самоуправления самостоятельной работой на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Количество человек	Уровень самоуправления (кол-во чел. в % к общему числу в группе)					
		высокий		средний		низкий	
		НТ	КТ	НТ	КТ	НТ	КТ
Экспериментальная группа (ЭГ)	22	18,2 (4 чел)	27,3 (6 чел)	40,9 (9 чел)	54,5 (12 чел)	40,9 (9 чел)	18,2 (4 чел)
Контрольная группа (КГ)	24	20,8 (5 чел)	16,6 (4 чел)	41,7 (10 чел)	50,0 (12 чел)	37,5 (9 чел)	33,4 (8 чел)

Из табл. 12 и рис. 8 видно, что уровень самоуправления самостоятельной работой значительно повысился в экспериментальной группе: высокий – на 9,1 % (2 человека), средний – на 13,6, низкий уровень снизился на 21,7, в то время как в контрольной изменения произошли незначительные: высокий уровень снизился на 4,2 %, средний повысился на 8,3 %, низкий снизился на 4,2 %.

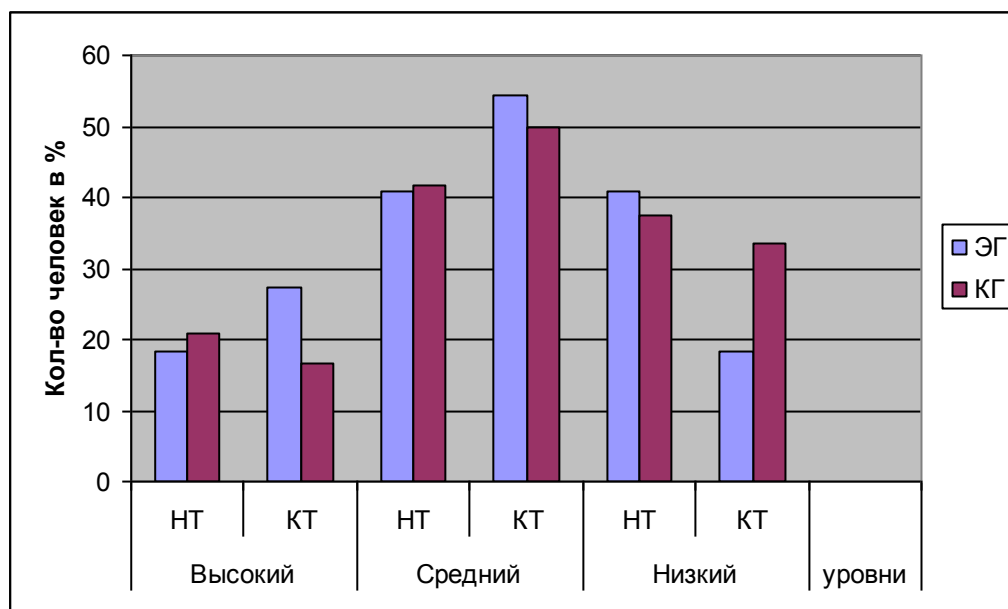


Рис. 8 Уровень самоуправления самостоятельной работой на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

При сравнении групп между собой по критерию Стьюдента получены следующие результаты: ($t= 2, 281$). Следовательно, различия между группами являются статистически значимыми.

Этот факт можно объяснить более высокой степенью выраженности внутренней мотивации в экспериментальной группе (табл. 9).

Рассмотрим, как изменялись параметры рефлексивно-оценочного компонента: произвольный самоконтроль, рефлексивность.

Степень выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении оценивалась по той же методике, разработанной Г.С. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой [36, с. 253-256], что и в начале эксперимента. Результаты диагностики представлены в табл. 13 и рис. 9.

При сравнении групп между собой по критерию Стьюдента получены следующие результаты: ($t=2, 31$). Следовательно, различия в группах являются статистически значимыми. Степень выраженности к самоконтролю повысилась в ЭГ – на 19 %, в КГ – на 3 %.

Таблица 13

Степень выраженности склонности к самоконтролю в деятельности на начальном и конечном этапах эксперимента

Группа	Степень выраженности склонности к самоконтролю в деятельности (в % к наивысшему баллу)	
	НГ	КТ
ЭГ	53,8	72,4
КГ	54,1	58,2

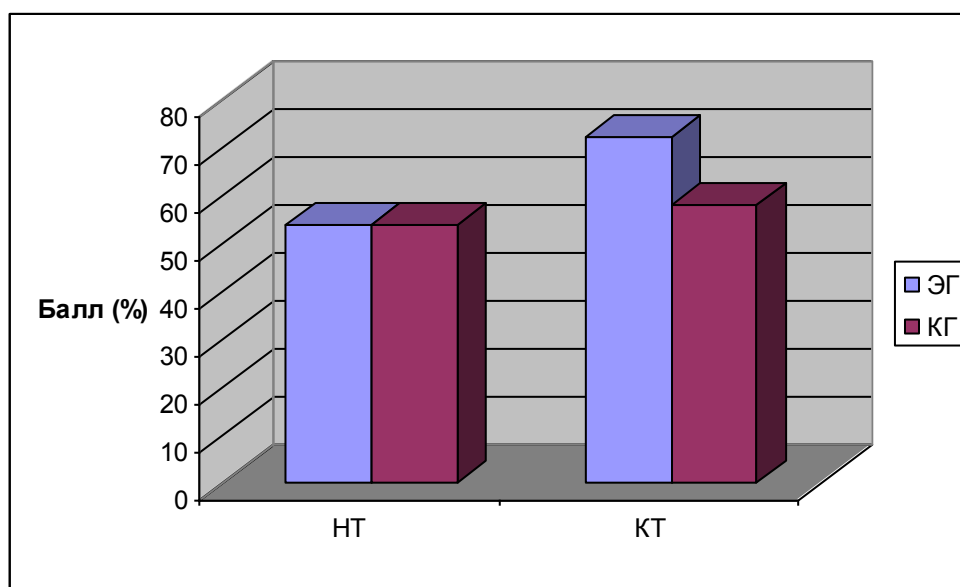


Рис. 9 Степень выраженности склонности к самоконтролю в деятельности на начальном и завершающем этапах эксперимента

Изменение рефлексивности оценивалось по той же методике, что и при начальном тестировании [34, С. 45 - 47]. В табл. 14 и на рис. 10 представлены результаты исследования в этом направлении. Напомним, что при тестировании выделялись следующие уровни: низкий – менее 60 % от возможного количества баллов по тесту; средний - от 60 до 74 %, высокий - более 74 %. При начальном тестировании (п.2.1) около 30 % студентов имели низкий уровень рефлексивности, и только около 10 % студентов – высокий.

Таблица 14

Уровень рефлексивности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Количество человек	Уровень самоуправления (кол-во чел. в % к общему числу в группе)					
		высокий		средний		низкий	
		НТ	КТ	НТ	КТ	НТ	КТ
Экспериментальная группа (ЭГ)	22	9,1 (2 чел)	18,2 (4 чел)	59,1 (13 чел)	63,6 (14 чел)	31,8 (7 чел)	18,2 (4 чел)
Контрольная группа (КГ)	24	12,5 (3 чел)	12,5 (3 чел)	58,3 (14 чел)	66,7 (16 чел)	29,2 (7 чел)	20,8 (5 чел)

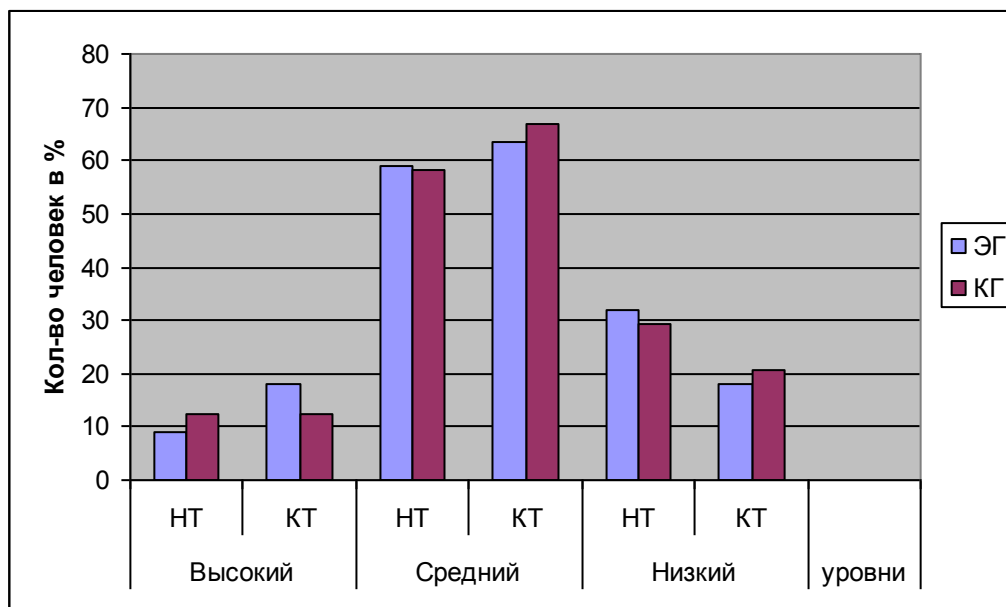


Рис. 10 Уровень рефлексивности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

Как видно из табл. 14 и рис. 10 наблюдаются различия данных в контрольных и экспериментальных группах. В ЭГ количество человек, имеющих высокий уровень рефлексивности увеличилось на 9,1 % (в КГ не изменился), количество человек, имеющих средний уровень, увеличилось на 4,5 % (в КГ – на 8,4 %), количество человек, имеющих низкий уровень в ЭГ снизилось на 13,6 % (в КГ – на 8,6 %). Мы считаем, что формирование исследуемого параметра при использовании разноуровневых заданий (третье дидактическое условие) возрастает, так как необходимость критической оценки большого объема информации существенно стимулирует развитие рефлексивности.

При сравнении групп между собой по критерию Стьюдента получены следующие результаты: ($t = 2,11$). Поскольку эмпирическое значение больше табличного, то различия являются статистически достоверными.

Подводя итог сказанному выше, мы констатируем, что, полученные в ходе экспериментальной работы, результаты позволили утверждать, что теоретические положения, изложенные в исследовании (п.п. 1.1-1.3) и

реализация на их основе комплекса дидактических условий (п.п. 2.2), достаточно эффективны.

Выводы по второй главе

1. Констатирующий этап эксперимента показал, что различия в контрольной и экспериментальной группах не являются значимыми.

2. На формирующем этапе эксперимента были реализованы дидактические условия организации самостоятельной работы студентов в процессе преподавания биохимии, включающие:

- осуществление целенаправленного развития познавательной мотивации на основе актуализации ценностных установок в познавательной деятельности;

- отбор содержания самостоятельной работы на основе следующих принципов: поэтапности; рефлексивности; активности и самостоятельности;

- разработку комплекса разноуровневых заданий, позволяющего поэтапно развивать субъектность студентов и осуществлять переход от педагогического управления через соуправление к самоуправлению самостоятельной работой.

3. Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность реализации дидактических условий в процессе организации самостоятельной работы. Полученные данные по экспериментальной группе доказали эффективность обозначенных условий. Результаты показали, что у обучающихся в экспериментальной группе повысился уровень внутренней мотивации, стремление к целеполаганию, уровень организованности и самоуправления, самоконтроль в деятельности и рефлексивность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность организации самостоятельной работы студентов обусловлена стремительно изменяющимися условиями развития производства, когда остро стоит проблема подготовки специалистов, отвечающих новым требованиям общества, умеющих организовывать и контролировать процесс производства продукции с учётом потребностей, интересов и возможностей потребителя. В современном производственном процессе нужен опытный специалист, обладающий высоким уровнем профессиональных знаний и умений. Самостоятельная работа студента является необходимым условием повышения качества его образования, основанная не на механическом заучивании знаний, а на заинтересованности приобретаемой информации. В зависимости от места и времени проведения самостоятельной работы, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами она подразделяется на следующие виды: самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий; самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов; внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Анализ психолого-педагогической литературы в исследуемой области позволил обосновать актуальность проблемы организации самостоятельной работы студентов.

2. Выявлена сущность понятия «организация самостоятельной работы».

3. Разработан и реализован комплекс дидактических условий, который способствует эффективной организации самостоятельной работы.

4. Реализация комплекса дидактических условий обеспечила эффективное функционирование модели организации самостоятельной работы студентов по курсу «Биологическая химия».

5. Эффективность модели организации самостоятельной работы и комплекса дидактических условий была доказана в ходе экспериментальной проверки.

Список использованной литературы

1. Абасов, З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов [Текст] / З. Абасов // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 81 – 84.
2. Абульханова-Славская, К.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психол. журн. 2003. Т. 24. – № 3. – С. 22-31.
3. Айтуганова, С.Г. Управление самостоятельной работой обучаемых с целью активизации учебной деятельности [Текст] / С.Г. Айтуганова // Проблемы педагогики. – 2014. – № 1 (1). – С. 13-19.
4. Агрусев, В.Р. Активизация обучения и контроль знаний по информатике в вузе с использованием электронного тестирования и электронного учебника [Текст] / В.Р. Агрусев // Научная дискуссия: вопросы технических наук. – М.: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2016. – № 2(32). – С. 9-12
5. Бабаян, А.В. Из истории организации самостоятельной работы студентов вузов в дореволюционной России [Текст] / А.В. Бабаян // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 121-123.
6. Басова, Н.В. Опытнo-экспериментальная работа по активизации самостоятельной деятельности студентов нефтяного техникума при изучении общепрофессиональных дисциплин [Текст] / Н.В. Басова // Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 124-126.
7. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов [Текст] / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105-109.
8. Бирюкова, И.В. Организация и контроль качества самостоятельной работы студентов-бакалавров при изучении курса «Биохимия человека» [Текст] / И.В. Бирюкова // Наука и мир. – Волгоград. – 2014. – № 4(8). – С. 28-30.

9. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
10. Брановский, Ю.С. Работа в информационной среде [Текст] / Ю.С. Брановский, А.В. Беляева // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 81-87.
11. Брехова, А.В. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе [Текст] / А.В. Брехова, Н.В. Попков // Современные технологии в Российской и зарубежных системах образования: сборник статей III Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 19-22.
12. Бьюзен, Т. и Б. Интеллект-карты. Практическое руководство [Текст] / пер с англ. Е.А. Самсонов. – Минск: Попурри, 2010. – 352 с.
13. Волкова, Л.Н. Самостоятельная работа студентов как средство активизации их познавательной деятельности [Текст] / Л.Н. Волкова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 2. – С. 34-37.
14. Галкина, Л. Самоуправление – путь к формированию социально значимых компетенций [Текст] / Л. Галкина // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 87-91.
15. Гнездилов, Г.В. Теория поэтапного формирования умственных действий и её реализация в процессе подготовки психологов в СГУ [Текст] / Г.В. Гнездилов // Труды СГУ. Выпуск 36. Гуманитарные науки. – М., 2001. – С. 125-148.
16. Гончаров, С.З. Универсальная сущность человека как основа креативной культурной педагогики [Текст] / С.З. Гончаров // Педагогические системы развития творчества: Материалы 3-й Всерос.науч.-практ.конф., 14-15 декабря 2004 г., Екатеринбург: В 3 ч. – Екатеринбург: Рос.гос.проф.-пед.ун-т, 2004. – Ч.1. – С. 21-29.
17. Гончарь, П.С. Субъективные ценности как предмет профессиональной педагогики в изменяющейся России [Текст] /

П.С. Гончарь // Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: Материалы VI Всероссийской научн.-практ. конф. – В 2-х ч. – Ч. 1. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – С. 59-64.

18. Громкова, М.Т. Подготовка преподавателей к реализации электронного обучения [Текст] / М.Т. Громкова // Инновации в образовании. – 2009. – № 9. – С. 47-64.

19. Гурина, И.А. Организация и методика домашних самостоятельных работ в русской дореволюционной школе [Текст] / И.А. Гурина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 5-3. – С. 79-83.

20. Гусева, И.А. Необходимость активизации самостоятельной работы студентов в современных условиях [Текст] / И.А. Гусева // Психология и педагогика на современном этапе. – 2015. – № 7. – С. 47-52.

21. Джуринский, А.Н. История педагогики и образования [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Издательство Владос, 2011. – 356 с.

22. Дистерверг, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении [Текст] / А. Дистерверг // Народное образование. – М., 2008. – С. 40-42.

23. Дмитриенко, Л.В. Актуальность организации самостоятельной работы и активизации творческого мышления студентов [Текст] / Л.В. Дмитриенко // Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 175-177.

24. Дубовицкая, Т.Д. Методика диагностики мотивации изучения предмета в образовательном процессе [Текст] / Т.Д. Дубовицкая // Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения: материалы регион. науч.-практ. конф. Челябинск 23-24 октября 2001 г. Ч.1 / Отв. ред. С.Е. Матушкин. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. – С. 64-69.

25. Еремина, Л. И. Теория обучения [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Л. И. Еремина. – Ульяновск : УлГПУ, 2010. – 82 с. – Режим

доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=278062>; (дата обращения: 11.02.2016).

26. Ерофеева, Г.В. Подготовка высокопрофессиональных специалистов в техническом университете [Текст] / Г.В. Ерофеева // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 16-18.

27. Жарких, Л.А. Использование фонда оценочных средств по биохимии для организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.А. Жарких, О.И. Курдуманова // Актуальные проблемы химии и методики ее преподавания в школе и в вузе: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию Г.С. Парфенова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. – С. 128-130.

28. Жуйкова, О.В. Рабочая тетрадь – одна из форм организации самостоятельной работы студентов технического вуза [Текст] / О.В. Жуйкова // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. – 2012. – № 3. – С. 160-170.

29. Жукова, О.А. Инновационные подходы к активизации самостоятельной работы студентов при изучении темы «Игровые технологии» [Текст] / О.А. Жукова // Социосфера. – 2013. – № 1. – С. 99-102.

30. Заводчикова, Т.Б. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы [Текст] / Т.Б. Заводчикова // Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции. – 2014. – С. 234-236.

31. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

32. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности [Текст] / Г.Е. Залесский. – М.: МГУ, 1994. – С. 114-129.

33. Засобина, Г. А. Педагогика [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Г. А. Засобина, И. И. Корягина, Л. В. Куклина. – Москва: Директ-Медиа,

2015. – 250 с. – Режим доступа:
<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=272316>; (11.02.2016).

34. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007 – 240 с.

35. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2014. – 576 с.

36. Ильин, Е.П. Психология воли [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2010. – 288 с.

37. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века [Текст] / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 287 с.

38. Кабанова, О.В. Из практики организации самостоятельной работы студентов на занятиях по иностранному языку [Текст] / О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота. – 2013. – № 4 (71). – С. 85-89

39. Караваева, С.А. Формирование готовности студентов к самостоятельной работе в системе непрерывного профессионального образования. Монография [Текст] / С.А. Караваева. – Троицк. УГАВМ. – 2007. – 137 с.

40. Караваева, С.А. Формирование готовности студентов вуза к самостоятельной работе в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.А. Караваева. - Челябинск, 2004. – 137 с.

41. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.

42. Колесов, Д. Проблемы развития и бытия личности [Текст] / Д. Колесов // Развитие личности. – 2004. – № 1. – С. 62-69.

43. Колпакова, Н.Н. Формирование готовности студентов младших курсов к учебно-профессиональной деятельности в вузе. Автореф....дисс. канд. пед. наук [Текст] / Н.Н. Колпакова. – М., 2008. – 23 с.

44. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. С. 22-34.

45. Копылова, С.С. Организация и управление самостоятельной работой студентов в вузах [Текст] / С.С. Копылова // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 2 (60). – С. 164-167.

46. Котова, С.С. Самоорганизация учебной деятельности в подготовке студентов-психологов [Текст] / С.С. Котова // Личностно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России: Материалы VI Всероссийской научн.- практ. конф. – В 2-х ч. – Ч. 2. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – С. 114-118.

47. Кохан, А.Г. Пути активизации самостоятельной работы студентов [Текст] / А.Г. Кохан // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 8 (88). – С. 176-178.

48. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения [Текст] / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.

49. Куликова, Т. О смысле образования (взгляд из провинции) [Текст] / Т. Куликова // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 152-155.

50. Латышина, Д.И. История педагогики [Электронный ресурс (История образования и педагогической мысли)] : учеб. пособие / Д.И. Латышина. – Москва : Гардарики, 2005. – 603 с. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2975161/>; (дата обращения: 16.12.2015).

51. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.

52. Лисун, Н.М. О самостоятельной работе при изучении биологической химии [Электронный ресурс] / Н.М. Лисун. – Режим доступа:

<http://www.chem.msu.su/rus/books/2010/lunin/lisun.pdf>; (дата обращения: 07.04.2017)

53. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека [Текст] / Под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.

54. Лукацкий, М.А. Педагогическая наука: история и современность: учебное пособие [Текст] / М.А. Лукацкий. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.

55. Макеренкова, И.А. Роль самостоятельной работы в процессе активизации учебной деятельности студентов [Текст] / И.А. Макеренкова // Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы: межвузовский сборник статей. – 2015. – С. 193-195.

56. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1992. – 192 с.

57. Марухно, В.М. Некоторые аспекты активизации самостоятельной работы студентов в вузе [Текст] / В.М. Марухно, Е.К. Овсянникова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4-1. – С. 219-220.

58. Метаева, В.А. Методологические и методические основы рефлексии: Учеб. пособие [Текст] / В.А. Метаева // Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург 2006. – 99 с.

59. Мишина, Ю.А. Технология формирования мотивации как одно из условий повышения эффективности организации учебно-познавательной деятельности студентов в университете [Текст] / Ю.А. Мишина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 5. – С. 40-47.

60. Монтень, М. Опыты. [Текст] / М. Монтень – М.: Изд. АН СССР. – 1958. – 365 с.

61. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. [Текст] / Н.А. Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

62. Морозова, Л.Ю. Активизация самостоятельной работы студентов [Текст] / Л.Ю. Морозова, О.А. Григорьева // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: сборник статей по итогам международной конференции. – Москва, 2016. – С. 108-112.

63. Мороко, И.Ю. Проблема самоорганизации менеджера образования образования [Текст] / И.Ю. Мороко // Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции: В 4 ч. Ч.2 / Ин-т доп. проф. образ. пед. раб.; Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – С. 27-28.

64. Нерсесян, М.Л. Формирование учебно-познавательной мотивации студентов путем организации самостоятельной работы [Текст] / М.Л. Нерсесян, Н.В. Овакимян // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2016. – № 5-1 (13). – С. 102-106.

65. Панина, Л.П. Особенности процесса становления субъекта познавательной деятельности в условиях педагогического эксперимента в профессиональном колледже [Текст] / Л.П. Панина, Е.Г. Сафонова // Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы II регион. научн.- практ. конф., Екатеринбург, 2002. – Ч. 2. – С. 82-86.

66. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., стер. [Текст] / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 192 с.

67. Паньшина, Т. Субъектная позиция человека и реформирование образования [Текст] / Т. Паньшина // Высшее образование в России. – 2006. - № 2. – С. 32-35.

68. Педагогика и психология: теория и технологии: курс лекций: В 2 ч. Ч. 1: учебное пособие [Текст] / под ред. проф. Л.И. Гриценко. – М.: Планета, 2012. – 270 с.

69. Педагогическое наследие [Текст] / Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А.; Сост. А.Ф. Смирнов. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.

70. Пеняева, С.А. Мотивационный аспект развития познавательной активности и рефлексивности мышления студентов в процессе профессиональной подготовки [Текст] / С.А. Пеняева // Журнал «Профессиональное образование» Приложение «Новые педагогические исследования». – 2006. - № 2. – М.: ИСОМ, 2006. – С. 108-112.

71. Песталоцци, И. Книга для матерей [Текст] / И. Песталоцци. – М.: Карапуз, 2009. – 256 с.

72. Петухова, Т. Самостоятельная работа как средство развития информационной компетенции [Текст] / Т. Петухова, М. Глотова // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 121-126.

73. Пидкасистый, П.И. Педагогика: Высшее профессиональное образование [Текст] / П.И. Пидкасистый, В.И. Беляев, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус. – М: Академия, 2010. – 512 с.

74. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 112 с.

75. Пищулина, Т.В. Теория и практика становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования [Текст] / Т.В. Пищулина – Челябинск: Челябинский государственный университет. – 2009. – 258 с.

76. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд. стер. [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

77. Полуянов, В.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов [Текст] / В.Б. Полуянов, Н.Б. Перминова // Вестник Учебно-методического объединения высших и

средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Росс. Гос. проф.-пед.ун-та, 2006. – № 1 (39). – С. 112-125.

78. Потанина, О.В. Активизация самостоятельной работы студентов по математике в техническом вузе (на примере рабочей тетради) [Текст]/ О.В. Потанина, Е.В. Павлова, Г.Ф. Исламгулова, М.А. Захарова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8. № 3. – С. 111-120.

79. Прохоров, А.В. Комплексные задания для самостоятельной работы как средство активизации творческих способностей студентов [Текст]/ А.В. Прохоров, С.В. Омельченко // Инновации в науке. – 2013. – № 26. – С. 88-92.

80. Психология и педагогика высшей школы [Текст] / Л.Д. Столяренко и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 620 с.

81. Репьев, Ю.Г. Система интерактивного самообучения [Текст] / Ю.Г. Репьев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 11. – С. 18-23.

82. Репях, Н.А. Самостоятельная работа в современном образовательном процессе: пути и способы активизации [Текст] / Н.А. Репях, А.Н. Хрустова // Труды военно-космической академии им. А.Ф. Можайского. – 2015. – № 646. – С. 186-192.

83. Рогов, М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ...докт. псих. наук [Текст] / М.Г. Рогов. – Ярославль, 1999. – 46 с.

84. Роджерс, К.К. Наука о личности. История зарубежной психологии [Текст] / К.К. Роджерс. – М.: Наука, 2009. – 230 с.

85. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2011. – 679 с.

86. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или о воспитании [Текст] / Ж.Ж. Руссо. – М.: Педагогика – Пресс, 2012. – 164 с.

87. Рыжкова, Т.В. Технология активизации самостоятельной и поисковой работы студентов [Текст] / Т.В. Рыжкова // Герценовские чтения, Начальное образование. – 2011. – Т. 2. № 1. – С. 297-302.

88. Сидоров, А.И. Проблемы управления самостоятельной работой студентов [Текст] / А.И. Сидоров // Роль и место самостоятельной работы студентов в образовательном процессе вуза: юбилейная научно-методическая конференция. Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2009. – С. 5-9.

89. Симакова, С.М. К вопросу о самостоятельной работе студентов по иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / С.М. Симакова // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота. – 2013. – № 3. – С. 164-165.

90. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / коллектив авторов ; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

91. Созонтова, Н.И. Активизация внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров при обучении в высшем учебном заведении [Текст] / Н.И. Созонтова // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 33-38.

92. Соколков, Е.А. Технологии проблемно-модульного обучения: теория и практика: монография [Текст] / Е.А. Соколков. – М.: Логос, 2012. – 384 с.

93. Соловьева, Н.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях кредитной системы обучения: автореф. дисс. ...канд. пед. наук [Текст] / Н.А. Соловьева. – М. 2008. – 24 с.

94. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие [Текст] / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону, 2011. – 234 с.

95. Спутник исследователя по педагогике [Текст] / Авторы-составители А.М. Баскаков, Ю.Г. Соколова; Под общей ред. А.М. Баскакова. – Челябинск: Издательство ООО «Полиграф-Мастер», 2008. – 600 с.

96. Степашко, Л.А. Философия и история образования [Текст] / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.

97. Стефаненко, П.В. Пути активизации самостоятельной работы студентов [Текст] / П.В. Стефаненко // Образование и наука в современных условиях. – 2015. – № 4 (5). – С. 120-121.

98. Султанова, Г.К. Активизация и организация самостоятельной работы студентов [Текст] / Г.К. Султанова // Вестник КГУСТА. – 2011. – Т.1. № 2. – С. 175-182.

99. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение. – 1988. – 175 с.

100. Терехина, Н.А. Организация самостоятельной работы студентов на кафедре биохимии [Текст] / Н.А. Терехина, В.Л. Поносов, Г.А. Боровик, Г.М. Созинова // Вятский медицинский вестник. – 2007. – № 4. – С. 26-27.

101. Тихонова, В.И. Самостоятельная работа студентов как проблема высшей профессиональной школы [Текст] / В.И. Тихонова, А.В. Арапов, Т.В. Стародубцева // Вестник ВГУ. – Серия: Проблемы высшего образования. – 2011. - № 1. – С. 47-50.

102. Тищенко, Е.А. Кредитно – модульно - рейтинговая система организации учебного процесса в ЮРГТУ (НПИ) [Текст] / Е.А.Тищенко // Российско –германский семинар – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ) – 2006.– 250 с.

103. Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста [Текст] / Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42-47.

104. Уточкина, Е.О. Активизация самостоятельной работы студентов [Текст] / Е.О. Уточкина, И.В. Сапронов, С.С, Веневитина // Наука, образование, производство. – 2014. – С. 117-121.

105. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М., 1968. – 557 с.

106. Фоминых, В.Л. Организация самостоятельной работы студентов специальности 201000,62 по дисциплине «Биохимия и основы биологии» в рамках системы электронного обучения [Текст] / В.Л. Фоминых //Современные проблемы фундаментального образования в техническом вузе. – Йошкар-Ола, 2014. – С.187-190.

107. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов [Текст] / Под ред. проф. З.А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 344 с.

108. Хакимова, А.А. Использование информационно-коммуникационных технологий для организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку [Текст] / А.А. Хакимова // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота. – 2012. – № 1. – С. 128-129.

109. Харюшина, О.А. Формирование познавательного интереса через приобщение к немецкой культуре на занятиях иностранного языка [Электронный ресурс] / О.А. Харюшина. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya>; <http://festival.1september.ru/articles/514934/> (дата обращения 07.04.2017)

110. Чапаев, Н.К. Философия и история образования [Текст] / Н.К. Чапаев, И.П. Верещагина. – М.: Издательство: Академия ИЦ, 2013. – 276 с.

111. Черная, А.В. Организация самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам. Учебное пособие [Текст] / А.В. Черная, Е.А. Чекунова, Е.П. Погорелова. – Ростов-на-Дону, – 2010. – 200 с.

112. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб пособие для вузов [Текст] / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

113. Чернышев, В.В. Активизация самостоятельной работы студентов на младших курсах [Текст] / В.В. Чернышев, Т.Д. Чернышова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 152-154.

114. Чупрова, Л.В. Проблема совершенствования образовательного процесса в вузе [Текст] / Л.В. Чупрова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. зоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. II. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 100-102.

115. Чупрова, Л.В. Системное становление творческой личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза [Текст] / Л.В. Чупрова // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. – 2012. – № 3. – С. 82-85.

116. Чупрова, Л.В. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического университета [Текст] / Л.В. Чупрова, Э.Р. Муллина, О.А. Мишурина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 4. – С.153-156.

117. Чупрова, Л.В. Учебно-методический комплекс как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета [Текст] / Л.В. Чупрова, О.В. Ершова, Э.Р. Муллина, О.А. Мишурина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 12.

118. Шагивалеев, Н.А. Организация и управление самостоятельной работой студентов на кафедрах хирургического профиля высших учебных заведений [Текст] / Н.А. Шагивалеев, В.Г. Самодай // Вестник экспериментальной и клинической хирургии. – 2011. – Т.4. № 1. – С. 190-192.

119. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Ф.В. Шарипов. – М.: Логос, 2013. – 448.

120. Шейнов, В.П. Как управлять собой [Текст] / В.П. Шейнов. – Мн.: Харвест, 2006. – 608 с.

121. Шехмирзова, А.М. Рабочая тетрадь как дидактическое средство формирования профессиональных компетенций в ходе самостоятельной работы бакалавров [Текст] / А.М. Шехмирзова, С.М. Саш // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2014. – № 2. – С. 97-101.

122. Шибает, В.П. Мотивирующие факторы как средство активизации студентов к выполнению самостоятельной работы [Текст] / В.П. Шибает // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 6 (49). – С. 198-199.

123. Юдина, Е.М. Использование современных дидактических средств обучения для активизации самостоятельной работы студентов [Текст] / Е.М. Юдина // Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности вуза: сборник статей по материалам межфакультетской учебно-методической конференции. – Краснодар: Издательство: Кубанский государственный аграрный университет. – 2016. – С. 149-152.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА**

Автор Т.Д. Дубовицкая

Целью методики является выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности студентов при изучении конкретных дисциплин.

Содержание тест-опросника

Инструкция: Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к изучаемому предмету, поставив напротив номера высказывания соответствующий вам ответ, используя для этого предложенные обозначения

верно (+ +);

пожалуй, верно (+);

пожалуй, неверно (-);

неверно (- -).

1. Изучение данного предмета дает мне возможность узнать много важного для себя, проявить способности.
2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.
3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.
4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует преподаватель.
5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.
6. При изучении данного предмета, кроме учебников и рекомендованной литературы, самостоятельно читаю дополнительную литературу.
7. Считаю, сто трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.
8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.
9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».
10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем преподавателя.
11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время со своими друзьями.
12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.
13. По возможности, стараюсь списать выполненные задания у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.
14. Считаю, что все задания по данному предмету являются ценными и, по возможности, нужно знать по данному предмету как можно больше.

15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.
16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.
17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.
18. Данный предмет даётся мне с трудом и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.
19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.
20. Если бы это было возможно, то я исключил бы данный предмет из расписания (учебного плана).

Обработка результатов

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «Да» означает положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «Нет» - отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

Ключ

Да	1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19
Нет	3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Мотивация достижения цели Опросник «МАС»

Методика разработана М. Кубышкиной и направлена на выявление стремления (мотивации) человека к достижению цели.

Инструкция

Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа, если вы согласны с данным высказыванием. Старайтесь отвечать искренне и точно.

Опросник

№ п/п	Утверждения	Никогда	Часто	Очень часто
1	Мне важно, чтобы мои результаты были лучше, чем у других	1	2	3
2	Я сравниваю свои результаты и успехи с результатами других людей	1	2	3
3	Азарт состязания мне чужд	1	2	3
4	Я готов работать на пределе своих сил, чтобы опередить конкурента	1	2	3
5	Я люблю смотреть спортивные соревнования и участвовать в них	1	2	3
6	Я доволен собой, когда мне удастся продемонстрировать другим свои сильные качества или выйти победителем из трудной ситуации	1	2	3
7	Мне нравятся сложные задачи (ситуации), когда необходимо максимально мобилизоваться	1	2	3
8	Я сделаю все, чтобы другие не могли меня опередить	1	2	3
9	Меня удивляют люди, которые тратят все силы и	1	2	3

	время на то, чтобы обойти конкурентов			
10	В атмосфере борьбы и конкуренции я чувствую себя превосходно	1	2	3
11	Я всегда стремлюсь опередить других, достичь лучших результатов	1	2	3
12	Успех других меня активизирует лучше и быстрее всего	1	2	3

Обработка и интерпретация результатов

Учитываются баллы со знаком «+» при положительных ответах по позициям 1,2,4,5,6,7,8,10,11,12 и со знаком «-» при положительных ответах по позициям 3 и 9.

Ключ

Уровни выраженности	Низкий	Средний	Высокий
Тестовые баллы	0 – 8	9 – 16	17 – 24

Выводы

Чем больше сумма баллов, тем выше у испытуемого выражено стремление к достижению цели.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

САМООЦЕНКА ОРГАНИЗОВАННОСТИ

Инструкция. Прочитайте утверждения, перечисленные в опроснике, и в случае согласия с ними поставьте знак «+», а в случае несогласия – знак «-».

1. С вечера я планирую свои дела на будущий день.
2. Я всегда радуюсь успехам других людей.
3. Часто мне не удается сделать то, что я наметил.
4. Считаю, что готовиться сразу к нескольким делам невозможно.
5. На моем рабочем столе обычно порядок.
6. Свои обещания я всегда выполняю.
7. Я, как правило, затягиваю ответ на полученное письмо.
8. Вернувшись домой в грязной обуви, я сразу же привожу ее в порядок.
9. Бывает, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.
10. Не откладываю на завтра то, что могу сделать сегодня.
11. Занятость общественной, домашней работой, занятия спортом и т.п. неблагоприятно сказывается на моей работе.
12. Меня не тревожит, когда на следующий день выпадает много всяких дел, так как подготовку к ним я планирую заранее.
13. При любых обстоятельствах предпочитаю работу развлечениям.
14. Часто я убегаю на работу, не успев позавтракать.
15. Я могу опоздать на занятия без всяких серьезных причин.
16. Могу поддержать разговор на любую тему.
17. Если наступает полоса невезения на работе, у меня пропадает охота ходить туда.
18. Каждую вещь сразу кладу на место.
19. Иногда я говорю вслух не то, что думаю.
20. Когда приходится опаздывать даже на пустяковое мероприятие, мне становится как-то не по себе.
21. Мой стиль – тщательно выполнять задания, только когда о них может спросить преподаватель.
22. На занятия я прихожу минимум минут за 10 до начала работы.
23. Я всегда выполняю все правила поведения в общественных местах.
24. Я делаю утреннюю зарядку.
25. Если я основательно готовлюсь к делу, то остальные остаются неподготовленными.
26. Я всегда перехожу улицу в положенном месте.
27. Порой я убегаю на занятия, не застелив постель.
28. Общественные поручения я выполняю без напоминаний.

Обработка результатов. Организованность высчитывается путем подсчитывания суммы баллов за ответы «да» по вопросам **1, 5, 8, 10, 12, 18, 20, 22, 24, 28** и ответы «нет» по вопросам **3, 4, 7, 11, 14, 15, 17, 21, 25, 27**. Вопросы 2, 6, 9, 13, 16, 19, 23, 26 служат для проверки искренности ответов. Если опрашиваемый отвечает «да» на все

эти вопросы (кроме 19, где учитывается ответ «нет») и набирает 4 балла и более, то анкета обработке не подлежит.

Вывод. Чем больше сумма баллов, тем выше организованность отвечающего.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Уровень самоуправления самостоятельной работой Задания репродуктивного уровня

1. Ответить на каждый вопрос однозначно: «да» или «нет»
 1. Липиды - гидрофильные соединения.
 2. Пальмитиновая и олеиновая жирные кислоты содержат одинаковое число атомов углерода.
 3. Холестериды - это сложные эфиры холестерина и высших жирных кислот.
 4. Липиды в комплексе с белками выполняют транспортную функцию в организме.
 5. Содержит ли арахидоновая кислота четыре двойные связи?
 6. Является ли линоленовая кислота незаменимой для человека?
 7. Могут ли липиды выполнять каталитические функции?
2. Выбрать один правильный ответ

К глицерофосфолипидам не относятся:

1. лецитины
2. плазмалогены
3. кардиолипины
4. ганглиозиды
5. все вышеперечисленные соединения

Незаменимая жирная кислота:

1. олеопальмитиновая
2. стеариновая
3. олеиновая
4. линолевая
5. пальмитиновая

3. Найти соответствие

Транспортные формы липидов	% содержание белка
1. хиломикроны	А. 100
2. ЛПОНП	Б. 45
3. ЛПНП	В. 25
4. ЛПВП	Г. 10
5. аполипопротеины	Д. 2

4. Укажите продукты, образующиеся при гидролизе перечисленных липидов.

1. Лецитин (фосфатидилхолин)	А. Глицерин + жирные кислоты
2. Сфингомиелин	Б. Высокомолекулярный спирт + жирная кислота
3. Жиры	В. Сфингозин + жирная кислота + про-

	стой сахар
4. Воска	Г. Сфингозин + жирная кислота + H_3PO_4 + холин
5. Цереброзиды	Д. Глицерин + жирная кислота + H_3PO_4 + холин

5. Подберите к каждому типу липидов и их производных соответствующую функцию.

1. Триацилглицерины	А. Источник энергии, структурные компоненты других липидов.
2. Жирные кислоты	Б. Запасная форма источника энергии
3. Сфингомиелины	В. Структурный компонент мембран
4. Простагландины	Г. Регуляторы тонуса гладкой мускулатуры
5. Таурохолевая кислота	Д. Антигеморрагический фактор
6. Витамин Е	Е. Эмульгатор
7. Витамин К	Ж. Антиоксидант

6. Напишите структурные формулы холевой кислоты и ее производных – парных желчных кислот. Обведите части молекул, сообщающие им амфифильные свойства: сплошной линией – гидрофобные, пунктирной линией – гидрофильные.

7. Выберите положения, правильно характеризующие функции желчи.

1. Эмульгирует жиры.
2. Активирует липазу.
3. Способствует всасыванию моноацилглицеринов
4. Гидролизует жиры
5. Способствует всасыванию холестерина
6. Способствует всасыванию витамина Д
7. Способствует всасыванию витамина К

8. Для каждого типа липопротеинов подберите соответствующий состав.

1. ЛВП	А. ~ 90% триацилглицеринов и 2% белков
2. Хиломикроны	Б. ~ 50% эфиров холестерина и холестерина
3. ЛНП	В. ~ 50% белков и 20% эфиров холестерина и холестерина
4. ЛОНП	Г. ~ 10% белков и 50-55% триацилглицеринов

9. Выбрать правильные парные сочетания (соответствие) ключевых

слов или фрагментов фраз (обозначены буквами А, Б, В, Г, Д) и смысловых завершающих предложений (обозначены буквами а, б, в, г, д):

А. Аланин. Б. Метионин. В. Аргинин. Г. Треонин. Д. Тирозин.

а) аминокислота, содержащая гуанидиновую группировку;

б) содержится в природном пептиде карнозине;

в) α - амино - β – параоксифенилпропионовая кислота;

г) серусодержащая аминокислота;

д) оксиаминокислота.

10. Написать уравнение реакции образования глутатиона, дать название этому соединению, отметить его биологическое значение.

11. Написать формулу тетрапептида, включающего в качестве структурных компонентов аланин, серин, метионин и гистидин. Отметить краткое обозначение данных аминокислот и классифицировать их. Дать название полученному пептиду.

12. Написать формулу следующего тетрапептида Иле - Фен - Лиз - Асп. Дать полное название аминокислотам, входящим в его состав, и классифицировать их. Назвать данный пептид. Показать возможность образования водородных связей между двумя параллельными и двумя антипараллельными полипептидными цепями при формировании β - структуры белковой молекулы. Какой вариант является более стабильным?

13. Показать возможность образования ковалентных связей между двумя фрагментами полипептидной цепи в белковой молекуле, имеющих следующую последовательность аминокислотных остатков:

– Глу – Ала – Сер – Мет – Тир – Цис – Три –

– Лиз – Про – Тре – Цис – Асп – Гис – Гли –

14. Подберите к каждому уровню структурной организации белка соответствующее понятие.

1. Первичная структура.	а. Конформация пептидного остова, в формировании которой участвуют водородные связи между пептидными группировками.
2. Вторичная структура.	б. Порядок чередования аминокислот в белках.
3. Третичная структура.	в. Пространственное расположение и характер взаимодействия пептидных цепей в олигомерном белке.
4. Четвертичная структура.	г. Конформация полипептидной цепи,

15. Выбрать один правильный ответ

Углеводом не является:

1. седогептулаза
2. диоксиацетонфосфат
3. глицериновый альдегид
4. 3-фосфоглицериновая кислота
5. ксилулозо-5-фосфат

Макроэргическое соединение:

1. глюкозо-1-фосфат
2. глюкозо-6-фосфат
3. фосфоенолпируват
4. 2-фосфоглицериновая кислота
5. глицеральдегидфосфат

Задания продуктивного уровня

1. В печени нарушен синтез желчных кислот и они в недостаточном количестве поступают в кишечник. Какие процессы обмена липидов будут при этом нарушаться?
2. В организме снижена активность пентозного цикла. Будет ли при этом тормозиться синтез жирных кислот или нет?
3. В печени снижена концентрация холина. Синтез каких представителей жиров при этом нарушится? Какая аминокислота сможет восстановить этот процесс?
4. Приведите примеры наследственных заболеваний обмена углеводов?
5. При распаде в мышцах гликогена образуется молочная кислота. Для какого пути распада глюкозы характерно наличие этого конечного продукта?
6. Ацетил-КоА является промежуточным продуктом при окислении глюкозы. Из какого вещества и в результате какого процесса он образуется?
7. После приема пищи часть глюкозы откладывается в запас в виде гликогена. Какой гормон активизирует этот процесс?
8. Кровь, оттекающая от печени, может насыщаться глюкозой при ее недостатке за счет распада гликогена. Какой гормон обеспечивает распад гликогена?
9. Содержание глюкозы в крови составляет 9,99 ммоль/л (180 мг%). Появится ли в данном случае глюкоза в моче? Ответ поясните.

Задания креативного уровня

Задание 1: Придумайте рекламу белкам, углеводам и нуклеиновым кислотам (исход; из того, какую роль они играют в живой клетке).

Задание 2. Относительное количество белков, полученных с помощью метода электрофореза составляет: альбумины 30 %, α_1 -глобулины 5 %, α_2 -глобулины 9 %, β -глобулины 15%, γ -глобулины 41 %. С помощью

этих данных, сделайте предположение о заболевании, для которого характерен данный электрофоретический профиль.

Задание 3. Фармацевтическая промышленность выпускает анаболические стероиды – синтетические производные андрогенов, почти лишенные андрогенных свойств, но стимулирующих процессы тканевого дыхания, окислительного фосфорилирования, синтез белка. Некоторые спортсмены используют их для стимуляции развития мускулатуры. Целесообразно ли их применение?

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Изучение произвольного самоконтроля

Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении

Методика разработана Г.Н. Никифоровым, В.К. Васильевым и С.В. Фирсовой.

Инструкция. Прочтите утверждения опросника и выскажите свое отношение к каждому из них, зачеркнув одну из букв.

1. Меня считают вспыльчивым, невыдержанным человеком:
 - а) да (0);
 - б) не уверен (1);
 - в) нет (2).
2. Я уступаю место в городском транспорте пожилым людям и пассажирам с маленькими детьми:
 - а) в любом случае (2);
 - б) иногда (1);
 - в) только если на этом настаивают (0).
3. Я склонен следить за проявлением своих чувств:
 - а) всегда (2);
 - б) иногда (1);
 - в) редко (0).
4. Если в полученном задании что-то остается для меня непонятным, я:
 - а) всегда уточняю все неясности до выполнения задания (2);
 - б) поступаю так иногда (1);
 - в) уточняю неясности уже по ходу дела (0).
5. Я проверяю свои действия во время работы:
 - а) постоянно (2);
 - б) от случая к случаю (1);
 - в) редко (0).
6. Прежде чем выдвигать какой-либо аргумент, я предпочитаю подождать, пока не буду убежден, что прав:
 - а) всегда (2);
 - б) обычно (1);
 - в) только если целесообразно (0).
7. Считаю, что каждая конкретная ситуация требует определенного стиля в одежде:
 - а) согласен (2);
 - б) отчасти (1);
 - в) не согласен (0).
8. Обычно я высказываю свое мнение после старших по возрасту и положению:
 - а) да (2);
 - б) не всегда (1);
 - в) нет (0).
9. Мне нравится работа, требующая добросовестности, точных навыков:
 - а) да (2);
 - б) нечто среднее (1);
 - в) нет (0).
10. Если я краснею, я всегда чувствую это:
 - а) да (2);

- б) иногда (1);
в) нет (0).
11. В процессе работы я стараюсь проверить правильность ее выполнения:
а) всегда (2);
б) от случая к случаю (1);
в) только когда уверен, что допустил ошибки (0).
12. Если у меня возникают сомнения в том, правильно ли я понял смысл прочитанного текста, то я:
а) еще раз перечитываю неясное место в тексте (2);
б) поступаю так иногда (1);
в) не придаю этому значения, перехожу к очередному этапу работы (0).
13. По окончании работы привожу свое рабочее место в порядок, готовлю его к следующему рабочему дню:
а) обычно (2);
б) иногда (1);
в) редко (0).
14. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось по возможности правильно:
а) да (2);
б) нечто среднее (1);
в) нет (0).
15. В своих поступках я всегда стараюсь тщательно придерживаться принятых в обществе правил поведения:
а) да (2);
б) не уверен (1);
в) нет (0).
16. Я не бываю груб даже с теми людьми, которые мне очень неприятны:
а) верно (2);
б) не всегда (1);
в) неверно (0).
17. Если при чтении инструкции я встречаю какие-либо неясности, то я:
а) не обращаю на них внимания, продолжаю читать дальше (0);
б) поступаю так иногда (1);
в) пытаюсь в них разобраться (2).
18. Часто я слишком быстро начинаю сердиться на людей:
а) да (0);
б) иногда (1);
в) нет (2).
19. В общественных местах я стараюсь не говорить громко:
а) всегда следую этому правилу (2);
б) иногда следую этому правилу (1);
в) редко следую этому правилу (0).
20. Ошибки в выполненной работе следует исправлять:
а) только в тех случаях, если кто-нибудь на них укажет (0);
б) нечто среднее (1);
в) не дожидаясь, пока другие укажут на них (2).
21. Когда я сильно переживаю по какому-то поводу, то перестаю следить за своими действиями:
а) почти всегда (0);
б) иногда (1);
в) редко (2).

22. Когда я планирую свою деятельность, то предусматриваю время на проверку выполненной работы:
- а) всегда (2);
 - б) иногда (1);
 - в) редко (0).
23. При выполнении задания я удовлетворяюсь только тогда, когда должное внимание уделено всем мелочам:
- а) правильно (2);
 - б) не уверен (1);
 - в) неправильно (0).
24. Выступая перед аудиторией, я стараюсь следить за своим голосом и жестами:
- а) всегда (2);
 - б) иногда (1);
 - в) редко (0).
25. Не приступая к работе, пока не буду убежден, что все необходимое для этого уже лежит на своем месте:
- а) обычно (2);
 - б) иногда (1);
 - в) редко (0).
26. Уходя из дома, я не имею привычки проверять, выключил ли я свет, газ, утюг, воду:
- а) согласен (0);
 - б) не уверен (1);
 - в) не согласен (2).
27. В общении я:
- а) свободно проявляю свои чувства (0);
 - б) нечто среднее (1);
 - в) не выражаю своих чувств (2).
28. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то я скоро забываю об этом:
- а) да (0);
 - б) нечто среднее (1);
 - в) нет (2).
29. Иногда мне говорят о том, что в моем голосе и манерах излишне проявляется возбуждение:
- а) да (0);
 - б) не уверен (1);
 - в) нет (2).
30. Я поддерживаю порядок в своей комнате, все вещи всегда лежат на своих местах:
- а) да (2);
 - б) нечто среднее (1);
 - в) нет (0).
31. Я – человек пунктуальный и обычно никуда не опаздываю:
- а) верно (2);
 - б) не всегда (1);
 - в) неверно (0).
32. Под влиянием момента я редко говорю вещи, о которых потом очень сожалею:
- а) правильно (2);
 - б) не уверен (1);
 - в) неправильно (0).
33. Мне говорят, что, когда я слишком увлеченно что-то рассказываю, моя речь становится несколько сбивчивой:
- а) верно (0);

- б) отчасти (1);
 - в) неверно (2).
34. Я ем с таким удовольствием, что бываю при этом не всегда аккуратен, как другие:
- а) правильно (0);
 - б) не уверен (1);
 - в) неправильно (2).
35. Когда я расстроен, я слежу за тем, чтобы скрыть свои чувства:
- а) правильно (2);
 - б) нечто среднее (1);
 - в) неправильно (0).
36. При разговоре я предпочитаю:
- а) высказывать мысли так, как они приходят мне в голову (0);
 - б) нечто среднее (1);
 - в) сначала сформулировать мысль получше (2).

О выраженности склонности к самоконтролю в деятельности – ответы по пунктам **4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 25**. При этом вопросы **4, 12, 25** направлены на выявление степени выраженности предварительного (антиципирующего) контроля, а вопросы **5, 11, 23** – текущего, т.е. самоконтроля, включенного уже в процесс выполняемой деятельности.

О выраженности склонности к социальному самоконтролю дают ответы по пунктам **2, 6, 7, 8, 15, 16, 26, 28, 30, 31, 34, 36**.

Степень выраженности склонности к самоконтролю (по видам и общей) определяется набранной суммой баллов (в соответствии с набранными по каждому ответу – от 0 до 2).

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Оценка рефлексивности

Автор Э.Ф. Зеер

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса поставьте цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю;
5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Опросник

1	Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется её с кем-нибудь обсудить	
2	Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову	
3	Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор	
4	Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем	
5	Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей	
6	Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях	
7	Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение	
8	Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною	
9	Я часто ставлю себя на место другого человека	
10	Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы	
11	Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план	
12	Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач	
13	Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки	
14	Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты	

15	Я беспокоюсь о своем будущем	
16	Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью	
17	Порой я принимаю необдуманные решения	
18	Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения	
19	Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя	
20	Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить	
21	У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие	
22	Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог	
23	Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки	
24	Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть	
25	Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами	
26	Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым	
27	Редко бывает так, что я жалею о сказанном	

Обработка и интерпретация результатов

Проставленные номера ответов суммируются, кроме вопросов 2,6,7,8,12,13,16.17,21,23,26

Номера этих вопросов соответствуют следующим баллам:

№1 – 7; №2 – 6; №3 – 5; №4 – 4; №5 – 3; №6 – 2; №7 – 1.

Полученные баллы складываются. Результаты сопоставляются с ключом

Ключ

<i>УРОВНИ ВЫРАЖЕННОСТИ</i>	Низкий	Средний	Высокий
Тестовые баллы	80-113	114-139	140-157

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$$

где : f_0 – наблюдаемые численности,

f_e – предполагаемые (теоретические) численности.

Для определения значения χ^2 по таблице 1, необходимое число степеней свободы определяется по формуле (2):

$$f = (k - 1) * (c - 1)$$

где:

k – число рассматриваемых категорий (например, число показателей развития мотивации саморазвития);

c – число сравниваемых групп.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

$$t = \frac{|\overline{M}_1 - \overline{M}_2|}{\sqrt{\frac{\overline{S}_1^2}{n_1} + \frac{\overline{S}_2^2}{n_2}}}$$

где:

t – коэффициент Стьюдента;

M_1 – среднее арифметическое первой выборки;

M_2 – среднее арифметическое второй выборки;

\overline{S}_1^2 – выборочная дисперсия первой выборки;

\overline{S}_2^2 – выборочная дисперсия второй выборки;

n_1 – количество членов первой выборки;

n_2 – количество членов второй выборки.

При этом для определения достоверности производят сравнение полученного значения t – критерия с табличным. Для этого необходимо найти число степеней свободы (f):

$$f = (n_1 + n_2 - 2)$$