



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

На правах рукописи

**ОЛЕЙНИК ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ  
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование**

**Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе**

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
64,69 % авторского текста

Выполнил (а):  
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1  
Олейник О.А.

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор  
педагогических наук, профессор  
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент  
Бердникова И.А.

**Челябинск  
2017**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку</b>	
1.1. Анализ проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку.....	13
1.2. Модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку.....	32
1.3. Педагогические условия функционирования модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку.....	47
Выводы по 1 главе.....	60
<b>Глава 2. Апробация педагогических условий функционирования модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку</b>	
2.1 Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку.....	62
2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку.....	70

Выводы по 2 главе.....	104
<b>Заключение.....</b>	<b>106</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>108</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>122</b>

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность исследования.**

Федеральный государственный стандарт высшего образования акцентирует внимание на том, что выпускник должен понимать смысл и значение ключевых компетенций, осознавать их необходимость. Самообразовательная компетенция относится к разряду ключевых. Также в этом документе указано, что выпускник вуза должен обладать способностью к самоорганизации и самообразованию.

Согласно исследованиям большинство выпускников высшей школы имеет недостаточный уровень готовности к самообразовательной и проектной деятельности. В то же время подготовка студентов к названным видам деятельности осуществляется бессистемно, что негативно сказывается на уровне подготовки выпускников вуза. В настоящее время на рынке труда сложилась ситуация, свидетельствующая о том, что только компетентные, самоорганизованные и инициативные специалисты, способные самосовершенствоваться как в профессиональном, так и в личностном плане, являются конкурентоспособными и наиболее востребованными. Неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста становится его самообразовательная компетенция.

Особую важность развития самообразовательной компетенции исследователи связывают с её значимостью для профессионально-личностного роста специалиста. Ученые подчеркивают её роль в развитии важнейших компонентов, характеризующих способность к систематической самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах. Представляется важным сделанное рядом авторов заключение о том, что самообразовательная компетенция выступает как системообразующая, стержневая, так как она

детерминирует формирование других ключевых компетентностей, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в процессе образования.

Развитие самообразовательной компетенции студентов во многом зависит от качественного применения современных образовательных технологий, обеспечивающих готовность выпускников вуза к непрерывному самообразованию, к продуктивной, творческой деятельности.

Поиск эффективных способов развития самообразовательной компетенции привел к рассмотрению педагогического потенциала метода проектов, ориентированного на решение реальных проблем, которые требуют субъектной активности, готовности к самообразовательной деятельности.

Решения проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку рассматривается в работах отечественных (В.А.Адольф, В.И. Байденко, В.А.Болотов, И.А.Зимняя, Е.И. Кудрявцева, В.В. Сериков, А.В.Хуторской, и др.) и зарубежных (Р. Бойцис, Э. Дисси, Дж. Равен, Р. Райн, В. Хутмахер и др.) исследователей, где представлены основные положения компетентностного подхода, классификации, сущностные характеристики различных компетенций, в том числе самообразовательной.

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

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

Проблема формирования самообразовательной компетенции обучающихся рассматривается в работах И.А. Бобыкиной, Д.В. Дроздовой Ю.А. Поляничко, Р.Р. Сагитовой и др.

Методологические основы непрерывного образования определены Б.С. Гершунским, С.И. Змеёвым, О.Е. Лебедевым, В.Г. Онушкиным, В.Р. Разумовским, В.А. Слостениным, Е.П. Тонконогой, А.П. Тряпициной.

Сущностные характеристики самообразовательной деятельности, её специфика исследованы (в логике деятельностного подхода, представленного в работах Г.С. Батищева, В.С. Швырева, Г.П. Щедровицкого и других ученых) К.А. Абульхановой-Славской, А.Я. Айзенберг, А.М. Арсеньевым, Л.С. Выготским, А.К. Громцевой, Б.П. Есиповым, Е.В. Квятковским, Г.М. Коджаспировой, Н.В. Кузьминой, П.И. Пидкасистым, Н.А. Рубакиным.

Вопросам моделирования самообразовательной деятельности студентов посвящены работы И.Я. Зимней, О.Л. Назаровой, Л.Н. Павловой.

Сущность и особенности метода проектов представлены в работах Е.С. Полат.

Изучение требований нормативных документов позволило сформулировать ряд противоречий:

- на социально-педагогическом уровне: между потребностью современного общества в квалифицированных специалистах, способных к выполнению самообразовательной деятельности в течение жизни, и недостаточной научно-методической обеспеченностью процесса формирования самообразовательной компетентности студентов в условиях профессионального образования;

- на научно-теоретическом уровне: между теоретической интерпретацией проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов и реальным уровнем изученности возможностей для формирования у студентов данной компетенции;

- на практико-теоретическом уровне: между потребностью на практике сформировать самообразовательную компетенцию студентов и недостаточной разработанностью данной проблемы.

Актуальность и важность проблемы и позволили сформулировать тему исследования: **«Формирование самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку».**

**Цель исследования:** разработать модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку, теоретически ее обосновать и проверить эффективность модели в процессе опытно-экспериментальной работы, а также предложить и проверить эффективность педагогических условий функционирования модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку.

**Объект исследования:** образовательный процесс в вузе.

**Предмет исследования:** формирование самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов.

**Гипотеза исследования** базируется на представлении о том, что формирование самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку может быть эффективным, если:

- на основе компетентностного, деятельностного и системного подходов будет разработана модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного;

- будут определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования предложенной модели формирования самообразовательной компетенции посредством использования метода проектов.

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

- проанализировать состояние проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов;
- на основе компетентностного, деятельностного и системного подходов разработать модель формирования самообразовательной компетенции посредством использования метода проектов;
- определить и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия функционирования модели формирования самообразовательной компетенции посредством использования метода проектов.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составляют: компетентностный подход, раскрывающий условия становления и формирования в учебном процессе ключевых компетенций, (В.А. Адольф, И.Я. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской); деятельностный подход, раскрывающий основы и механизмы присвоения и реализации личностью самообразовательной компетенции как ценности в практико-ориентированной деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), системный подход предполагающего рассматривать самообразовательную компетенцию студентов как совокупность структурированных и тесно взаимосвязанных элементов (компонентов) (М.И. Поднебесова). Также теоретико-методологическая основа строится на идее об организации самообразовательной деятельности студентов (А.Я. Айзенберг, В.Б. Бондаревский, А.К. Громцева; положения о формировании самообразовательной компетенции обучающихся в образовательном



процессе (И.А. Бобыкина, Д.В. Дроздова, Ю.А. Поляничко, Р.Р. Сагитова, и др.).

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов. Теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования; изучение программных документов в области профессионально-педагогического образования; исследование и обобщение педагогического опыта при обучении студентов иностранному языку в вузе.

Эмпирические методы: анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, анализ продуктов самообразовательной деятельности обучающихся; статистические методы: качественный и количественный анализ результатов исследования, обработка эмпирических данных.

**Экспериментальная база исследования** – Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет (ЮУрГГПУ)

#### **Основные этапы исследования.**

На первом этапе (2015 г. – 2016 г.) происходил анализ применяемых в данном вузе программ обучения английскому языку, был определен план формирования самообразовательной компетенции студентов; подбор тем и заданий, а также разработана модель формирования самообразовательной компетенции на основе собранного материала.

Второй этап (2016 г. – 2017 г.) характеризовался апробацией разработанной модели формирования самообразовательной компетенции, а также реализацией трех предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели и ознакомление с ними преподавателя английского языка; выбором экспериментальной и контрольной групп студентов; проведением констатирующего эксперимента, включающего в себя диагностический комплекс; анализом полученных результатов по завершению констатирующего эксперимента.

Третий этап (2017 г.) – проведение формирующего эксперимента в экспериментальной группе студентов; анализ результатов; сравнение результатов сформированности самообразовательной компетенции

студентов экспериментальной и контрольной групп; анализ полученных результатов; составление выводов об эффективности апробации разработанной модели и реализации педагогических условия функционирования этой модели на контрольном этапе.

**Основные результаты исследования и их научная новизна** состоят в следующем:

- определена теоретико-методологическая основа решения проблемы формирования самообразования;

- на основе вышеуказанных подходов разработана модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных компонентов: целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного;

- определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования предложенной модели формирования самообразовательной компетенции посредством использования метода проектов.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что были уточнены понятия "компетенция" и "самообразовательная компетенция"; обозначена структура самообразовательной компетенции; проведен анализ проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов и ее современное состояние в теории и практике педагогики; конкретизировано определение метода проектов и представлена его характеристика.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что его выводы служат созданию предпосылок для обеспечения качества подготовки конкурентоспособных выпускников вуза. Также практическая значимость исследования определяется:

- разработкой модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов на уроках иностранного языка и ее реализацией;

- определением и подтверждением эффективности педагогических условий функционирования разработанной модели.

Материалы исследования могут быть использованы преподавателями в массовой практике вузовского преподавания, а также в системе повышения их квалификации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались: исходными методологическими и теоретическими позициями; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных его объекту, предмету и задачам; репрезентативностью и статистической достоверностью полученных результатов; логической непротиворечивостью выводов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством публикаций статей: «Формирование самообразовательной компетенции студентов при обучении иностранному языку», «Использование метода проектов как средства формирования самообразовательной компетенции студентов при обучении иностранному языку», «Модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку», разработкой модели, которая в дальнейшем может быть использована для обучения студентов.

#### **Основные положения, выносимые на защиту.**

1. Для оценки уровня сформированности самообразовательной компетенции используется оценка четырех компонентов данной компетенции: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного посредством применения специально подобранного диагностического комплекса.

2. Для эффективного формирования самообразовательной компетенции студентов при обучении иностранному языку применяется модель, предполагающая использование метода проектов с соблюдением всех необходимых этапов, а также реализация предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели.

3. Анализ результатов педагогического эксперимента показывает эффективность разработанной модели. Наблюдаются изменения в процентном соотношении распределения студентов по уровню сформированности самообразовательной компетенции.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Работа изложена на 160 страницах, включает 28 таблиц, 11 рисунков, 5 приложений.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

## **ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

### **1.1 Анализ проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку**

Первый параграф нашего исследования посвящен изучению состояния проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку. В основу логики изложения материала положена необходимость обоснования актуальности проведения исследования по данной проблематике. В соответствии с этим параграф включает: определение степени разработанности проблемы формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку; выявление особенностей этого процесса.

В ряде стран Европы и США в период 70–80-х годов XX века термин «компетенция» употреблялся в связи с проблемой индивидуализации обучения, в России компетенции стали широко изучаться лишь в 80 – 90-е годы. В настоящее время компетентностно-ориентированное образование стало устойчивой образовательной практикой во многих европейских странах.

Анализ литературы по проблемам компетентностного подхода свидетельствует, что структура понятия «компетенция» в настоящее время четко не определена. Авторы включают в это понятие различные компоненты.

В толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова «компетенция» - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий [104].

Толковый словарь С.И.Ожегова определяет термин «компетенция» как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-то полномочий, прав [76].

Советский энциклопедический словарь определяет понятие «компетенция» как знания и опыт в той или иной области [88].

В словаре Азимова и Щукина общая компетенция – это совокупность знаний, способностей, умений и навыков, которые обуславливают познавательную активность человека при осуществлении речевой деятельности[1].

Представим определения этого понятия некоторых авторов в таблице (см.табл.1)

Таблица 1

Определения понятия «компетенция»

Автор	Определение
И.А. Зимняя	внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений)[39]
А.В. Хуторский	совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [116]
А.И. Субетто	новообразование в структуре качества учащегося в системе высшего профессионального образования, формирующемся за образовательный цикл в рамках образовательной системы

С.Е. Шишов	общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретаются благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность
О.Н. Ярыгин	область решаемых проблем, сфера деятельности, круг вмененных обязанностей [117]

Таким образом, общим для всех определений компетенции является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности [50]. Компетенция – это комплекс знаний, умений, ценностных ориентаций и опыта практической деятельности, необходимых человеку для успешного решения проблем в определенной сфере жизни [65]. Также компетенцию можно рассмотреть как возможность установления связи между знанием и ситуацией, способность найти, обнаружить знание и действие, подходящее для решения проблемы [80].

Важно разграничивать понятия «компетенция» и «компетентность». Представим позиции некоторых авторов по вопросу определения понятия «компетентность» (см.табл.2).

Таблица 2

#### Определения понятия «компетентность»

Автор	Определение
С. Велде	некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы
Ю. Н. Емельянов	это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая

	позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе [32]
И.А. Зимняя	основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» Конечный результат процесса образования [39]
Т. Е. Исаева	способность личности использовать полученные знания, умения, создавать новые смыслы, информацию, объекты действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования [46]
Е. И. Огарев	категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей [73]
Дж. Равен	специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. [89]

Рассмотрим значение понятия «компетентность» в словарях. В толковом словаре Д.И.Ушакова «компетентность – это осведомленность, авторитетность. [104]



В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «компетентный» рассматривается как «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области» [76].

В энциклопедическом словаре можно найти следующее определение «компетентность - определенный законом круг полномочий конкретного органа, должностного лица; знания, опыт в той или иной области».

В словаре иностранных слов компетентность трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, веское авторитетное мнение».

Таким образом, компетентность – это процесс деенаправленного взаимодействия знаний, способностей и субъектных свойств личности для достижения целей в пределах заданной компетенции, определяемая вместе с компетенцией и оцениваемая по критериям достижения целей, задаваемым компетенцией [50].

Можно сделать вывод, что компетенция и компетентность определяются во взаимосвязи друг с другом, причем уровень компетентности (квалификация) зависит от соответствия её требованиям компетенции. Компетентность - это более широкое понятие, чем компетенция. Компетенции формируются в процессе обучения, а компетентность – в процессе профессиональной деятельности, получения опыта и практического использования ранее полученных знаний.

Компетенции имеют свою классификацию. А.В. Хуторской предлагает их трехуровневую иерархию: ключевые компетенции, относящиеся к общему содержанию образования; общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и сфер образования; предметные компетенции, относящиеся к частным, имеющие возможность развития в рамках учебных дисциплин. И.И. Оборотова приводит более развернутую и конкретизированную классификацию компетенций и выделяет в ней базовые, психолого-педагогические, предметные компетенции. К базовым компетенциям автор

относит ценностно-смысловую, общекультурную, информационную, коммуникативную, речевую, социально-трудовую, самообразовательную; к психолого-педагогическим – технологическую, когнитивную, регулятивную, исследовательскую, методическую; к предметным – математическую, техническую, языковую и др.) [116]. Существуют и другие классификации, предложенные такими авторами как И.А. Зимняя, Дж.Равен и другие, но мы остановимся на вышеуказанной классификации И.И.Оборотовой, в которой выделяется самообразовательная компетенция в числе базовых, то есть данная компетенция должна быть обязательно сформирована для обеспечения высокого уровня подготовки студента как специалиста.

Российский педагог К.Д. Ушинский говорил о важности формирования самостоятельности в работе учащихся. Он отмечал, что нужно развивать желание и способность самостоятельно, без помощи преподавателя, приобретать новые познания [105].

Фомина Е.Н. определяет самообразовательную компетенцию, как качество личности, характеризующее ее способность к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования в общекультурном и профессиональном аспектах. [114]

Поднебесова М.И. акцентирует тот факт, что самообразовательная компетенция проявляется в умениях и навыках самосовершенствования, в навыках самостоятельной познавательной деятельности, целью которой выступает обновление интеллектуального потенциала личности [83].

Формирование самообразовательной компетенции - это процесс развития личности под влиянием внешних условий, продолжающийся на протяжении всей жизни человека и не имеющий конечных очертаний. Однако, в отличие от развития личности, ее формирование осознается самой личностью и окружающими относительно дискретно, так как связано с появлением в структуре личности новых, ранее отсутствующих качеств.

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

На самообразовательную деятельность, предусмотренную учебными программами по предметам, отводится значительное количество времени. Знание обучающимися научных основ самообразовательной деятельности, наличие у них умений по организации, осуществлению, контролю, оценки названной деятельности будут способствовать становлению и формированию у них самообразовательной компетенции.

Проблема формирования самообразовательной компетенции обучающихся в образовательном процессе педагогического вуза рассматривается во взаимосвязи с развитием у них самостоятельности (И.А. Бобыкина, Е.Н. Герасименко, Д.В. Дроздова, Е.А. Таранчук).

Р.Р. Сагитова подчеркивает необходимость использования в образовательном процессе отечественных, зарубежных интерактивных и педагогических технологий, внедрение которых в учебный процесс высшей школы способствует осуществлению ими осознанной самообразовательной деятельности.

Некоторые авторы предлагают подходы к формированию самообразовательной компетенции студентов при изучении различных предметных областей. К примеру, исследователи Д.В. Дроздова и М.Ф. Кузнецова видят необходимым и возможным формирование самообразовательной компетенции в русле обучения иностранным языкам, Р.Р. Сагитова - при изучении гуманитарных дисциплин. Так, Д.В. Дроздова считает целесообразным формирование самообразовательной компетенции на основе междисциплинарного взаимодействия в ходе изучения иностранных языков, поскольку такой подход, по мнению исследователя, облегчает переход в условия обучения по компетентностно-ориентированным стандартам. Автор в предложенной модели

формирования самообразовательной компетенции предлагает строить учебный процесс таким образом, чтобы при обучении латинскому языку формировались наиболее универсальные самообразовательные знания, умения, навыки, которые затем использовались при обучении английскому языку. Такая позиция исследователя видится продуктивной для становления самообразовательной компетенции обучаемых, так как создает условия для трансляции знаний, умений и навыков самообразовательной деятельности в измененной ситуации. При формировании самообразовательной компетенции в условиях междисциплинарного взаимодействия автором выделены в структуре исследуемой компетенции психологический и методический компоненты и предложены критерии их измерения.

Сформированность психологического компонента самообразовательной компетенции Д.В. Дроздова предлагает измерять согласно следующим критериям: уровню осознания студентами потребности в профессиональном самообразовании; внутренней готовности и стремлению к самостоятельному изучению иностранных языков и устойчивой мотиваций; положительному эмоциональному отношению к самостоятельному обучению; готовности осуществлять выбор, осознание, что данное направление деятельности свободно выбрано самим человеком, ответственности за свой выбор. В соответствии с разработанными критериями сформированности названного компонента самообразовательной компетенции автором определены педагогические условия: создание психологического комфорта; формирование потребности в свободном выборе образовательного маршрута, ответственности за реализацию этого выбора; создание условий для осознания важности самообразования; формирование устойчивой и высокой мотивации к самообразовательной деятельности, готовности к ней.

Также исследователем предложены способы реализаций обозначенных условий, к которым он относит: создание различных визуализаций, предоставление обучаемым всё более широкого набора

заданий и образовательных маршрутов для обеспечения возможности выбора, обучение формулировке собственных образовательных запросов; предоставление достаточного количества опор для обучения без прямого управления со стороны преподавателя; постоянное проведение рефлексии самообразовательной деятельности, ее успехов и проблем.

К критериям сформированности методического компонента самообразовательной компетенции Д.В. Дроздова относит прочность, системность, действенность лингвистических знаний и знаний о самообразовательных стратегиях; переход от использования внешних опор к обучению без их использования и к созданию собственных опор, соответствующих личностному стилю познавательной деятельности; переход от интуитивного решения педагогических задач к овладению гибкими и прочными навыками познавательной деятельности, а также к умению решать собственные и чужие педагогические задачи на основе анализа этой деятельности; сформированность умений выбора, контроля, оценки и коррекции в познавательной деятельности. К педагогическим условиям формирования методического компонента самообразовательной компетенции автором отнесены условия для формирования соответствующих знаний и навыков [30].

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

с учетом качеств личности и направленности ее мотивов, реализующихся в практико-ориентированном языковом самообразовании.

Предложенная и апробированная М.Ф. Кузнецовой стратегия формирования самообразовательной компетенции будущих учителей имеет в основе комплекс упражнений для развития аутометодических знаний, умений, навыков, базируется на определенных методических требованиях: направленности тренировочных упражнений на формирование и развитие умений самообразования и системности подготовки к языковому самообразованию; нарастания познавательной самостоятельности; реализации самообразовательных ситуаций; развития собственного стиля языкового самообразования. Названная стратегия, по замыслу автора, призвана отразить механизм процесса формирования и развития самообразовательной компетенции: планирование необходимого уровня сформированности самообразовательной компетенции; диагностику существующего уровня сформированности названной компетенции; конкретные действия по повышению уровня сформированности самообразовательной компетенции; отслеживание полученных результатов в формировании самообразовательной компетенции.

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

использование методов моделирования самообразовательной деятельности, а так же проблемных и исследовательских методов; комплекта определенных дидактических форм самообразовательной деятельности (специальные занятия, специальный курс, ряд практикумов по организации самостоятельной работы обучающихся с элементами контроля и управления, практические занятия в период практик и каникул, конкурсные состязания по умениям самообразовательной деятельности); упражнений (методические, профилированные объектные тренировочные упражнения); средств процесса обучения (рабочая учебная программа, учебно-методические пособия, «языковой портфель», индивидуальный план языкового самообразования и т.д.) [54].

Р.Р. Сагитова считает необходимым формировать самообразовательную компетенцию студентов в процессе изучения ими цикла гуманитарных дисциплин посредством внедрения в учебный процесс индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуальные образовательные маршруты, по утверждению исследователя, выступают формой совершенствования самообразовательной компетенции и предполагают последовательность прохождения студентами диагностического, целеполагающего, проектировочного, технологического и результативного этапов. Методика формирования самообразовательной компетенции студентов состоит из целевого, содержательного, технологического и оценочно-результативного блоков, составляющих основу прикладной модели [92]. Целевой блок модели, как утверждает исследователь, призван обеспечить развитие умений студентов по постановке целей, выявлению задач самообразовательной деятельности в ходе изучения гуманитарных дисциплин; усвоение необходимых знаний, умений, навыков самообразовательной деятельности. Основанием содержательного блока, по задумке автора, выступает спецкурс для обучающихся «Научись учиться». Как замечает исследователь, данный практический курс необходим студентам для освоения ими основных

понятий и категорий о сущности и структуре самообразовательной деятельности и знакомит с необходимыми аспектами телекоммуникационных технологий. Реализация интерактивных технологий составляет фундамент технологического блока модели формирования самообразовательной компетенции студентов, включающих в себя обучение с использованием метода проектов, обучение в сотрудничестве, игровые, информационно-мультимедийные технологии обучения, портфолио. В оценочно-результативный блок модели автор включает критерии оценки и уровни сформированности самообразовательной компетенции студентов вуза [93].

Мы рассматриваем формирование вышеуказанной компетенции в процессе обучения иностранному языку, следовательно, необходимо упомянуть о лингвистическом компоненте. Лингвистический компонент данной компетенции предполагает совокупность речевых умений (аудирование, говорение, чтение, письмо) и языковых умений (отбор необходимого языкового материала, например, лексического, грамматического или фонетического) и социокультурного компонента. При этом обучающийся должен знать стратегию правильного управления своей деятельностью: контролировать, оценивать и корректировать ее с учетом конкретных условий. Студент должен выработать свой стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических единиц и грамматических явлений), овладевать знаниями, облегчающими ему, например, понимание текстов (предметные знания из областей будущей профессии).

Процесс формирования самообразовательной лингвистической компетенции включает следующие этапы: адаптационный, накопления опыта навыков и умений, собственно самообразовательный. Логика процесса предполагает постепенное продвижение студентов от эпизодических проб и достижений в самообразовательной деятельности в области профессионально-ориентированного обучения иностранному



языку к выработке их собственной системы приобретения знаний, навыков и умений. Основной целью адаптационного этапа являются актуализация мотивов и поиск смысла в самообразовательной деятельности для профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Формирование опыта самообразовательной деятельности начинается с простейших проб самостоятельного целеполагания и реализации образовательных намерений, которые затем вырастают в собственную самообразовательную систему специалиста. Средствами актуализации мотивов самообразовательной деятельности являются сфера жизненных и профессиональных проблем; субъективные переживания студентами сюжетных ситуаций; реализация возможности свободного выбора заданий; оценки своей готовности к выбору образовательной задачи. Этап накопления субъективного опыта состоит в совершенствовании опыта студентов в самообразовательной деятельности, перехода от управляемой деятельности к самоуправляемой. На третьем этапе – самообразовательном – происходит становление устойчивой системы самообразования, при этом осуществляется переход к собственной творческой деятельности. Система самообразовательной деятельности включается в образ жизни будущего специалиста, становится потребностью, хотя, как показывают исследования, до этого уровня доходит в современных условиях сравнительно небольшая группа студентов. [17]

В анализируемых работах самообразовательную компетенцию исследователи рассматривают в динамическом становлении. Для того чтобы отобразить динамику становления, авторы (Л.М. Бронникова, Е.Н. Герасименко, Д.В. Дроздова, М.Ф. Кузнецова, Р.Р. Сагитова) представляют уровни и критерии сформированности самообразовательной компетенции. Количественное измерение уровней сформированности самообразовательной компетенции, как замечает Д.В. Дроздова, целесообразнее осуществлять, опираясь на следующие показатели: уровень представлений о стратегиях самообразования; степень овладения навыками

познавательной деятельности; уровень сформированности умений выбора, контроля, оценки и коррекции в познавательной деятельности [30]. В ходе экспериментальных исследований Р.Р.Сагитовой выявлены креативный, интерпретирующий, воспроизводящий уровни сформированности самообразовательной компетенции и соответствующие им критерии сформированности названной компетенции (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный) [92].

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

компетенции самообразования характеризуется перманентным стремлением к самосовершенствованию путем самообразования, способностью самостоятельного управления и регулирования самообразовательной деятельностью, отсутствием контроля со стороны преподавателя. Таким образом, динамика изменений в уровнях развития компетенции самообразования прослеживается в основном от жестко контролируемой преподавателем деятельности по самообразованию и до полного отсутствия контроля и консультативной помощи со стороны преподавателя [16].

М.Ф. Кузнецова в исследовании процесса развития самообразовательной компетенции обучаемых опирается на мотивационный, когнитивный, практический и эмоционально-волевой критерии. По обозначенным критериям автор отслеживал динамику мотивации студентов; освоение знаний о самообразовательной деятельности; формирование умений и навыков ее осуществления, развитие необходимых личностных качеств [54]. В исследовании по формированию специальных компетенций педагога, в том числе и самообразовательной. Е.Н. Герасименко видит необходимым в качестве критериев использовать сами компетенции, а в качестве показателей эффективности обучающей программы – степень (уровень) сформированности специальных компетенций у выпускников [25].

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

Многие авторы и исследователи проблемы формирования самообразовательной компетенции упоминают в своих работах использование метода проектов. И.А. Фомина, И.А. Орлова считают, что необходимо внедрять в образовательный процесс вуза модульные технологии и методы телекоммуникационных проектов. Это относится ко всем изучаемым дисциплинам, включая иностранный язык, на примере которого также многие авторы рассматривают принципы формирования рассматриваемой компетенции у студентов. Рассмотрим становление этого метода и его суть.

Метод проектов возник в XVI веке в архитектурных мастерских Италии. Долгую и достаточно продуктивную историю развития метода проектов и его распространения в мировой практике можно разделить на пять этапов:

- 1590-1765: начало проектной деятельности в архитектурных школах (мастерских) Европы;

- 1765-1880: использование проекта в качестве метода обучения в систематической педагогической практике и его «переселение» на американский континент;

- 1880-1915: использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах.

- 1915-1965: переосмысление метода проектов и его «переселение» с американского континента обратно в Европу;

- 1965 — по настоящее время: новое «открытие» метода проектов, третья волна его международного распространения [84].

В нашу страну метод проектов пришёл в 1905 г. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся пропагандировать метод проектов среди российских педагогов. В послереволюционный период метод одно время довольно широко стал применяться в школах по личной инициативе Н.К. Крупской. Однако он не занял достойного места в системе образования,

поскольку не был педагогически осмыслен учителями и очень быстро выродился в так называемый бригадный метод. Постановлением ЦК ВКПБ в 1931 г. он был осуждён и не использовался практически весь советский период. В последние годы метод проектов вновь возродился в российской системе образования, но уже в новом качестве. Вместе с тем и у нас до сих пор нет однозначного понимания сущности этого метода. Отсюда проектом в реальной педагогической практике называют самые разные виды деятельности. Неоднозначность трактовок того или иного понятия всегда снижает эффективность использования. [84]

Метод — это дидактическая категория. Это совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания, достижения поставленной дидактической цели

Учебное проектирование — это процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта). [84]

Метод проектов как педагогическая технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов. Он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность (индивидуальную, парную, групповую), которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Основные требования к использованию метода проектов: наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения. [80]

Метод проектов – способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, который позволяет привлечь их внимание и интерес к изучаемому предмету при условии, что выбранный ими проект является посильным для них, и в процессе работы над его выполнением они получают полезные, применимые на практике знания, умения и навыки. В

процессе выполнения исследования, проекта, обучающийся показывает свою осведомленность в изучаемом круге вопросов, в определенной области знания.

Педагогические функции метода проектов следующие:

- развитие мотивации учащихся к изучению предмета;
- обеспечение высокого уровня знаний учеников;
- умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике;
- развитие умения грамотно работать с информацией;
- развитие каждого обучающегося как творческой личности, способной к практической работе с различными материалами и инструментами;
- формирование навыков поисковой и исследовательской деятельности;
- развитие критического мышления.

В процессе работы над проектом обучающиеся самостоятельно ставят цель, составляют план, принимают решения на всех его этапах, оценивают и контролируют качество конечного продукта. Они самостоятельно находят информацию и используют ее в практических целях. [65]

Формы реализации проектов чрезвычайно вариативны, зависят от сложности темы и замысла ее реализации, умений обучающихся, направленности (творческой, аналитической, исследовательской и т.д.). Чаще всего используются следующие формы: анализ проблемы, публикация, технология, атлас, видеофильм, газета, справочник, учебное пособие, макет и т.д.

Учебный исследовательский проект структурируется на основе общенаучного методологического подхода и включает ряд этапов: формулировка проблемы; постановка цели; разработка алгоритма исполнения; организация выполнения работ; презентация проекта

(апробация); подведение итогов, рефлексия, выбор новых направлений деятельности на основе анализа.

В современной педагогической литературе (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, В.В. Гузеев, Н.О. Деньгина, Е.С. Заир-Бек, Г.С. Ильин, А.П. Кузнецова, В.С. Лазарев, М.Н. Невзоров, Е.С. Полат, М.Н. Поташник, В.И.Слободчиков и др.) отмечается, что метод проектов является одним из механизмов развивающего обучения, направленного на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствует развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе образовательного и самообразовательного процессов, и приобщает к решению конкретных жизненно важных проблем. Проектная деятельность требует целеполагания, предметности, проявления инициативы, оригинальности решения вопросов, неординарных подходов, интенсивности умственного труда, исследовательского опыта и опыта самообразования.

Метод проектов создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте. Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес у учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата

Несмотря на имеющиеся исследования в области формирования самообразовательной компетенции у студентов посредством использования метода проектов фрагментарно рассмотрены:

- методический инструментарий формирования вышеуказанной компетенции при обучении иностранному языку;
- критерии оценки эффективности использования метода проектов при обучении иностранному языку с целью формирования самообразовательной компетенции;
- педагогическая модель и педагогические условия формирования самообразовательной компетенции при обучении иностранному языку посредством использования метода проектов.

Таким образом, можно сделать вывод, что эта проблема нуждается в более тщательном рассмотрении, а также разработке конкретной модели, что будет реализовано в следующем параграфе.

## **1.2 Модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством метода проектов при обучении иностранному языку**

В данном параграфе мы представим разработанную модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством метода проектов при обучении иностранному языку, опишем подходы и принципы, которые легли в основу разработки модели, а также опишем каждый блок модели.

Процедура моделирования как объективная и универсальная гносеологическая процедура широко применяется в педагогике. Межпредметные связи и интеграция различных форм образования являются основными факторами моделирования образовательного процесса.

В исследовании модель формирования самообразовательной компетенции представлена в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных блоков: целевого,



содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного [83].

Представим наглядно разработанную модель формирования самообразовательной компетенции при обучении иностранному языку посредством использования метода проектов (см.рис.1).

В качестве концептуально-методологических основ разработанной модели рассматривались современные методологические подходы и принципы формирования самообразовательной компетенции.

К процессу формирования самообразовательной компетентности следует подходить с позиций:

- компетентностного подхода, предполагающего наличие комплекса необходимых знаний и умений специалиста;
- системного подхода, предполагающего рассматривать самообразовательную компетентность студентов как совокупность хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных элементов;
- деятельностного подхода, рассматривающего процесс обучения как деятельность студента, направленную на становление его сознания и личности в целом [83].



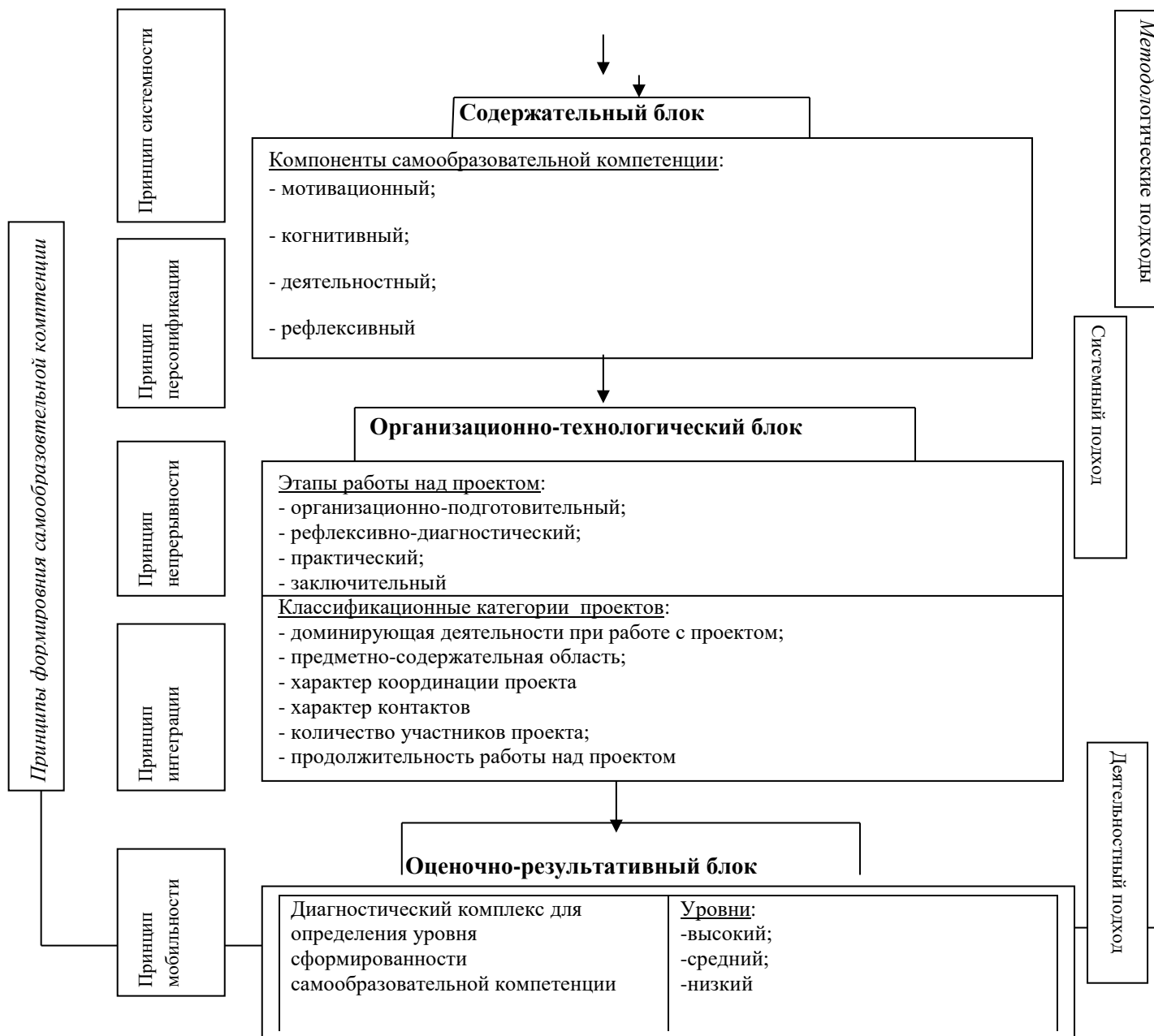


Рисунок 1. Модель формирования самообразовательной компетенции посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку

Теоретический анализ проблемы позволил выделить основные ключевые принципы формирования самообразовательной компетенции:

- принцип ценностно-смысловой направленности, согласно которому самообразование личности является ценностью и должна быть наполнена личностным смыслом;
- принцип системности предполагающий, что в самообразовании должна присутствовать определенная упорядоченность и соподчиненность элементов, позволяющая решать самообразовательные задачи;

- принцип персонификации, основанный на создании индивидуального стиля самообразовательной деятельности студентов, студент сам непосредственно принимает участие в выстраивании своего индивидуального образовательного маршрута;

- принцип непрерывности, как характеристика включённости личности в самообразовательный процесс в различные периоды его жизни;

- принцип интеграции, предполагающий взаимосвязь учебной, аудиторной, внеаудиторной деятельности студентов;

- принцип мобильности, предусматривающий подготовленность и способность студента адаптироваться к изменению условий образовательной деятельности. [92]

Опишем блоки разработанной модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством метода проектов при обучении иностранному языку (рис.1).

В основе модели лежит социальный заказ общества, которые выражается в требованиях к выпускникам вуза, прописанных в Федеральном государственном стандарте высшего образования.

Первый блок модели – целевой. Целевой блок предполагает формирование самообразовательной компетенции студентов через умение определения цели, постановки задачи как результата, которого должен достичь студент, как деятельности, которую он сможет выполнять в процессе изучения учебных дисциплин. Таким образом, целью нашей модели является формирование самообразовательной компетенции у студентов.

Задачами являются:

- формирование положительных мотивов самообразования;
- формирование готовности и способности к самообразованию, направленной на достижение определенных личностных или общественно значимых образовательных целей;

- формирование необходимых знаний, умений, навыков и приемов самообразования;

- формирование способностей к самосовершенствованию и самообразованию в течение всей жизни.

Основополагающим и самым важным аспектом на начальном этапе развития любой компетенции, в том числе самообразовательной, является учебная мотивация.

Общее определение мотивации звучит как побуждение к действию, обуславливающее субъектно-личностную заинтересованность индивида к совершению действия и (или) достижению цели. Термин мотивация происходит от французского *motif*, в свою очередь происходящего от латинского *moveo*-двигаю. Процесс мотивации – динамический процесс психофизического плана – стремление управлять поведением человека. Мотив – это побудительная причина, повод для запуска механизма действия, с целью обретения желаемого материального или духовного предмета, обретение (достижение) которого выступает смыслом деятельности человека [35].

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний. Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Учебная деятельность, как и всякая иная, побуждается иерархией мотивов, в которой могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью обучающегося занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить вуз, заслужить положительное отношение окружающих к себе, получить какую-либо награду) [121].

Мотивы, обеспечивающие учение и необходимый уровень самостоятельной активности, могут быть оценены как показатель готовности, в том числе психологической, к формированию

самообразовательной компетенции. Формирование самообразовательной компетенции как устойчивого качества личности, отражающего психологическую и дидактическую готовность к продуктивному познанию должно определяться мотивами деятельности самого студента, так как человек воспринимает только ту часть знаний, которую он считает ценной для себя [67].

Выделяют несколько уровней развития самообразовательной мотивации:

- ситуативный интерес, который является наименее устойчивым. Такой интерес вызывается внешними факторами, например, действиями преподавателя.

- устоявшийся интерес и потребность в самообразовательных действиях как в средствах достижения целей, это более устойчивая мотивация. На этом уровне чаще всего появляется потребность самообразовательных умений.

По мере повышения уровня самообразовательной деятельности снижается роль педагога как организатора и контролера самообразовательных действий студентов и возрастает роль их самоорганизации, что способствует дальнейшему развитию самообразовательной компетенции.

Рассмотрим основные факторы, которые являются немаловажными при организации образовательной деятельности, которые проявляются в зависимости от степени готовности к самообразованию:

- познавательный рефлекс;
- самообразовательная установка;
- самообразовательный мотив;
- чувственное удовольствие от познания и умственной деятельности.

Познавательный рефлекс – важное условие успешного обучения. В поведении студентов он проявляется как любопытство.

Самообразовательная познавательная установка – это стремление интересоваться всем, что выходит за рамки привычного и обыденного, и с удовольствием осмысливать познаваемое явление, чтобы включить полученную информацию в свой практический опыт. Эта установка работает как постоянно действующий фактор, доминирующий в поведении. Она проявляется как любознательность.

Самообразовательный мотив заключается в том, что самообразовательная активность осмысливается студентами как важный и необходимый вид повседневной деятельности. Студент понимает, что самообразовательная деятельность важна для будущей жизни, в то же время она приносит ему удовольствие. Удовольствие от умственной деятельности – очень важный элемент самообразовательного мотива [32].

В данном исследовании мы считаем, что метод проектов эффективен при формировании самообразовательной компетенции. Будучи основан на определенных принципах он мотивирует студентов на учебную и самообразовательную деятельность.

Выделим принципы метода проектов, которые обеспечивают повышение учебной мотивации студентов:

- принцип гуманизма: в центре внимания ученик, развитие его творческих способностей;
- образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика; это повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого ученика на свой уровень развития;
- комплексный подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций ученика;
- глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

В содержательном блоке модели рассматриваются структурные компоненты самообразовательной компетенции, выделенные Р.Р. Сагитовой [93].

Первый компонент - мотивационный, характеризует готовность к осуществлению самообразования, осознание личностной и профессиональной значимости самообразования в течение всей жизни, сформированность личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять самообразовательную деятельность.

Среди личностных качеств студента, оказывающих благоприятное влияние на процесс формирования самообразовательной компетенции можно выделить:

- самостоятельность, оригинальность и креативность мышления;
- быстрая адаптация к изменению условий, отсутствие чувства беспомощности при появлении новых и трудных задач;
- развитая персональная ответственность за результаты своей деятельности;
- настойчивость и уверенность в себе и своих действиях[83].

Второй компонент – когнитивный, включает сформированность системы знаний основных теорий и положений, позволяющих осуществлять самообразование; знаний о формах, приемах, способах самообразования; знаний о потенциальных возможностях современных информационно-телекоммуникационных технологий.

Третий компонент – деятельностный, связан с овладением комплекса умений и навыков самообразования, а именно: умение планировать и осуществлять своё самообразование (владение приемами самообразования); умение работать с информацией: владение современными методами и способами поиска, сбора, обработки информации; критического осмысления информации; умение осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, систематизировать их; умение самостоятельно находить оптимальные решения самообразовательных задач.

Четвертый компонент – рефлексивный, выявляет степень умения осуществлять рефлексию своего самообразования: умение осуществлять самоконтроль, самоанализ и самооценку самообразования; рефлексию, корректировку самообразовательной деятельности.

Организационно-технологический блок включает в себя этапы работы над проектом и классификационные категории проектов, по которым они делятся на определенные типы. Данная классификация предложена Е.С.Полат.

В зависимости от доминирующей деятельности при работе с проектом различают исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий и др.

В зависимости от предметно-содержательной области различают моно проект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект.

В зависимости от характера координации проекта он может быть непосредственный (жесткий, гибкий) и скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, что характерно для телекоммуникационных проектов). Особенно интересны международные телекоммуникационные проекты для иностранного языка, так как с их помощью создается естественная языковая среда и формируется потребность в языковом общении. Кроме того, создаются реальные условия для межкультурного общения.

По характеру контактов различают проекты среди участников одного вуза, группы, города, региона, страны, разных стран мира.

Также проекты могут классифицироваться по количеству участников и продолжительности их выполнения.

Рассмотрим требования к сформированности элементов самообразовательной компетенции на каждом этапе работы над проектом (см. табл.3).

Оценочно-результативный блок модели формирования самообразовательной компетенции представлен уровнями оценки эффективности сформированной самообразовательной компетенции



студентов вуза. Для оценки уровня сформированности самообразовательной компетенции в целом, мы включили в этот блок диагностический комплекс для оценки уровня сформированности каждого из четырех компонентов самообразовательной компетенции.

Данный блок модели формирования самообразовательной компетенции обеспечивает двустороннюю связь преподавателя со студентами и получение информации об уровне развития самообразовательной компетенции (воспроизводящий, интерпретирующий, креативный), а также способствует развитию умения студента выполнять коррекцию, уточнение поставленных самообразовательных целей, способов действий по достижению этих целей, оценки результата самообразовательной деятельности.

## Этапы работы над проектом

Структура и содержание работы студентов над проектом на каждом этапе		Структура и содержание самообразовательной компетенции, необходимой для успешного выполнения проекта
Организационно- подготовительный этап	1.Определение настоящих и будущих проблем профессиональной деятельности, требующих инновационного решения.  Мотивация на выполнение проекта; мотивация на самостоятельную творческую деятельность.	Мотивация на непрерывное самообразование; осознание смысла самообразовательной деятельности; готовность осуществлять самоанализ субъектного опыта, индивидуально-психологических качеств; анализ проблем самообучения; определение готовности к проявлению самообразовательной поисковой активности; мотивация на самоуправление самообразовательной деятельностью; развитие способности самомотивирования в ходе самооценки своей познавательной деятельности и готовности к выполнению профессиональных задач.
	2.Освоение теоретических основ и методики самоуправления выполнения проекта.	Владение методикой самоуправления формированием самообразовательной компетенции посредством использования метода проектов.
	3.Выбор одной из проблем для разработки проекта её инновационного решения, формулировка проблемы, определение темы проекта, объекта и предмета проектирования.	Владение навыками организации самостоятельной аудиторной работы и самообразовательной деятельности; развитие умений выполнять синтез и анализ идей; готовность к творческому использованию полученной информации.
	4.Постановка цели и задач проектирования, определение содержания и технологии проектной деятельности.	Умения осуществлять целеполагание самообразовательной деятельности, выбирать ее оптимальные способы.

Рефлексивно- диагностический этап	5.Разработка модели (схемы) проекта.	Умение моделировать процесс самообразовательной деятельности
	6.Разработка программы выполнения проекта	Владение навыками программирования самообразовательной деятельности
	7.Разработка индивидуальной программы самообразовательной деятельности в соответствии с целями, задачами, содержанием и технологией проектирования.	Способность к определению индивидуальных маршрутов самообразовательной деятельности в соответствии с задачами и содержанием проектной деятельности.
Практический этап	8.Апробация, корректировка и реализация индивидуальной программы самообразования.	Готовность организации и регулирования самообразовательной деятельности; владение личностным качеством персональной ответственности «за все», самостоятельности, дисциплинированности, организованности.
	9.Конструирование проекта.	Обладание гибкостью мышления, чувствительностью к проблемам, оригинальностью, конструктивностью при их решении.
	10.Реализация проекта (проверка в действии).	Владение умениями и навыками самоорганизации и самоконтроля

<p style="text-align: center;">Заключительный этап</p>	<p>11. Рефлексия качества выполнения проекта.</p>	<p>Владение чувством гедонистического наслаждения (радости открытия нового, удовлетворение от решения трудной задачи); осознание степени овладения самообразовательной компетентностью</p>
--	---	--

Низкий уровень сформированности самообразовательной компетенции характеризуется слабой потребностью в самообразовании, низким уровнем (и даже отсутствием) внутренней мотивации либо наличием внешней мотивации к самообразовательной деятельности, слабым комплексом общеобразовательных и профессиональных знаний, низкой способностью к практической реализации самообразовательной деятельности, недостаточной сформированностью самоорганизации и планирования процесса своего самообразования, низкой способностью самостоятельно анализировать и оценивать результаты своей деятельности. Студент с низким уровнем самообразовательной компетентности пассивно относится к обучению в целом и в частности к самостоятельной работе, выполняя минимальный ее объем и только под руководством преподавателя. Данный студент имеет низкий уровень довузовской подготовки, проявляющийся слабыми знаниями в области предметов общеобразовательного и профессионального циклов, а также отсутствием знаний о способах и методах самообразовательной деятельности. Он редко либо вообще не проявляет активность и инициативу, оригинальности мышления, не всегда умеет самостоятельно работать с источниками информации, использовать полученную информацию для решения задач, неспособен самостоятельно справиться даже с малейшими трудностями, ожидая помощи со стороны преподавателя. У студента слабые способности постановки цели и определения задач, реализующих достижение данной цели самообразовательной деятельности. Предъявляет минимальные требования к себе и результатам своей деятельности, негативно относится к критике со стороны, не всегда может осуществлять самоконтроль и корректировку своей самообразовательной деятельности.

Студент со средним уровнем сформированности самообразовательной компетентности отличается пониманием

необходимости и ценности самообразования, но имеет не достаточно высокий уровень мотивации (чаще внешней, чем внутренней). У него достаточно сформирована база общеобразовательных и профессиональных знаний, имеется комплекс знаний о сущности способах самообразовательной деятельности, но недостаточно развита способность ее организации и планирования (либо самоорганизация отдельных ее видов). Самостоятельную работу данный студент выполняет по большей части под руководством преподавателя, но при возникновении затруднений пытается самостоятельно решить проблему перед обращением за помощью. Не всегда, но довольно часто проявляет активность и инициативу, иногда проявляет осознанный творческий подход к решению задачи. У студента присутствуют навыки самостоятельной работы с новой информацией, ситуативного извлечения из нее сведений необходимых для решения задачи. Он владеет минимальными навыками самоконтроля и самоанализа своей самообразовательной деятельности, но предъявляет достаточно высокие требования к себе и своей деятельности, проявляющиеся в достаточном уровне личной ответственности.

Характерной чертой высокого уровня сформированности самообразовательной компетентности выступает наличие у студента ценностно-смысловой мотивации и потребности в самообразовании, устойчивой системы знаний по общеобразовательным предметам и предметам избранной специальности, знаний и навыков самообразовательной деятельности. Студент способен поставить цель, определить задачи, спланировать и организовать свою самообразовательную деятельность. Значительный объем самообразовательной работы студент с высоким уровнем сформированности исследуемого качества выполняет без руководства преподавателя. У него наблюдается позитивное отношение к обучению и самостоятельной деятельности, проявляется активность и инициатива,

любопытность, оригинальность и творческий подход. Присутствует высокая степень личной ответственности и предъявление высоких требований к себе и результатам своих действий. Студент способен самостоятельно контролировать свою самообразовательную деятельность, анализировать и производить ее корректировку, критически оценивать себя и адекватно относиться к посторонней критике.

Чтобы описанная модель успешно функционировала необходимо соблюдение определенных педагогических условий, которые рассмотрены в следующем параграфе.

### **1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку**

В данном параграфе мы рассмотрим определения общего понятия «условие», виды условий в зависимости от их классификаций, понятие «педагогическое условие», классификационные группы педагогических условий.

Проанализируем основные черты и признаки понятия «условие». В словаре русского языка С.И. Ожегова под условием понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит. [76]

В философском энциклопедическом словаре условие определяется как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления». [43]

В психологии это понятие рассматривается в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и

внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты. [72]

Словарь по образованию и педагогике трактует условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности. [86]

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «условие» является общенаучным, это совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов. Эта совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека, она может ускорять их или замедлять, а также воздействовать на их динамику или конечные результаты.

Современные авторы выделяют разные типы условия. Так Ю.К.Бабанский по сфере воздействия выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические). [5]

По характеру воздействия выделяют объективные и субъективные условия. Объективные условия, обеспечивающие функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования, средства информации и др. и выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников образования к адекватным проявлениям себя в нем. Эти условия могут изменяться. Субъективные условия, влияющие на функционирование и развитие педагогической системы, отражают потенциалы субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих замыслов образования для обучаемых.



По специфике объекта воздействия выделяют общие и специфические условия, содействующие функционированию и развитию педагогической системы. К общим условиям относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические и другие условия; к специфическим - особенности социально-демографического состава обучаемых; местонахождение образовательного учреждения; материальные возможности образовательного учреждения, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды и тд. Важную роль в обеспечении функционирования и развития педагогической системы играют также такие специфические условия, как: характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогической культуры педагогов и др. Важную роль при определении направлений развития педагогической системы играет учет пространственных условий, в которых существует педагогическая система, так как ее функционирование обуславливается особенностями региональных, местных условий, спецификой учебного заведения, конкретной педагогической среды, уровнем квалификации необходимых педагогических кадров, степенью оснащённости образовательного процесса (кабинеты, учебные пособия, оборудование). Необходимость учета пространственных условий, составляющих среду функционирования педагогической системы, обусловлена реализацией принципа единства общего, единичного и особенного в научных исследованиях.

Перейдем к понятию «педагогическое условие». В направлении раскрытия сущности и содержания этого понятия работали такие исследователи как В.И. Андреев, С.А. Дынина, М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова, Б.В. Куприянов А.Я. Найн, Н.М. Яковлева.

Эти авторы придерживаются отличающихся друг от друга позиций. В.И.Андреев, А.Я. Найн и Н.М.Яковлева считают, что педагогические условия – это совокупность каких-либо мер педагогического воздействия

и возможностей материально-пространственной среды. Н.В.Ипполитова полагает, что педагогическое условие - это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие. Похожего мнения придерживается М.В.Зверева, считая, что педагогическое условие – это содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками. Б.В.Куприянов и С.А.Дынина рассматривают это понятие как планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающую возможность проверяемости результатов научно- педагогического исследования.

Анализ определений понятия «педагогические условия», предложенных вышеуказанными авторами позволяет выделить несколько положений:

- условия выступают как составной элемент педагогической системы;
- педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;
- в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;
- реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Рассмотрим классификационные группы педагогических условий. Выделяют основные три группы педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические. Остановимся подробнее на каждой из выделенных групп.

Исследованием организационно-педагогических условий занимались В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др. Данный вид педагогических условий рассматривался ими как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач, совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности. Такого мнения придерживаются В.А. Беликов и Е.И.Козырева.

Остальные вышеуказанные авторы представляют организационно-педагогические условия не только как совокупность каких-либо возможностей, способствующих эффективности решения образовательных задач, но и указывают на их направленность и непосредственное отношение к развитию и функционированию процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления.

Исследованием психолого-педагогических условий занимались Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др. Эти условия рассматривались ими как условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса.

Дидактических условия рассматриваются М.В.Рутковской как наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы

содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации [91], то есть дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей. Основной функцией дидактических условий является выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия в процессе обучения, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач. [45]

Особое место в ходе выявления и теоретического обоснования педагогических условий, занимают такие их характеристики, как необходимость и достаточность. В философском понимании достаточными считаются условия, из наличия которых с необходимостью следует существование какого-либо явления. Если из всех наборов достаточных условий убрать общие, получим необходимые условия, то есть условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место обуславливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что было бы излишним с точки зрения обуславливания данного явления, называют необходимыми и достаточными условиями. [43]

В литературе условия, без выполнения которых утверждение заведомо не может быть верным, называются необходимыми, а условия, при выполнении которых утверждение заведомо верно – достаточными. Из вышесказанного следует, что необходимые условия эффективного функционирования какого-либо процесса – это условия, без которых процесс не может развиваться в полной мере, а достаточные условия – это условия, которые обеспечивают развитие процесса в целом. Таким образом, достаточность педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации предложенной модели, определяется с учетом:

- социального заказа высшей школы в аспекте изучаемой проблемы;
- анализа теории и практики реализации задач формирования самообразовательной компетенции в образовательном процессе вуза;
- количества выделенных компонентов самообразовательной компетенции студентов.

К необходимым условиям, без которых изучаемый процесс не может развиваться эффективно, можно отнести те, которые способствовали бы формированию и развитию компонентов, составляющих структуру и содержание самообразовательной компетенции.

В результате теоретического анализа мы сформулировали четыре основных типа необходимых организационно-педагогических условий:

- мотивационно-личностные (субъективно-личностные);
- содержательно-целевые;
- организационно-деятельностные;
- ресурсные.

Каждая группа включает в себя ряд педагогических условий.

К группе мотивационно-личностных условий относятся:

- ценностное отношение преподавателей вуза к самообразованию студента и подготовке студентов к самоуправлению формированием самообразовательной компетенции;
- мотивация преподавателей вуза на диалогическое построение образовательного процесса;
- индивидуализация обучения на основе учета субъектного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание обучающимися роли самообразовательной подготовки в их профессиональном и личностном развитии;
- ориентация обучающихся на использование метода проектов для эффективного формирования самообразовательной компетенции.

Эти условия определяют управление процессом предметного обучения, которое понимается как комплекс принципов, методов, средств

и способов организации деятельности управляющей и управляемой подсистем, обеспечивающий целенаправленное изменение образовательного процесса с целью придания ему свойств, необходимых для подготовки обучаемых с заданными показателями качества.

Основными условиями функционирования такой системы в свою очередь являются наличие четко сформулированной цели управления и критериев ее достижения, которые были определены до начала процесса управления, наличие достоверной информации обо всех состояниях, целях, средствах и условиях функционирования каждого элемента педагогической системы, возможность измерить показатели качества образовательного процесса на любом этапе управленческого цикла, наличие некоторого перечня альтернативных путей достижения целей – методов (технологий) управления, или формализованного способа построения этих альтернатив. Также это возможность достаточно полной оценки последствий осуществления каждой из альтернатив, в том числе и с точки зрения ее соответствия или несоответствия существующим ограничениям, наличие ценностно-мотивационной сферы, позволяющей связать интересы и потребности субъектов образовательного процесса в вузе с целями и задачами развития самообразовательной компетенции студентов, реализация организационно-методической составляющей, которая предполагает использование различных форм, методов и приемов практического развития самообразовательной компетенции студентов в условиях современного образовательного процесса, а также обеспечение преемственности в деятельности преподавателей вуза, внедрение научно обоснованного комплекса лично ориентированных методов обучения, интеграция различных форм организации познавательной деятельности, овладение методами педагогической и психологической диагностики. Развитие самообразовательной компетенции осуществляется под руководством преподавателя, следовательно, эффективность процесса

обучения будет зависеть от готовности педагога к осуществлению этого процесса.

Готовность определяется как состояние или свойство человека, могущего и желающего что-либо исполнить. Структура готовности имеет трехкомпонентный состав:

– мотивационный, включающий в себя активное положительное отношение к выбранной деятельности, формирование внутренней готовности к осуществлению деятельности;

– теоретический, предполагающий наличие определенной суммы профессиональных знаний психолого-педагогического и предметного циклов;

– практический, подразумевающий овладение системой практических умений

Содержательно-целевые педагогические условия включают:

- ориентация программ профессионального воспитания в вузе на формирование самообразовательной компетенции студентов;

- проектирование образовательных программ самообразовательной подготовки студентов на компетентностной основе, моделирование процесса самоуправления формированием самообразовательной компетенции;

- моделирование процесса подготовки студентов к выполнению самообразовательной деятельности, включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решения конкретных проблем в сфере самообучения и самообразовательной деятельности студента, развитие субъектно-личностного опыта самоуправления.

Реализация содержательно-целевых условий – это двойственный интегративный процесс, предполагающий не только оптимальное использование средств, форм и методов учебной деятельности с учетом индивидуальных характеристик обучаемых, но и субъект-субъектные отношения в совместной непосредственной и опосредованной деятельности

студентов и преподавателя. Содержательно-целевые условия учитывают формально-динамические образцы познавательной активности (сенсорные, перцептивные, когнитивные, эмоциональные), проявляющиеся в индивидуальной познавательной стратегии студентов. При соблюдении этой группы условий происходит обеспечение внутренней готовности студентов к усвоению дисциплины за счет создания психологически комфортного климата на занятии. [24]

Организационно-деятельностные педагогические условия включают в себя:

- использование метода проектов в процессе подготовки студентов к самообразованию,

- построение образовательного процесса по формированию самообразовательной компетенции в логике проектной деятельности, организацию досуговой, клубной деятельности, имеющей самообразовательную направленность, с разработкой реализации комплексно-целевой программы вуза по подготовке студентов к самообразованию в течение жизни.

Учитывая, что образование обращено преимущественно к интеллекту человека и дает ему возможность сформировать систему знаний о мире, важно определить его содержание: какие знания должны входить в него, чем руководствоваться в их отборе, как сделать механизм передачи знаний более эффективным [68]. Механизм реализации организационно-деятельностных условий и, следовательно, механизм передачи знаний представляет собой двухкомпонентную модель, где первым базовым компонентом являются «ядро и оболочка»; вторым компонентом является модальность представляемой информации. Ядро составляют базовые знания, являющиеся стержнем познавательного среза личности. Изначально размер ядра зависит от предметной направленности интересов, их устойчивости, уровня, характера. Уменьшиться ядро не может – может лишь увеличиться. Оболочка состоит из интересов и склонностей



аморфного неустойчивого характера. Цель педагогических воздействий – увеличить оболочку и долю ядра в модели. Именно деятельно-содержательный компонент влияет на увеличение ядра, поскольку решает проблему вывода интереса на теоретический уровень. Главная задача воздействия на оболочку – возбуждение и постепенное закрепление интереса. Реализация различного воздействия на ядро и оболочку требует от преподавателя использования адекватных организационных форм обучения. Модальность информации выражается в вариативности, позволяющей каждому студенту опираться на наиболее комфортную для него когнитивную стратегию.

Ресурсные условия включают:

- корректировку нормативно-правового обеспечения качества образовательного процесса в вузе с ориентацией на удовлетворение потребностей студентов в подготовке к самообразовательной деятельности;
- кадровое обеспечение самообразовательной подготовки студента, профессиональную компетентность профессорско-преподавательского состава вуза в вопросах самообразовательной деятельности;
- наличие учебно-методического комплекса по подготовке студентов к самообразовательной деятельности;
- организацию социальной и психологической службы в вузе, обеспечивающей индивидуальное консультирование будущих студентов в области самоуправления развитием самообразовательной компетенцией в процессе самообразовательной деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что существуют различные виды педагогических условий, которые различаются по целям и способам реализации, но важной задачей является правильный выбор этих условий, а также корректная их реализация в процессе обучения студентов.

Выделим несколько необходимых и приоритетных для нашего исследования условий:

- индивидуализация обучения на основе учета субъективного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание ими роли самообразовательной подготовки в профессиональном развитии (мотивационно-личностное условие);
- представление промежуточных результатов самостоятельной деятельности студентов преподавателю с целью корректировки в рамках использования метода проектов в процессе подготовки студентов к самообразованию, (организационно-деятельностное условие);
- моделирование процесса подготовки студентов к выполнению самообразовательной деятельности, включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решения конкретных проблем в сфере самообучения и самообразовательной деятельности студента, развитие субъектно-личностного опыта самоуправления (содержательно-целевое условие).

Рассмотрим первое условие. Индивидуализация обучения – это реализация принципа ориентации обучения на индивидуально-психологические особенности обучающихся. Субъективный опыт обучающихся – это опыт жизнедеятельности студента, приобретенный и реализуемый в ходе познания окружающего мира, в общении, в различных видах деятельности. То есть в первой части педагогического условия необходимо, чтобы при обучении учитывались возрастные и социальные интересы каждого студента.

Так как высшее образование нацелено на профессиональную подготовку студентов, то для реализации принципов индивидуализации обучения должны также учитываться и профессиональные интересы, способности обучающихся. Для этого требуется выявление профессиональных ценностей, их учет и корректировка.

Так как целью нашего исследования является формирование самообразовательной компетенции, то следует продиагностировать степень осознания студентами важности самообразования в процессе обучения в

высшем учебном заведении и в дальнейшей профессиональной деятельности. На основе результатов диагностики должен быть проведен ряд мероприятий, нацеленный на повышение уровня мотивации студентов к осуществлению самообразовательной деятельности.

Второе педагогическое условие касается качества реализации такой образовательной технологии, как метод проектов. Это проявляется в уделении достаточного внимания каждому этапу выполнения учебного проекта. Важно научить студентов рационально планировать самостоятельную и самообразовательную деятельность, объективно оценивать полученные результаты. Преподавателю следует вести промежуточный контроль на всех этапах выполнения проекта, чтобы иметь возможность скорректировать ошибочные действия с целью избегания повторных ошибок в будущем.

Третье педагогическое условия необходимо в силу того, что для формирования самообразовательной компетенции студентов требуется на начальном этапе раскрыть суть этой компетенции, обучить главным стратегиям самообразования и эффективным методам. То есть следует предоставить развернутую теоретическую базу, на основе которой студенты будут иметь возможность реализовать полученные знания на практике.

Таким образом, для успешного функционирования предложенной модели формирования самообразовательной компетенции необходимо в полной мере реализовать вышеописанные условия.

### **Выводы по главе 1**

Проблема формирования самообразовательной компетенции студентов, характеризующаяся наличием стремления к самообразовательной деятельности и самосовершенствованию в течение всей жизни, относится к разряду актуальных проблем и изучается педагогической и психологической науками. Метод проектов относится к современным технологиям обучения, успешно применяется при обучении иностранным языкам, поэтому рассмотрение его как средства

формирования самообразовательной компетенции студентов также является актуальным.

Понятие «самообразовательная компетенция» является предметом научного анализа, но в педагогической науке отсутствует однозначная трактовка названного понятия. Рассмотрение различных определений позволило сделать вывод, что самообразовательная компетенция студента – это интегративная характеристика студента, включающую в себя знания, умения, навыки организации и управления самообразовательной деятельностью, субъективный опыт, личностные качества, проявляющиеся в стремлении к самообразовательной деятельности в течение всей жизни, с целью удовлетворения образовательных потребностей личности, обновления интеллектуального потенциала студента.

Для формирования самообразовательной компетенции студентов посредством метода проектов при обучении иностранному языку согласно разработанной педагогической модели должны быть использованы следующие методологические подходы: компетентностный, системный, деятельностный.

Основные принципы, которые должны соблюдаться при формировании самообразовательной компетенции студентов: принцип мобильности, интеграции, непрерывности, персонификации, системности, ценностно-смысловой направленности.

Компоненты формирования самообразовательной компетенции, определенные в содержательном блоке (компоненте) разработанной модели: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

В организационно-технологическом блоке (компоненте) разработанной модели указаны этапы работы над проектом: организационно-подготовительный, рефлексивно-диагностический, практический, заключительный.

Многие авторы работали в направлении раскрытия смысла понятия «педагогическое условие», поэтому нет единственной четкой

формулировки данного понятия. На основе мнения авторов мы можем сделать вывод, что педагогическое условие является совокупностью элементов педагогической системы, обеспечивающих ее развитие.

Основные типы педагогических условий, необходимых и достаточных для функционирования разработанной модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством метода проектов при обучении иностранным языкам: мотивационно-личностные, содержательно-целевые, организационно-деятельностные, ресурсные.

## **ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

### **2.1 Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранным языку**

Слово «эксперимент» произошло от латинского слова *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание». Существует множество определений понятия «педагогический эксперимент».

М.Н.Скаткин рассматривает педагогический эксперимент как метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт.

С точки зрения И.Ф.Харламова педагогический эксперимент – это специальная организация педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений, или гипотез.

И.П. Подласый трактует это понятие как научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях.

С точки зрения Ю.З. Кушнера педагогический эксперимент – это активное вмешательство исследователя в изучаемое им педагогическое явление с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики.

Во всех определениях просматривается общая мысль о том, что педагогический эксперимент – это научно обоснованная и хорошо продуманная система организации педагогического процесса, направленная на открытие нового педагогического знания, проверки и обоснования заранее разработанных научных предположений, гипотез.

Педагогические эксперименты бывают разными. В зависимости от цели, которую преследуют эксперимент, различают:

- констатирующий, при котором изучаются вопросы педагогической теории и практики, реально существующие в жизни. Этот эксперимент проводится в начале исследования с целью выявления как положительных, так и отрицательных сторон изучаемой проблемы;

- формирующий, в процессе которого конструируются новые педагогические технологии (например, вводятся новое содержание, формы, методы обучения и воспитания, внедряются инновационные программы,

учебные планы и т.д.). Если результаты оказываются эффективными, а гипотеза подтверждается, то полученные данные подвергаются дальнейшему научно-теоретическому анализу и делаются необходимые выводы;

- контрольный – это завершающий этап исследования определённой проблемы; целью его является, во-первых, проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой педагогической практике; во-вторых, апробация методики в работе других учебных заведений и педагогов; если контрольный эксперимент подтверждает сделанные выводы, исследователь обобщает полученные результаты, которые и становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Чаще всего выделенные виды эксперимента применяются комплексно, составляют целостную взаимосвязанную, последовательную парадигму (модель) исследования.

В рамках педагогического эксперимента обычно применяются следующие методы: изучение литературы и других источников (в том числе изучение документации), наблюдение, беседа, опрос (интервью и анкетирование), тестирование (метод тестов), изучение продуктов деятельности, оценивание.

Каждый из перечисленных методов развернуто описан В.И.Загвязинским. Представим их краткое описание.

Изучение литературы, рукописей, документов, материалов на электронных носителях и других источников как средств, содержащих факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта, служит способом создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, обнаружения белых пятен, неясностей в разработке вопроса. Работа над литературой начинается с составления списка подлежащих изучению произведений (библиографии), включающего книги, журналы, статьи в сборниках, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций и т.д.. В ходе систематизации и анализа

полученных данных выявляются особенности деятельности педагогов, учащихся образовательных учреждений, воспитанников социальных центров, испытываемые ими характерные затруднения и их причины, тенденции изменения характера и результатов деятельности и многое другое. Изучение литературы и документов продолжается в ходе всего исследования. Вновь обнаруженные факты побуждают по-новому продумывать и оценивать содержание изученных источников, стимулируют внимание к вопросам, на которые ранее не было обращено достаточно внимания. Основательная документальная база исследования — важное условие его объективности и глубины. Следует иметь в виду, что изучение литературы и других источников научного и методического характера является важной составляющей подготовительного этапа исследовательской работы, на котором в качестве отдельной задачи выступает необходимость выполнения литературного обзора, обоснование актуальности поставленного вопроса и соответственно проводимой исследовательской работы.

Наблюдение является одним из основных исследовательских методов в психологии и педагогике, а также в других науках. Наблюдение в психологии и педагогике - это целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений. Наблюдение может проявляться и в косвенном восприятии явлений через их описание другими, непосредственно наблюдавшими их лицами. Такое наблюдение можно интерпретировать и как предварительное изучение исследователем имеющихся материалов. Наблюдение может быть направлено на изучение динамики процесса, отсроченных результатов нововведений, изменений объекта в течение определенного времени.

Существует много видов наблюдений. Их выделяют по различным признакам. По признаку «временной» организации различают непрерывное



и дискретное наблюдение. По объему — широкое (например, ведутся наблюдения за группой в целом или за процессом развития личности) и узкоспециальное, направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов (монографическое наблюдение за детьми в группе, за интересом к деятельности и др.). По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают наблюдения невключенные и включенные. В невключенном наблюдении позиция исследователя открыта, и участники, особенно на первых порах, ощущают неудобство, понимая, что за ними наблюдают. Выгоднее всего позиция так называемого включенного наблюдения — когда исследователь выступает участником деятельности коллектива, например, ведет экскурсию, творческую студию, проводит консультации, что делает его исследовательскую позицию скрытой.

Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд существенных черт, которые отличают его от обыденного восприятия человеком происходящих событий. Назовем некоторые из них: целенаправленность, аналитический характер, комплексность, систематичность.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои сильные стороны и недостатки. Наблюдение позволяет изучить предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его живых, многогранных связях и проявлениях. В то же время этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Поэтому результаты наблюдений нужно сопоставлять с данными, полученными другими методами, дополнять и углублять их.

Беседа как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на поставленные и предварительно продуманные вопросы. Сама беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями и

предположениями. С помощью беседы можно собрать достаточное количество фактов, касающихся убеждений, стремлений, отношений к окружающей действительности и происходящим событиям, условий жизнедеятельности исследуемого лица, класса, группы, коллектива. Беседа проходит в форме личного общения по специально составленной программе. Обычно процесс беседы не сопровождается протоколированием, протокол составляют после беседы. При осмыслении данных беседы учитываются все сведения, полученные другими методами. Беседа может планироваться с целью подтвердить или опровергнуть данные, полученные ранее с помощью других методов. Метод беседы в зависимости от характера вопросов и самого исследования может превращаться в метод опроса.

Метод опроса используется в двух основных формах: в виде интервью (устного опроса) и в виде анкетирования (письменного опроса). Интервью — разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов. В отличие от беседы двух или более собеседников, каждый из которых в принципе равноправен и должен высказать свое суждение, дать оценку, определить позицию, интервьюера интересует именно мнение и оценка лица, которого опрашивают (респондента). По цели, которую стремится реализовать исследователь, выделяют интервью мнений, выясняющее оценки явлений, событий, и интервью документальное, связанное с установлением фактов [55].

Анкетирование — разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов. Анкетирование дает возможность предложить вопросники сразу большому числу людей, однако нет оснований утверждать, что все они могут дать искренние и полные ответы. Очень часто при оценке и использовании ответов важно знать, кому принадлежит оценка, мнение,

совет или предложение, насколько в них отразилась позиция той или иной группы. Поэтому в анкету (обычно анонимную) полезно включить общие данные, характеризующие респондента (пол, возраст, стаж, профессия, должность, участие в том или ином виде деятельности, степень успешности в этой деятельности и др.).

Тестирование — это исследовательский метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами. Тест — это стандартизированное задание или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его психологические характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают некоторую количественную характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. Значит, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

Выделяют также несколько типов тестов, каждому из которых сопутствуют соответствующие процедуры тестирования. Тесты способностей позволяют выявить и измерить уровень развития тех или иных психических функций, познавательных процессов. Такие тесты чаще всего связаны с диагностикой познавательной сферы личности, особенностей мышления и обычно называются также интеллектуальными. Тесты достижений ориентированы на выявление уровня сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению некоторой деятельности. Личностные

тесты предназначены для выявления свойств личности испытуемых. Они многочисленны и разнообразны: существуют опросники состояний и эмоционального склада личности (например, тесты тревожности), опросники мотивации деятельности и предпочтений, определения черт характера личности и отношений.

Изучение продуктов деятельности — это исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности. Особенность этого метода заключается в том, что исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений. Сочетание исследовательского метода изучения продуктов деятельности с наблюдением, экспериментом и т.д. дает возможность изучать особенности и последовательность выполнения действий в процессе деятельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения действий, но и об условиях выполнения деятельности. Поскольку единственный успешный продукт деятельности может быть получен случайно, желательно проведение анализа разных продуктов деятельности одного и того же испытуемого. Сохранение продуктов деятельности обеспечивает возможность их последующего сравнения, оценки динамики и результатов развития.

Оценивание (другие названия -метод компетентных судей, рейтинг — от англ. rating — оценка, порядок, классификация) — это исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют объективно охарактеризовывать изучаемое явление. Оценивание может быть использовано для выяснения социального заказа школе, выявления педагогического потенциала среды, перспективности тех

или иных организационных форм и методов социального посредничества и партнерства, полезности диагностических средств и во многих других случаях. Нередко используется такой вариант оценки, когда в качестве судьи выступает тот, кого необходимо оценивать. Тогда речь идет о самооценке. В последние годы учителя и воспитатели сами оценивают свои сильные и слабые стороны, выделяют затруднения в работе. Необходимо только помнить об относительности таких оценок, ибо педагоги, как правило, лучше диагностируют других, нежели самих себя.

Цель проводимого педагогического эксперимента: апробация педагогических условий функционирования модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку.

Задачи проводимого педагогического эксперимента:

- разработать программу эксперимента;
- выбрать экспериментальную и контрольную группы;
- апробировать эксперимент;
- подвести итоги эксперимента.

## **2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по формированию самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку**

В ходе теоретического исследования были предложены организационно-педагогические условия функционирования разработанной модели формирования самообразовательной компетенции посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку:

- индивидуализация обучения на основе учета субъективного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание ими роли самообразовательной подготовки в профессиональном развитии (мотивационно-личностное условие);

- представление промежуточных результатов самостоятельной деятельности студентов преподавателю с целью корректировки в рамках использования метода проектов в процессе подготовки студентов к самообразованию, (организационно-деятельностное условие);
- моделирование процесса подготовки студентов к выполнению самообразовательной деятельности, включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решения конкретных проблем в сфере самообучения и самообразовательной деятельности студента, развитие субъектно-личностного опыта самоуправления (содержательно-целевое условие).

Как уже упоминалось в предыдущем параграфе, эксперимент можно разделить на три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В констатирующем эксперименте участвуют две группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа участвует во всех операциях эксперимента. Контрольная группа является образцом, по которому будет оцениваться формирующий эффект эксперимента.

Педагогический эксперимент был проведен среди студентов первого курса факультета иностранных языков в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Состав экспериментальной группы: 13 человек; состав контрольной группы: 12 человек, то есть общая численность, задействованных студентов в нашем педагогическом эксперименте – 25 человек. При выборе участников была проведена беседа с преподавателями этих студентов и изучена документация, таким образом, для данного педагогического эксперимента были выбраны студенты, имеющие отличные и хорошие результаты в обучении, в том числе и по английскому языку. На занятиях со студентами экспериментальной группы была реализована разработанная нами модель формирования самообразовательной компетенции, а также педагогические условия, необходимые для функционирования этой модели. Студенты контрольной группы продолжали занятия по стандартной программе.

На данном этапе (констатирующий эксперимент) были проведены анкетирование и тестирование с целью выявления доэкспериментального уровня сформированности самообразовательной компетенции студентов. Как было указано в первой главе, самообразовательная компетенция состоит из нескольких компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного. В зависимости от степени сформированности каждого компонента можно оценить сформированность самообразовательной компетенции в целом (см. табл.4).

Таблица 4

## Уровни сформированности самообразовательной компетенции студентов

Компонент	Мотивационный	Когнитивный	Деятельный	Рефлексивный
Уровень самообразовательной компетенции				
<b>Низкий</b>	Слабая потребность в самообразовании, низкий уровень мотивации или только внешняя мотивация.	Слабый комплекс общеобразовательных и профессиональных знаний и отсутствие знаний о способах и методах самообразовательной деятельности.	Низкая способность к практической реализации самообразовательной деятельности.	Низкая способность анализировать и оценивать результаты своей деятельности.
<b>Средний</b>	Понимание необходимости и ценности самообразования, но мотивация чаще внешняя	Достаточно сформирована база общеобразовательных и профессиональных знаний, знаний о самообразовательной деятельности.	Недостаточно развита способность к планированию и организации самообразовательной деятельности.	Студент владеет минимальными навыками самоконтроля и самокоррекции.
<b>Высокий</b>	Наличие ценностно-смысловой мотивации и потребности в самообразовании.	Устойчивая система знаний по общеобразовательным предметам и предметам	Студент способен поставить цель, задачи, спланировать и организовать самообразовательную деятельность.	Предъявляет высокие требования к результатам своих



		избранной специальности, знаний и навыков самообразовательной деятельности.		действий, способен анализировать, производить корректировку, критически оценивать себя и адекватно относиться к посторонней критике.
--	--	---	--	--

Для оценки мотивационного компонента и способности к самообразованию мы провели тест, который включает в себя 18 вопросов с обозначенными вариантами ответов (Приложение 1). Каждый ответ обрабатывался в соответствии с определенной таблицей ключей. Также для оценки этого компонента мы использовали авторскую разработку Ю.М.Орлова «Шкалу оценки потребности в достижении» (Приложение 2).

Подробные результаты теста для экспериментальной и контрольной группы представлены в таблицах в приложении 1.

Для удобства оценки приведем ее к общему виду, будем считать что оценка уровня как «ниже среднего» является оценкой «низкий уровень», а оценка «выше среднего» - «высокий уровень».

Используя полученные данные (Приложение 1), мы можем сформировать сводную таблицу по результатам проведенного теста у студентов экспериментальной и контрольной групп. (см. табл. 5).

Таблица 5

Оценка способности к саморазвитию и самообразованию студентов экспериментальной и контрольной группы в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Единицы измерения	Уровни способности к самообразованию и саморазвитию		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	4	5	4
	%	31	38	31
Контрольная	Чел.	2	7	3
	%	17	58	25

Таким образом, по итогам первого тестирования отметим, что менее половины студентов экспериментальной группы имеют высокий или средний уровень способности к самообразованию и саморазвитию с точки зрения мотивационного уровня. Чуть более половины и студентов

контрольной группы имеют средний уровень и лишь 25% высокий уровень способности к самообразованию и саморазвитию с точки зрения мотивационного уровня.

После теста была использована разработка «Шкала потребности в достижении». Подробные результаты представлены в Приложении 2.

Используя полученные данные (Приложение 2), мы можем сформировать сводную таблицу результатов у студентов экспериментальной и контрольной групп (см. табл.6).

Таблица 6

Оценка уровня потребности в достижении студентов экспериментальной и контрольной группы в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Единицы измерения	Уровень потребности в достижении		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	1	6	6
	%	8	46	46
Контрольная	Чел.	1	7	4
	%	8	58	33

По итогам проведенной разработки мы видим, что в экспериментальной группе чуть менее половины студентов имеют средний и высокий уровни потребности в достижении, и только один студент из группы имеет низкий уровень.

В контрольной группе чуть более половины студентов имеют средний уровень потребности в достижении, менее половины – высокий уровень, и также один студент имеет низкий уровень потребности в достижении.

Проведя диагностику мотивационного компонента, используя две методики, мы можем оценить этот компонент в целом. Для этого мы определим суммарные балловые критерии, исходя из интерпретации

каждого теста (Приложение 1 и 2). Таким образом, мы получаем, что студент имеет низкий уровень мотивационного компонента самообразовательной компетенции при сумме баллов за два теста 34-45; средний уровень – 46-52; высокий уровень – 53-65.

Для наглядности выведем данные после расчетов в таблицы 7 и 8

Таблица 7

Распределение студентов экспериментальной группы по уровням сформированности мотивационного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Суммарное количество баллов за два теста	Уровень сформированности мотивационного компонента
1	47	Средний
2	61	Высокий
3	39	Низкий
4	61	Высокий
5	50	Средний
6	57	Высокий
7	49	Средний
8	60	Высокий
9	52	Средний
10	50	Средний
11	50	Средний
12	49	Средний
13	41	Низкий

Распределение студентов контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Суммарное количество баллов за два теста	Уровень сформированности мотивационного компонента
1	52	Средний
2	42	Низкий
3	41	Низкий
4	58	Высокий
5	53	Высокий
6	51	Средний
7	48	Средний
8	65	Высокий
9	64	Высокий
10	54	Высокий
11	47	Средний
12	49	Средний

На основе данных таблиц представим сводную таблицу для экспериментальной и контрольной групп. (см.табл. 9)

Таблица 9

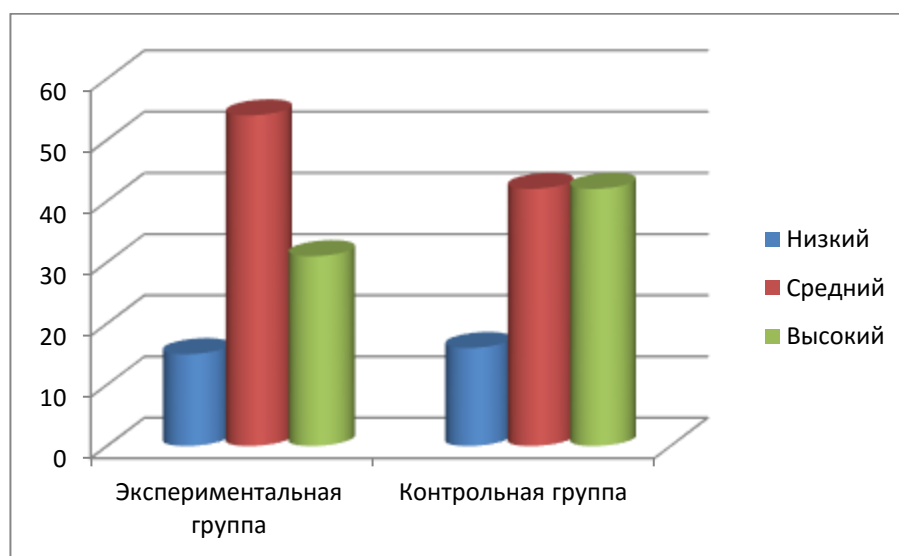
Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности мотивационного компонента
--------	-------------------	---

		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	2	7	4
	%	15	54	31
Контрольная	Чел.	2	5	5
	%	16	42	42

Представим также диаграмму, отражающую информацию по уровням сформированности мотивационного компонента (см. рис.2).

Рисунок 2. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента



Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что уровень сформированности мотивационного компонента в экспериментальной и контрольной группе для большинства студентов является средним, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности этого компонента.

Когнитивный компонент включает в себя прочность, системность и действенность лингвистических знаний и знаний о самообразовательных стратегиях. Так как мы выбрали для эксперимента успешных в обучении

студентов, то первый параметр рассматриваемого компонента, а именно прочность лингвистических знаний, имеет достаточно высокий уровень. Для оценки второго параметра, знаний о самообразовательных стратегиях и их применении, мы использовали опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения» (Приложение 3) . Подробные результаты по итогам опроса «Стилевые особенности саморегуляции поведения» представлены в Приложении 3.

Также мы предложили студентам тест с краткими ответами, позволяющий определить, насколько сформированы теоретические навыки самообразовательной деятельности у студентов. В тест были включены следующие вопросы:

1. Что такое самообразование?
2. Назовите мотивы (причины) для самообразования.
3. Перечислите известные Вам источники самообразования.
4. Какими из перечисленных источников Вы пользуетесь в самообразовательных целях?
5. Какие причины (факторы) усложняют реализацию самообразования?
6. Какие принципы самообразовательной деятельности вы считаете ключевыми?
7. Как часто ваша деятельность связана с самообразованием в процессе обучения? В повседневной жизнедеятельности?
8. Хотелось бы Вам получить больше информации по вопросу самообразования?
9. Хотелось бы Вам больше времени уделять самообразованию? Если да, то в каких сферах.

Для интерпретации результатов мы оценили ответы на первые 6 вопросов, остальные вопросы были даны для уточнения степени интереса к исследуемой проблеме.

Уровень когнитивного компонента оценивался как высокий, если студент емко ответил на все шесть вопросов, средний – если студент ответил на все шесть вопросов кратко, или не ответил на 1 или 2 вопроса; низкий – если студент не ответил более, чем на 2 вопроса или ответы не логичны. Таким образом, в экспериментальной группе 3 студента имеют высокий уровень, 6 студентов – средний, 4 – низкий. В контрольной группе 3 студента имеют высокий уровень, 6 студентов – средний, 3 – низкий.

Объединив полученные данные после проведения диагностики с использованием опросника и теста, мы представим сводную таблицу оценки сформированности когнитивного компонента (см.табл.10), также диаграмму (см.рис.3).

Таблица 10

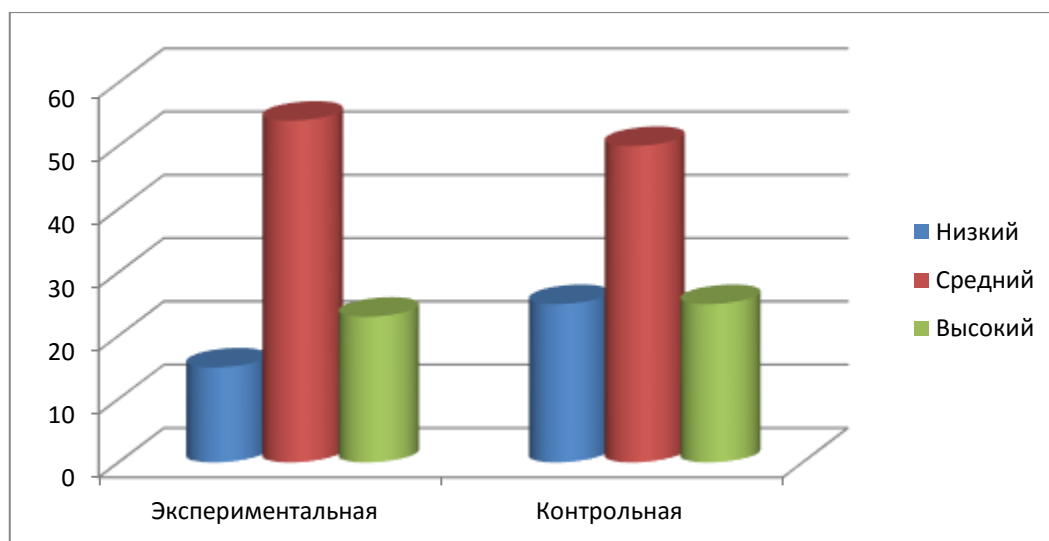
Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности когнитивного компонента		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	2	7	3
	%	15	54	31
Контрольная	Чел.	3	6	3
	%	25	50	25

Рисунок 3. Гистограмма распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности



КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СЕОУОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ  
КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА



Таким образом, мы видим, что более половины студентов экспериментальной и контрольной группы имеют средний уровень сформированности когнитивного компонента самообразовательной компетенции.

Для оценки деятельностного компонента мы предложили участникам эксперимента выполнить задание на английском языке, связанное с определением, какая информация требуется, поиском ее и обработки. Задание включало в себя поиск информации по теме «Modern ecological situation of our city» («Современная экологическая ситуация в нашем городе»), презентация работы в форме доклада аудитории. В каждой группе задание выполнили все студенты, результаты работы которых оценивались критериям представленным в таблице, расположенной ниже. (см.табл. 11)

Таблица 11

Критерии оценивания доклада на английском языке

№	Оцениваемые параметры	Оценка в баллах
1	<p>Качество доклада:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- производит выдающееся впечатление, сопровождается иллюстративным материалом;</li> <li>- четко выстроен;</li> <li>- рассказывается, но не объясняется суть работы;</li> <li>- зачитывается.</li> </ul>	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
2	<p>Использование демонстрационного материала:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- автор представил демонстрационный материал и прекрасно в нем ориентировался;</li> <li>- использовался в докладе, хорошо оформлен, но есть неточности;</li> <li>- представленный демонстрационный материал не использовался докладчиком или был оформлен плохо, неграмотно</li> </ul>	<p>2</p> <p>1</p> <p>0</p>
3	<p>Качество ответов на вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- отвечает на вопросы;</li> <li>- не может ответить на большинство вопросов;</li> <li>- не может четко ответить на вопросы.</li> </ul>	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
4	<p>Владение научным и специальным аппаратом:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- показано владение специальным аппаратом;</li> </ul>	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использованы общенаучные и специальные термины;</li> <li>- показано владение базовым аппаратом.</li> </ul>	
5	<p>Четкость выводов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- полностью характеризуют работу; 3</li> <li>- нечетки; 2</li> <li>- имеются, но не доказаны. 1</li> </ul>	
6	<p>Лингвистическая правильность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- отсутствуют речевые, орфографические и фонетические ошибки; 3</li> <li>- допущены некоторые ошибки, не нарушающие понимание представленной информации; 2</li> <li>- допущено несколько ошибок, нарушающих понимание представленной информации; 1</li> <li>- допущено много ошибок. 0</li> </ul>	
	<b>Максимальное количество баллов</b>	<b>17</b>

Оценка «5» выставлялась от 14 до 17 баллов. Оценка «4» выставлялась от 11 до 13 баллов. Оценка «3» выставлялась от 7 до 10 баллов. При количестве баллов менее 7 обычно студентам рекомендуется дополнительно поработать над данным докладом, но таких студентов в экспериментальной и контрольной группе не было.

Нами была принято решение интерпретировать оценки, полученные студентами, как отражение уровня сформированности деятельностного компонента самообразовательной компетенции следующим образом: высокому уровню соответствует оценка «5», среднему – «4», низкому – «3».

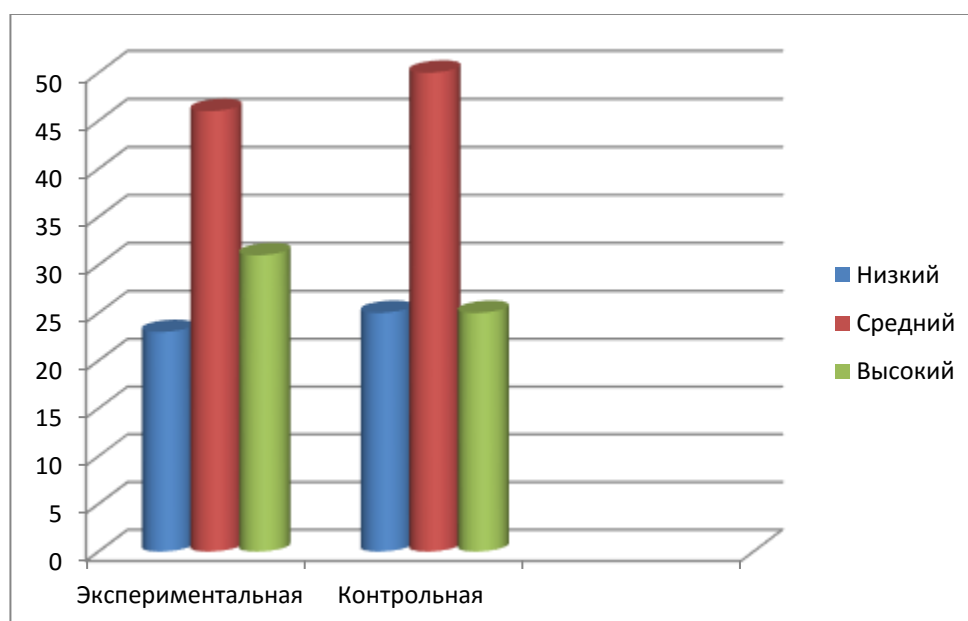
Мы получили результаты, отраженные в таблице и на рисунке, представленные ниже. (см.табл.12 и рис.4)

Таблица 12

Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности деятельностного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности деятельностного компонента		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	3	6	4
	%	23	46	31
Контрольная	Чел.	3	6	3
	%	25	50	25

Рисунок 4. Гистограмма распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности деятельностного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента



Анализируя результаты, мы можем сделать вывод о том, что в экспериментальной группе менее половины студентов имеют средний уровень сформированности рассматриваемого компонента, остальные в почти равном количестве имеют низкий или высокий уровень. В контрольной группе ситуация аналогичная.

Чтобы оценить сформированность рефлексивного компонента, каждый участник ответил на вопросы листа самооценки, связанные с анализом процесса работы, выполненного задания, выявлением достоинств, недостатков в процессе и результате самостоятельной работы, а также выводами и рекомендациями. Большинство вопросов было разработано американским ученым Эдвардом Демингом. Лист самооценки, который был использован для определения уровня рассматриваемого компонента представлен в таблице. (см.табл.13)

Таблица 13

Лист самооценки и самоанализа выполненной работы

№	Вопрос	Ответ
11	Каковы были мои цели?	
22	Какой результат я получил(а)?	
33	Чему я научился(ась)?	
44	Перечислите три аспекта самостоятельной работы, которые вызвали особый интерес. Укажите почему?	
55	Какие методы я выбрал(а) для выполнения задания?	
66	Что у меня получилось особенно хорошо? И почему?	
77	Какие были основные трудности?	
88	Как я преодолевал(а) эти трудности?	

99	Достоинства моей работы	
110	Недостатки моей работы	
111	Оценка моей работы по 5-ти балльной системе исходя из предоставленных критериев	
112	Что я изменю/сделаю дополнительно в будущем?	
113	Выводы, замечания, предложения и планы на будущее	

Для оценки уровня сформированности рефлексивного компонента мы использовали следующие критерии и интерпретацию:

- на все вопросы листа самооценки даны исчерпывающие, логичные ответы, работа и ее результаты проанализированы в полной мере, справедливо выставлена оценка своей работе, описаны выводы и рекомендации – высокий уровень;

- не на все вопросы даны ответы или ответы слишком краткие, справедливо выставлена оценка своей работе, описаны выводы и рекомендации – средний уровень;

- не на все вопросы даны ответы или ответы слишком краткие, несправедливо выставлена оценка своей работе, отсутствуют выводы и рекомендации – низкий уровень.

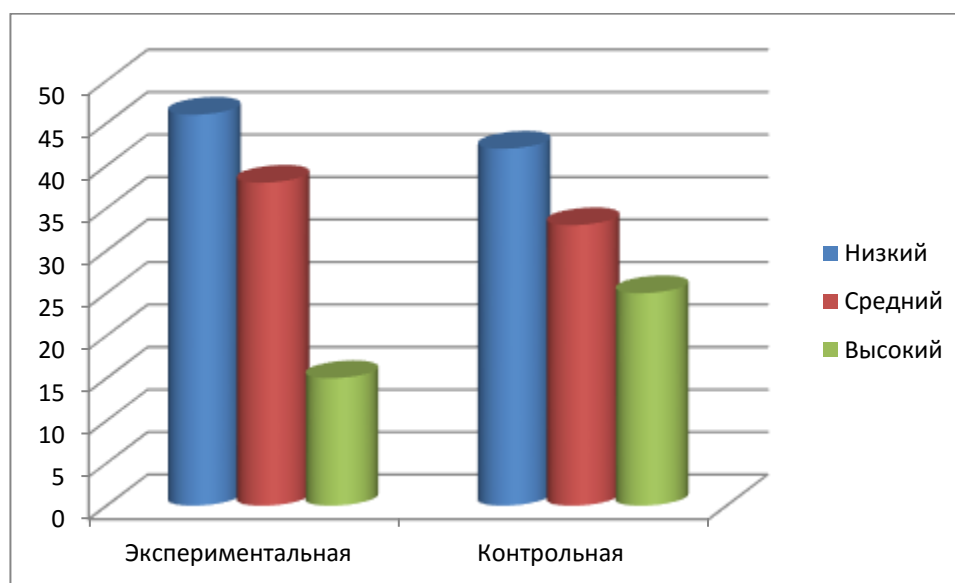
Проанализировав листы самооценки и самоанализа выполненной работы студентов экспериментальной и контрольной группы, мы получили результаты, которые представлены в таблице и на рисунке, расположенные ниже (см.табл. 14 и рис.5)

Таблица 14

Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности рефлексивного компонента		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	6	5	2
	%	46	38	15
Контрольная	Чел.	5	4	3
	%	42	33	25

Рисунок 5. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента



Проанализировав полученные результаты, мы видим преимущественно низкий уровень сформированности рефлексивного компонента самообразовательной компетенции, как среди студентов экспериментальной группы, так и среди студентов контрольной группы.

По итогам диагностического комплекса констатирующего эксперимента мы выявили уровни сформированности каждого из четырех компонентов самообразовательной компетенции для каждого студента экспериментальной и контрольной группы. Для объединения результатов

приведем таблицу с полученными данными (см.табл.15,16). При определении уровня сформированности самообразовательной компетенции мы определили каждый уровень как числовое значение (балл), так что высокому уровню соответствовало число 3, среднему уровню – число 2, низкому уровню – число 1. Для вычисления уровня сформированности самообразовательной компетенции мы использовали формулу среднего арифметического значения:

$$X_{\text{ср.}} = \frac{\sum X_i}{n}$$

Формула 1

где  $X_{\text{ср}}$  – среднее арифметическое значение;

$\sum X_i$  – сумма всех значений  $x$ ;

$n$  – количество значений  $x$ .

При вычислениях мы также использовали принцип округления десятичных дробей до целого числа.

Таблица 15

Распределение студентов экспериментальной группы по уровням сформированности компонентов самообразовательной компетенции

Номер студента	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности самообразовательной компетенции
1	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
2	Высокий	Низкий	Низкий	Низкий	Средний
3	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
4	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
5	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
6	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий
7	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
8	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий



9	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
10	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
11	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
12	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
13	Низкий	Средний	Низкий	Низкий	Низкий

Таблица 16

Распределение студентов контрольной группы по уровням сформированности компонентов самообразовательной компетенции

Номер студента	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент	Уровень сформированности самообразовательной компетенции
1	Средний	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
2	Низкий	Средний	Средний	Средний	Средний
3	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
4	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
5	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
6	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
7	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
8	Высокий	Высокий	Высокий	Низкий	Высокий
9	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Высокий
10	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
11	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
12	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

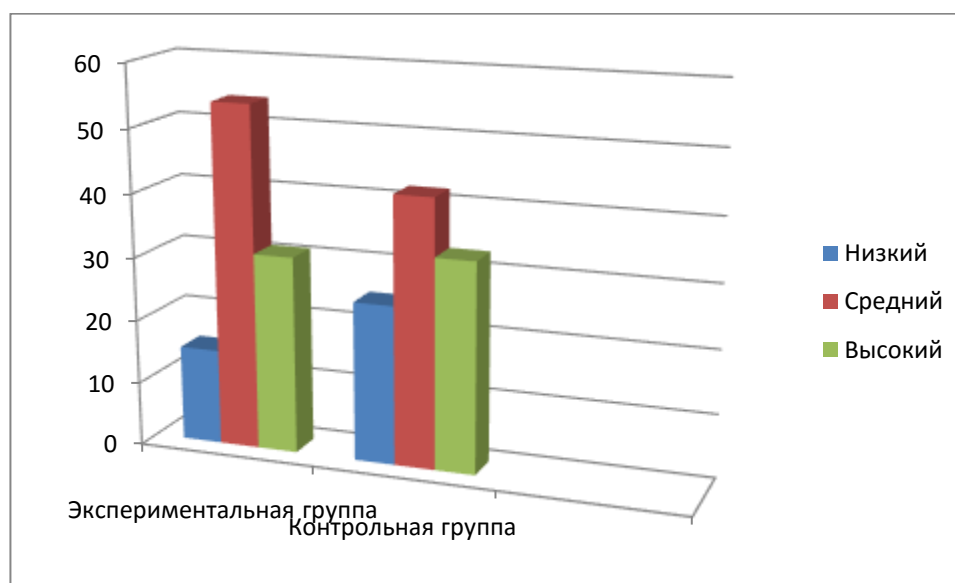
На основе данных вышепредставленных таблиц представим сводную таблицу, а также диаграмму (см.табл.17, см.рис.6 )

Таблица 17

Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности самообразовательной компетенции

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	2	7	4
	%	15	54	31
Контрольная	Чел.	3	5	4
	%	25	42	33

Рисунок 6. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности самообразовательной компетенции



Констатирующий эксперимент, в ходе которого был проведен диагностический комплекс оценки самообразовательной компетенции, выявил средний уровень сформированности рассматриваемой компетенции у 54% студентов экспериментальной группы и у 42% студентов контрольной группы; низкий уровень сформированности самообразовательной компетенции у 15% студентов экспериментальной группы и у 25% студентов контрольной группы; высокий уровень у 31% студентов экспериментальной группы и у 33% студентов контрольной

группы. Резюмируя вышеизложенное, мы можем сделать вывод о недостаточной сформированности самообразовательной компетенции у студентов рассматриваемых групп. А также при оценке рефлексивного компонента самообразовательной компетенции был выявлен низкий уровень сформированности этого компонента, поэтому принято решение также уделить внимание развитию этого компонента на следующем этапе, то есть в ходе формирующего эксперимента.

В ходе констатирующего эксперимента мы выяснили основные мотивы студентов для организации самообразовательной деятельности: карьерный рост, повышение квалификации, поддержание высокого уровня конкурентоспособности, стремление соответствовать современным требованиям и быть в курсе современных тенденций, повышение качества жизни, нехватка знания в некоторых сферах, стремление к познанию.

Причинами, которые усложняют организацию самообразовательной деятельности большинство студентов, участников эксперимента, назвали отсутствие свободного времени, а также лень. Многие студенты также ссылались на отсутствие самодисциплины и контроля извне, финансовые трудности, привычку откладывать на потом, недостаток знания о самообразовательной деятельности.

На первом этапе мы частично реализовали первое педагогическое условие, связанное с диагностикой сформированности самообразовательной компетенции, таким образом, при обработке результатов, мы смогли сделать выводы о недостатках самоорганизации каждого студента и их причинах, а также мотивах самообразования. Следовательно, на следующем этапе эти выводы позволят нам воплотить в жизнь принцип индивидуализации обучения, помочь студентам справиться со сложностями, выбрать подходящие для них методы самообразовательной деятельности.

Так как мы наблюдаем недостаточный уровень сформированности самообразовательной компетенции студентов, следовательно, мы можем

апробировать разработанную модель формирования самообразовательной компетенции, также реализовав выделенные выше педагогические условия функционирования этой модели, тем самым проверить, является ли гипотеза верной.

Мы переходим ко второму этапу, который является основным – формирующему эксперименту. Формирующий эксперимент реализуется с помощью разработанной модели, в рамках апробации которой, мы реализуем второе педагогическое условие, связанное с использованием метода проектов при обучении иностранному языку.

Студентам предлагалось выполнить индивидуальные проекты в рамках общей темы «Our society and its problems» (Наше общество и его проблемы).

На организационно-подготовительном этапе каждый студент-участник эксперимента определил для себя более узкую тему для исследования, сформулировал проблему, направление исследования, поставил цель и обозначил задачи проектирования в рамках выбранной темы, определил объект и предмет исследования.

На этом же этапе были проведены две лекции для студентов (Приложение 4 и Приложение 5). Первая лекция (Приложение 4) была посвящена самообразованию в целом, стратегиям самообразования, принципам и методам работы с информацией, а также способам повышения эффективности самообразовательной деятельности. После проведения констатирующего эксперимента содержание лекции было скорректировано, был добавлен вопрос рефлексии, так как ранее, при проведении диагностического комплекса был выявлен низкий уровень рефлексивного компонента самообразовательной компетенции.

На второй лекции (Приложение 5) были рассмотрены теоретические основы и методика самоуправления выполнения проекта. Обе лекции являлись реализацией третьего педагогического условия, то есть моделирование процесса подготовки студентов к выполнению

самообразовательной деятельности, включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решения конкретных проблем в сфере самообучения и самообразовательной деятельности студента, развитие субъектно-личностного опыта самоуправления.

Затем на данном этапе индивидуально обсуждались наиболее приемлемые способы поиска и обработки информации, что является составляющей первого педагогического условия, то есть индивидуализации обучения.

В заключение были объявлены форма презентации проекта и требования к его оформлению, соблюдение которых было одним из критериев оценивания проекта (Приложение 5).

На следующем этапе работы над проектом – рефлексорно-диагностическом каждый студент занимался разработкой индивидуальной программы выполнения проекта. Такого рода планирование самостоятельной деятельности является неотъемлемой частью методики самообразования в дальнейшем обучении и повседневной жизнедеятельности.

На практическом этапе проходила реализация индивидуальной программы проекта, студенты занимались активным поиском информации, которая им требовалась для раскрытия содержания проблемы проекта, включающая факты, результат научных исследований, статистические данные.

Также студенты предлагали в своих работах решение выявленных проблем, и если это было возможно, апробировали пути их решения. Готовые проекты были оформлены и представлены аудитории в виде презентаций.

На заключительном этапе проходила рефлексия качества выполнения проекта, которая затрагивала как содержание исследования, полноту раскрытия выявленной проблемы, так и внешнюю форму, то есть оформление презентации, соответствие заявленным требованиям.

Оценки за выполненные проекты участниками экспериментальной группы представлены в таблице, расположенной ниже (см. табл.18)

Таблица 18

Оценка качества индивидуальных проектов студентов  
экспериментальной группы

Оценка	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Количество студентов	8 чел. (62%)	5 чел. (38%)	0 чел.	0 чел.

Из представленной выше таблицы мы можем сделать вывод, что все студенты экспериментальной группы справились с поставленной задачей, пройдя все предложенные этапы работы над проектом, а также приняв участие в мероприятиях, включенных нами в необходимые педагогические условия. Работы студентов и их презентация были оценены как отличные (более половины) или хорошие.

На контрольном, завершающем этапе среди студентов экспериментальной и контрольной групп был проведен уже использовавшийся в констатирующем эксперименте диагностический комплекс. Для оценки сформированности мотивационного компонента после формирующего эксперимента у экспериментальной группы и продолжения обучения по программе контрольной группы был предложен тест из 18 вопросов для оценки способности к самообразованию, а также Шкала оценки потребности в достижении (Ю.М.Орлов) (Приложение 1)

Для оценки сформированности когнитивного компонента был предложен опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз), а также методика «Цель-Средство-Результат» (А.А. Карманов) (Приложение 2)

Для оценки сформированности деятельностного компонента самообразовательной компетенции было предложено самостоятельное

задание на тему Russian charity organizations (Российские благотворительные организации) с презентацией в форме доклада.

Для оценки сформированности рефлексивного компонента была предложена анкета, вопросы которой были связаны с самооценкой выполненного задания (Приложение 3).

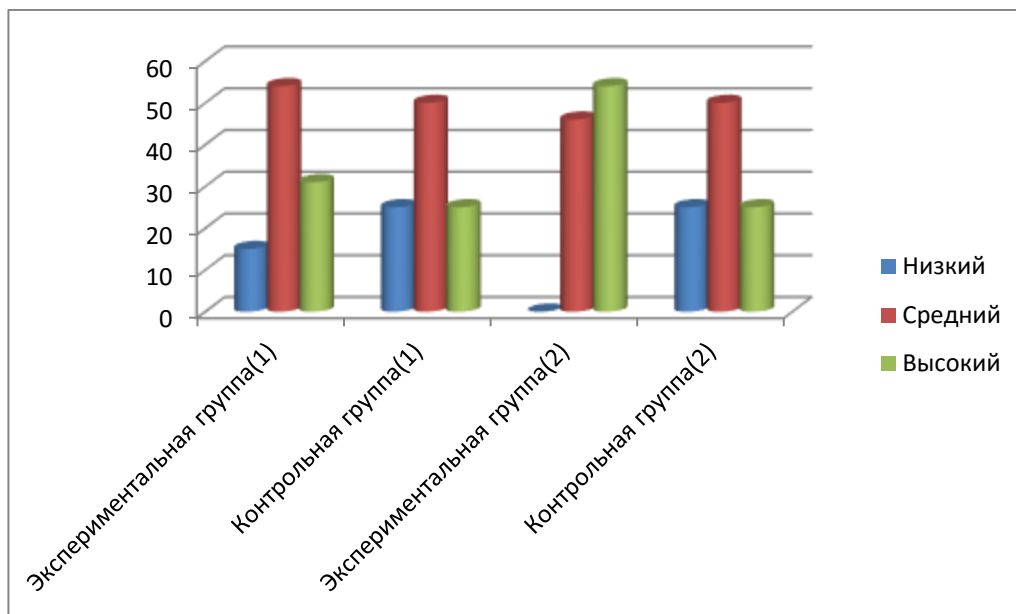
Представим результаты диагностического комплекса в виде таблицы (см.табл.19), а затем наглядно сравним уровни сформированности каждого компонента самообразовательной компетенции до эксперимента и после апробации предложенной нами модели и реализации трех педагогических условий (см.рис.17)

Таблица 19

Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента самообразовательной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности мотивационного компонента		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	0	7	6
	%	0	54	46
Контрольная	Чел.	2	5	5
	%	16	42	42

Рисунок 7. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности мотивационного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента и на контрольном этапе



На рисунке 7 под цифрой 1 результаты групп во время констатирующего эксперимента, под цифрой 2 – на контрольном этапе.

Проанализировав данные таблицы и рисунка, мы пришли к выводу, что после проведенного эксперимента в экспериментальной группе уровень сформированности мотивационного компонента самообразовательной компетенции 2 студентов повысился с низкого до среднего, а также у 2 студентов он повысился со среднего до высокого. Таким образом, студентов в экспериментальной группе с низким уровнем мотивационного компонента не стало, а процент студентов с высоким уровнем повысился на 15. Следовательно, применение метода проектов позволило повысить мотивацию студентов экспериментальной группы, так как многие из них при правильном подходе и соблюдении всех этапов работы смогли почувствовать веру в свои возможности и способность выйти за рамки учебного предмета, найти, проанализировать требующуюся информацию, а также предложить рекомендации. Многие студенты этой группы осознали,



что применяя полученный опыт, а также продолжая свое развитие по интересующим их сферам, могли бы достичь больших успехов.

Уровень мотивационного компонента самообразовательной компетенции студентов контрольной группы по результатам диагностического комплекса на контрольном этапе исследования не изменился по сравнению с результатами во время констатирующего эксперимента.

Рассмотрим в таблице результаты оценки когнитивного компонента на контрольном этапе педагогического эксперимента (см.табл.20 и рис.8)

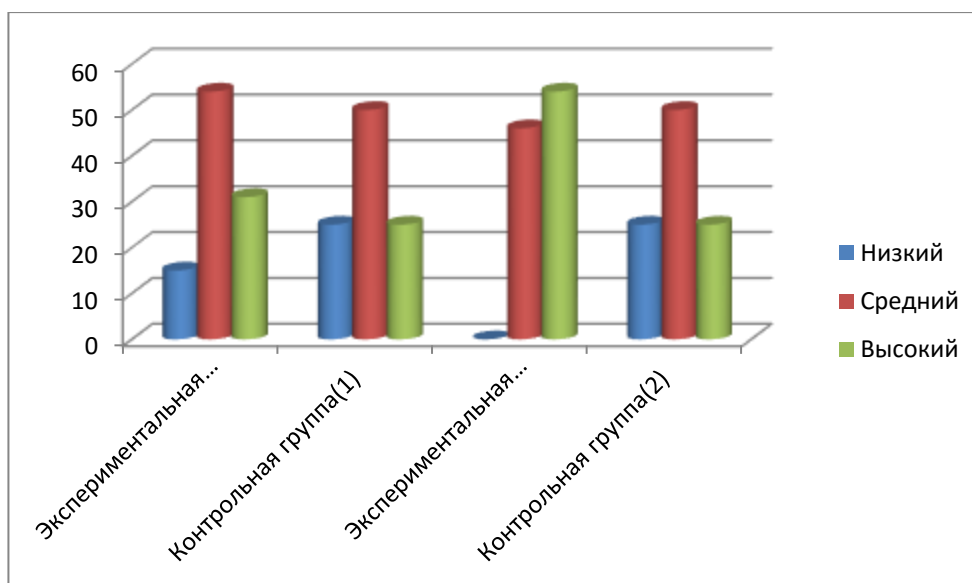
Таблица 20

Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности когнитивного компонента самообразовательной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности когнитивного компонента		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	0	6	7
	%	0	46	54
Контрольная	Чел.	3	6	3
	%	25	50	25

Рисунок 8. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности

КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА СЕМИНАРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И НА КОНТРОЛЬНОМ ЭТАПЕ



Проанализировав данные в таблице 20 и на рисунке 8, мы видим, что 2 студента экспериментальной группы повысили уровень когнитивного компонента самообразовательной компетенции с низкого до среднего, а также 4 студента повысили уровень этого компонента со среднего до высокого. Такого результата нам удалось достигнуть за счет реализации второго предложенного педагогического условия, заключающегося в информировании студентов о ценности самообразования, его стратегиях и принципах, а также эффективных методах, применяемых при организации самообразовательной деятельности.

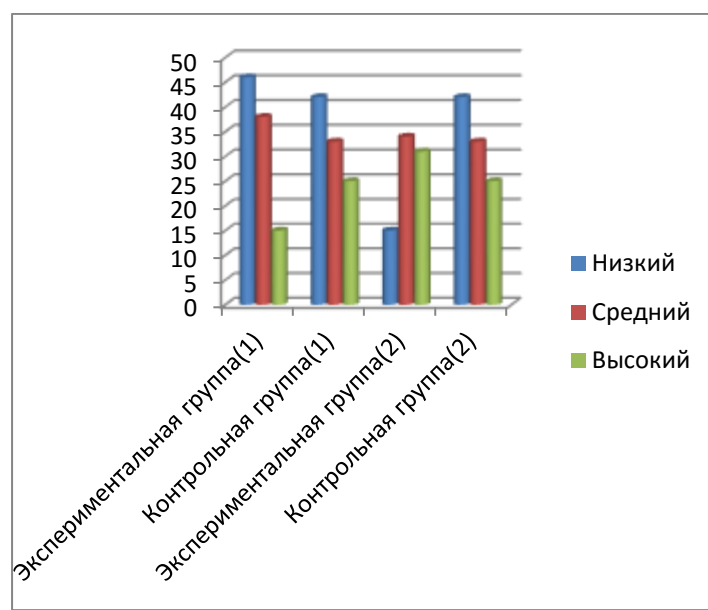
Уровень когнитивного компонента самообразовательной компетенции студентов контрольной группы по результатам диагностического комплекса на контрольном этапе исследования не изменился по сравнению с результатами в ходе констатирующего эксперимента.

Рассмотрим оценку деятельностного компонента на контрольном этапе, результаты представлены в виде таблицы и гистограммы (см.табл.21 и рис.9)

Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента самообразовательной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности деятельностного компонента		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	1	6	6
	%	8	46	46
Контрольная	Чел.	3	6	3
	%	25	50	25

Рисунок 9. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности деятельностного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента и на контрольном этапе



Проанализировав данные таблицы 21 и рисунка 9, мы видим, что уровень деятельностного компонента самообразовательной компетенции у 2 студентов экспериментальной группы повысился с низкого до среднего, а также у 2 студентов он повысился со среднего до высокого.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что использование предложенной модели и реализация педагогических условий позволяет студентам повысить не только уровень теоретических знаний о самообразовательной деятельности, но и применить полученные знания на практике.

Уровень деятельностного компонента самообразовательной компетенции студентов контрольной группы по результатам диагностического комплекса на контрольном этапе исследования не изменился по сравнению с результатами во время констатирующего эксперимента.

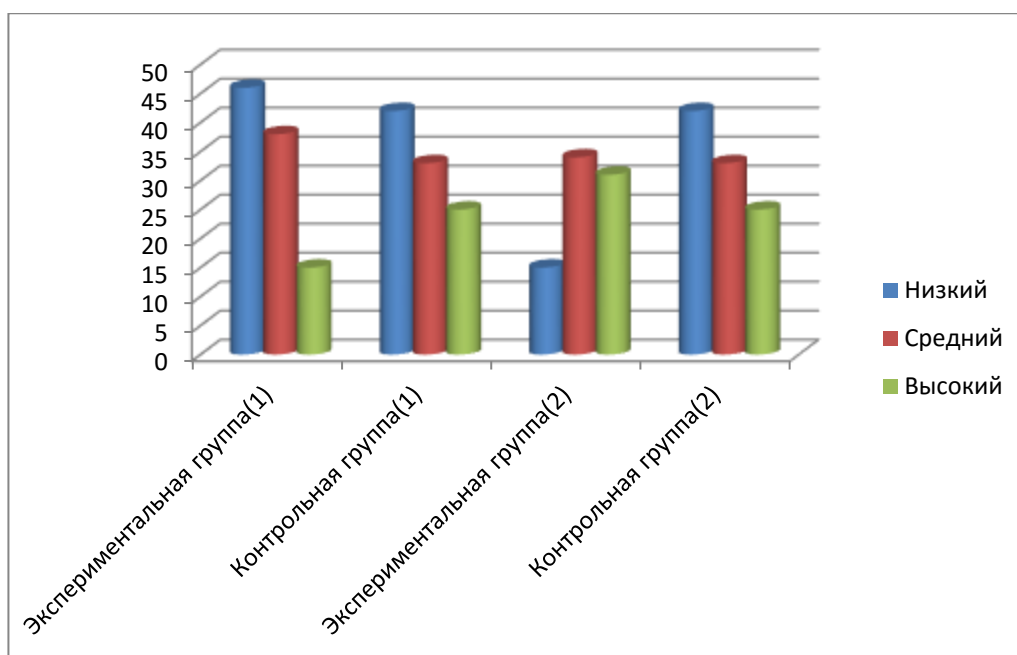
Рассмотрим результаты оценки сформированности рефлексивного компонента, которые приведены в таблице и на рисунке (см.табл.22 и рис.10)

Таблица 22

Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента самообразовательной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности рефлексивного компонента		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	2	7	4
	%	15	54	31
Контрольная	Чел.	5	4	3
	%	42	33	25

Рисунок 10. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности рефлексивного компонента самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента и на контрольном этапе



Проанализировав данные таблицы 22 и рисунка 10, мы видим, что 4 студента экспериментальной группы повысили уровень рефлексивного компонента с низкого до среднего после формирующего эксперимента, а также 2 студента повысили уровень этого компонента со среднего до высокого. Этим положительным результатам способствовало информирование о важности и алгоритме самооценки и самоанализа своей деятельности с целью выявления положительных моментов, которые необходимо развивать и использовать в дальнейшей деятельности, а также недостатков, которые следует исправить и избежать их повторения в будущем с целью повышения эффективности самообразовательной деятельности.

Уровень рефлексивного компонента самообразовательной компетенции студентов контрольной группы по результатам диагностического комплекса на контрольном этапе исследования не изменился по сравнению с результатами во время констатирующего эксперимента.

Мы рассмотрели уровни каждого компонента самообразовательной компетенции студентов двух групп на контрольном этапе исследования.

Представим таблицу, на которой будут отражены уровни сформированности самообразовательной компетенции (см.табл.23 и рис.11)

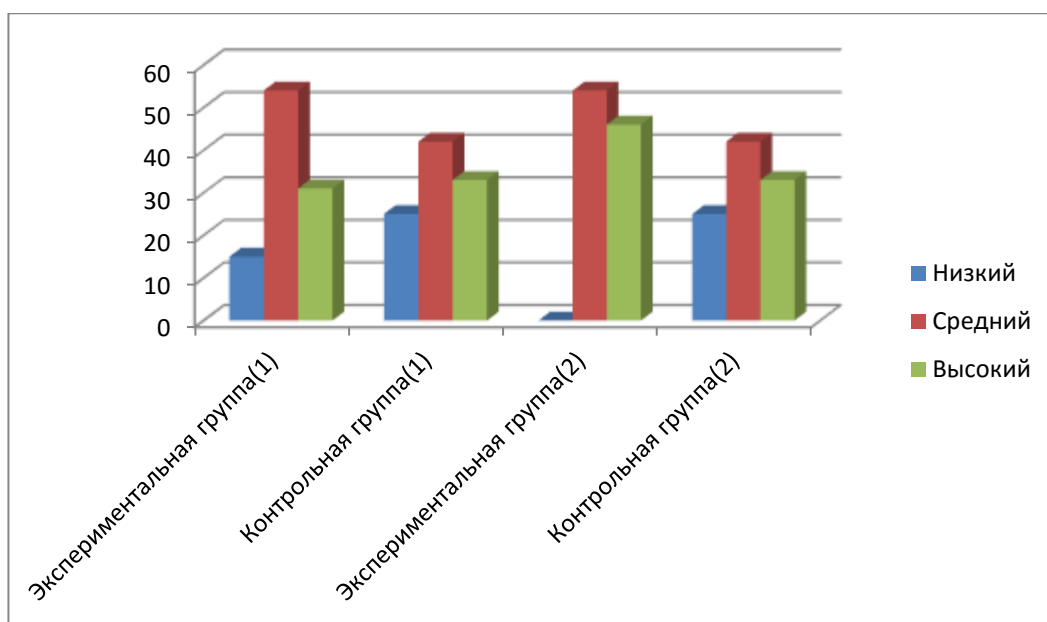
Таблица 23

Распределение студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности самообразовательной компетенции на контрольном этапе

Группа	Единицы измерения	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	0	7	6
	%	0	54	46
Контрольная	Чел.	3	5	4
	%	25	42	33

Из данных таблицы 23 и рисунка 11 мы видим, что 2 студента экспериментальной группы после формирующего эксперимента повысили уровень самообразовательной компетенции с низкого до среднего, следовательно в данной группе не осталось студентов с низким уровнем самообразовательной компетенции. Также мы заметили, что 2 студента этой группы повысили уровень самообразовательной компетенции со среднего до высокого.

Рисунок 11. Гистограмма распределения студентов экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности самообразовательной компетенции в ходе констатирующего эксперимента и на контрольном этапе



В контрольной группе изменений не выявлено. Также мы наблюдаем, что после формирующего эксперимента в экспериментальной группе на 25% меньше студентов с низким уровнем самообразовательной компетенции, чем в контрольной группе, на 12% больше студентов со средним уровнем самообразовательной компетенции, на 13% больше студентов с высоким уровнем самообразовательной компетенции, чем в контрольной группе.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что применение разработанной нами модели с использованием метода проектов при обучению иностранному языку, а также реализация предложенных педагогических условий положительным образом отражаются на формировании самообразовательной компетенции студентов. Так как в ходе проведенного исследования, в частности эксперимента, были получены положительные результаты и отмечена тенденция к повышению уровня самообразовательной компетенции, то разработанную модель можно считать эффективной, а предложенные нами педагогические условия необходимыми и достаточными для успешного функционирования данной модели.

## Выводы по 2 главе

Во второй главе нами были определены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента. Цель заключалась в апробации педагогических условий функционирования модели формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучении иностранному языку. В задачи проводимого педагогического эксперимента входило разработать программу эксперимента; выбрать экспериментальную и контрольную группы; апробировать эксперимент; подвести итоги эксперимента. Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий, контрольный.

При проведении констатирующего эксперимента был проведен диагностический комплекс для выявления первоначального уровня сформированности самообразовательной компетенции студентов экспериментальной и контрольной групп посредством выявления сформированности четырех компонентов самообразовательной компетенции.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил недостаточный уровень сформированности самообразовательной компетенции, но потребность в развитии и желание обладать большей информацией по теме самообразования у студентов, участвующих в эксперименте, высоки.

В ходе формирующего эксперимента было осуществлено следующее:

- выполнение индивидуальных проектов студентами экспериментальной группы в рамках апробации разработанной нами модели;
- проведение двух лекционных занятий по теме организации самообразовательной деятельности и самоанализа своей деятельности, а также самоуправления выполнения проектов;
- проверка педагогических условий.



На контрольном этапе эксперимента был проведен диагностический комплекс, позволяющий сравнить уровни сформированности самообразовательной компетенции у студентов экспериментальной группы, среди которых был проведен эксперимент, и студентов контрольной группы, которые продолжали заниматься по стандартной программе.

Результаты педагогического эксперимента выявили, что показатели сформированности самообразовательной компетенции студентов экспериментальной и контрольной группы имеют отличия. В экспериментальной группе после формирующего эксперимента отсутствуют студенты с низким уровнем самообразовательной компетенции, а также большее количество студентов имеет средний и высокий уровни сформированности рассматриваемой компетенции по сравнению со студентами контрольной группы, где данные модель и условия не были применены.

Анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил, что формирование самообразовательной компетенции студентов при обучении иностранному языку возможно при внедрении разработанной нами модели и реализации педагогических условий, необходимых для ее успешного функционирования.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Актуальность данного исследования определяется повышением требований к уровню самообразовательной компетенции студентов по причине изменения социально-экономических условий в нашей стране; тенденциями в образовании, связанные с необходимостью формирования самообразовательной компетенции студентов с целью повышения их мобильности и конкурентоспособности на рынке труда. Также наблюдается

недостаточная разработанность теоретико-методологических основ и технологического аппарата процесса формирования самообразовательной компетенции у студентов.

Самообразовательная компетенция студентов представляет комплекс четырех структурных компонентов. Осознание ценности самообразования и готовность студента к его осуществлению характеризуется мотивационным компонентом. Сформированность системы знаний о способах осуществления самообразования и необходимых методах и информационных технологиях представляет когнитивный компонент. Умение эффективно применить знания о самообразовании на практике составляет деятельностный компонент. Умение осуществлять самоконтроль и самооценку своей деятельности характеризует рефлексивный компонент самообразовательной компетенции.

Формирование самообразовательной компетенции студентов возможно при обеспечении организационной комплексности этого процесса, которую обеспечивают такие теоретико-методологические подходы, как системный, деятельностный и компетентностный.

На основе вышеуказанных подходов была разработана модель формирования самообразовательной компетенции студентов посредством использования метода проектов при обучению иностранному языку, которая включает четыре блока: целевой, содержательный, организационно-технологический, оценочно-результативный, которые реализуются с учетом социального заказа общества.

Функционирование модели формирования самообразовательной компетенции студентов определяется следующими педагогическими условиями: 1) индивидуализация обучения на основе учета субъективного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание ими роли самообразовательной подготовки в профессиональном развитии; 2) использование метода проектов в процессе подготовки студентов к самообразованию; 3) моделирование

процесса подготовки студентов к выполнению самообразовательной деятельности, включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решения конкретных проблем в сфере самообучения и самообразовательной деятельности студента, развитие субъектно-личностного опыта самоуправления.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что в экспериментальной группе, где был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя апробацию модели формирования самообразовательной компетенции и реализацию вышеуказанных педагогических условий, были отмечены значимые качественные изменения, в отличие от контрольной группы, в которой не проводился формирующий эксперимент, и изменений не наблюдалось. Это факт является подтверждением достоверности выдвинутой нами гипотезы.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448с.
2. Алексеев, М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. – 2006. – № 3. – С. 3-18.

3. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс/ В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500с.
4. Ахияров, К. Ш. О методологии и методах педагогических исследований / К. Ш. Ахияров // Проблемы обучения и воспитания молодежи в условиях непрерывного образования: Сб. ст. – Уфа: Баш. гос. пед. ун-т, 1991. – С. 3–7.
5. Бабанский, Ю.К. Педагогика. / под ред.Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983.
6. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании. (К освоению компетентного подхода)/ В. Байденко// Высшее образование в России. 2004. -№11. - С. 59-63.
7. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований. В кн.: Проблемы образования и развития личности учащихся: Сб. научных трудов./ В.А. Беликов. - Магнитогорск: МаГУ, 2001.- С. 69-73.
8. Беляева, В.А. Методологические основы самостоятельной учебной деятельности студентов/ В.А. Беляева// Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству. - Рязань . 1998. - С.8 -11
9. Беляева, В. А. Управление самостоятельной работой студентов/ В.А. Беляева// Высшее образование в России.- Рязань -2003. №6. - С. 105 - 109.

10. Библиотека для студента P-lib [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// p-lib.ru/psihologia/krutetskii/krutetskii86](http://p-lib.ru/psihologia/krutetskii/krutetskii86).
11. Бобыкина, И.А. Самообразовательная деятельность как основа развития вторичной языковой личности /И.А. Бобыкина//Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011.№ 10.
12. Бокова, Е.В., Педагогические условия социализации и самореализации как конструкт оптимизации развития личности/Е.В.Бокова, О.А.Козырева // Гуманитарные научные исследования. 2017. №3
13. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1, с.58-61.
14. Боровлева, А.В. Проектный метод - как средство повышения качества образования / А.В. Боровлева // Управление ДОУ. - 2006. - №7.
15. Брейгена, М.Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку / М.Е.Брейгена // Журнал «Иностранный языки в школе».- 2002.№1.
16. Бронникова, А.М.Формирование компетентности самообразования старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Бронникова Лариса Михайловна. – Барнаул, 2010.- 159с.
17. Брысякина, Ю.И. Формирование самообразовательной лингвистической компетенции у студентов колледжа [Электронный ресурс]/ Ю.И. Брысякина// Открытая электронная библиотека научно-образовательных ресурсов для сельской местности Оренбуржья. – Режим доступа: <http://elib.osu.ru/handle/123456789/363>.
18. Виштак, О. Самоуправление как ресурс самоорганизации учебной деятельности студентов / О.Виштак// Высшее образование в России. 2004. - №7. - С.151 -153.

19. Вихарев, А. 19 советов по самообразованию [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://alvih.ru/19-sovetov-samoobrazovanie>.
20. Вокабула [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/словари/словарь-иностранных-слов-русского-языка/>
21. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 3-е изд. перераб. и доп. /Н.Д. Гальскова. – М.: АРКЪТИ, 2004. – 87 с.
22. Гареев, Р. Профессионально творческое саморазвитие студентов/ Р. Гареев// Высшее образование в России. - 2004. -№9. - С. 174- 176
23. Гарунов, М.Г. Развитие у студентов опыта самостоятельной профессиональной деятельности/ М.Г. Гарунов, Р.А. Блохина, Г.С. Лаптева - М.: НИИВШ, 1985. 14с.
24. Гвоздева, А.В. Педагогические условия развития субъектности студентов / А.В.Гвоздева// Журнал «Педагогические науки». – 2012.№4 (24)
25. Герасименко, Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Николаевна Герасименко. – М., 2008. – 219с.
26. Гильмеева, Р.Х. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов в учреждениях среднего профессионального образования в процессе преподавания гуманитарных дисциплин/ Р.Х. Гильмеева, Л.А. Волович, Л.П.Тихонова // Казанский педагогический журнал. 2009. № 1. С. 75 – 90.
27. Гузеев, В.В. Метод проектов как частный случай интегративной технологии обучения/ В.В. Гузеев //Директор школы. 1995. - №6. - С.42 - 45.

28. Гузеев, В.В. Системная классификация методов образования/ В.В. Гузеев, А.А.Остапенко. – Краснодар, 2016. – 36с.
29. Дмитренко, Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы/ Т.А. Дмитренко// Педагогика. 2004. - №2. - С.54 - 59
30. Дроздова, Д.В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.В. Дроздова. – Санкт-Петербург, 2009. – 22с.
- 31.Егорченкова, Е.Я.Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового вуза/Е.Я. Егорченкова, А.Г. Завьялова, А.В.Кравченко //Иностранные языки в школе. 2003. - №3. - С.20 - 24.
32. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166с.
33. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Е.С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург, 1995.
34. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -2-е изд., стер./ В.И. Загвязинский, Р.Атаханов — М.: Издательский центр «Академия». 2005
35. Записки маркетолога [ Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://www.marketch.ru/marketing\\_dictionary/marketing\\_terms\\_m/motivatsiya/](http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/marketing_terms_m/motivatsiya/)
36. Зверева, М. В. О понятии "дидактические условия" / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
37. Зеленецкая,Т. О формировании компетентностей/ Т.О.Зеленецкая//Высшее образование в России. 2005. - 36. - С.108 - 111.

38. Землинская, Т.Е. Формирование самообразовательной компетентности студентов технических ВУЗов на основе проектной технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Т.Е.Землинская. – Санкт-Петербург, 2006.
39. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40с.
40. Журавская, Н.Т. Активизация самостоятельной работы студентов как фактор формирования их инновационного мышления / Н.Т. Журавская // Журнал «Вестник ТГПУ». – 2010. №4.
41. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В. Соколова - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. - 101 с.
42. Иголкина, М.И. [Развитие общекультурных компетенций на занятиях английского языка в техническом вузе](#) / М.И. Иголкина // Журнал «Инженерный вестник». – 2016. №3.
43. Ильичев, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н.Федосеева, С.Н.Ковалева, В.Г.Панова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840с.
44. Ивин, А.А. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072с.
45. Ипполитова,Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.Ипполитова, Н.Стерхова// Журнал «General and Professional Education». – 2012. №1.
46. Исаева, Т.Е. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография / Т.Е.Исаева. – Ростов-на-Дону, 2010 – 152с.
47. Капаева, А.Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам/ А.Е. Капаев//Иностранные языки в школе. 2001. - №3. - С. 12 - 17.



48. Коджаспирова, Г.М. Взаимосоответствие самостоятельной и самообразовательной работы студентов/ Г.М. Коджаспирова// Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству: Тезисы докладов межвузовской конференции. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1998. - С.34
49. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176с.
50. Кондурар, М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М.В. Кондурар // Журнал «Вестник науки ТГУ». - 2012. №1(8).
51. Конышева, А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку./ А.В. Конышева. - СПб.: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2005. - 208с.
52. Корвяков, В.А. Формирование самообразовательной деятельности студента: монография / В.А. Корвяков. – М.: Университетская книга, 2006. –140 с.
53. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 264 с.
54. Кузнецова, М.Ф. Развитие иноязычной самообразовательной компетенции у студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. / М.Ф. Кузнецова. – Екатеринбург, 2011.
55. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
56. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия»/ Б.В. Куприянов, С.А.

- Дынина//Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. — 2001.— № 2. — С. 101—104.
57. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. - Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
58. Лазарев, В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности/ В.С. Лазарев//Журнал «Вопросы образования». – 2015.№3.
59. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 288 с. ,
60. Ломакина, О.Н. Этапы проектирования деятельности/ О.Н. Ломакина // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – 168 с.
61. Лукинова, Н.Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дис. ...канд. пед. наук./ Н.Г. Лукинова. – Ставрополь, 2003. – 177 с.
62. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной работы учащихся./ А.С. Лында - М.: Высшая школа, 1979. – 156с.
63. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Лысенко. - Майкоп, 2005. - 203 с.
64. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psymania.info/raznoe/307.php>
65. Мерзляков, С.В. Сущность иноязычной грамматической компетенции / С.В. Мерзляков // Журнал «Пермский педагогический журнал». - 2014.№5.
66. Михелькевич, В.Н. Инновационные педагогические технологии/ В.Н. Михелькевич, В.М. Нестеренко, П.Г. Кравцов. - Самара, 2001. - 88с.

67. Моисеенко, Л.А. Мотивационные факторы развития самообразовательной компетентности студентов /Л.А. Моисеенко// Журнал «Проблемы и перспективы развития образования в России». – 2010. №6
68. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса/ В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152с.
69. Мохова, И.Э Управление мотивацией изучения иностранного языка в вузе/ И.Э. Мохова. - Новосибирск, 2002. 94с.
70. Назарова, О.Л. Управление качеством образовательного процесса в учреждениях профессионального образования/ О.Л.Назарова, Т.И.Остапенко.// Журнал «Вестник СамГУ».- 2011, №1/2.
71. Найн, А.Я. Инновация в образовании/ А.Я. Найн. – Челябинск: ГУ ПТО Адм. Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288с.
72. Немов, Р.М. Психология: словарь-справочник / Р.М. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352с.
73. Огарев, Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / Е.И.Огарев, В.Г.Онушкин. – СПб- Воронеж. – 199с.
74. Оборотова, И.И. Компьютерные технологии в формировании самообразовательной компетенции будущих специалистов/ И.И.Оборотова // Журнал «Альманах современной науки и образования». – 2009.№4 (23).
75. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография/ П.И. Образцов. — Орел, 2000.
76. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под.ред.проф. Л.И.Скворцова. – 28-е изд., перераб. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство «Оникс», 2012. – 1376 с.
77. Околелов, О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития/ О.П. Околелов //Высшее образование в России. - 1994. - № 2.

78. Павлов, С.Н. Теория систем и системный анализ / С.Н. Павлов. – Томск, 2003. – 137 с.
79. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения/ Т.С. Панина, Л.Н.Вавилова. -М.: Academia, 2006-170 с.
80. Плотникова, О. Самостоятельная работа студентов: деятельностный аспект/ О.Плотникова, В. Суханова// Высшее образование в России. 2005. - №1. - С. 178 -179.
81. Подколызина, Н.В. Технология самостоятельной работы студентов: Учебно-метод. пособие./ Н.В. Подколызина. - СПб.: СПиМАШ, 1999. - 90с.
82. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар, изд.центр ВЛАДОС, 2007. – 463с.
83. Поднебесова, М.И. Формирование самообразовательной компетентности средствами комплексной системы организации самостоятельной работы студентов / М.И. Поднебесова // Журнал «Инженерный вестник». – 2013. №7.
84. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших заведений / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под.ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 272с.
85. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – М., 2008. – 115 с.

86. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. / В.М.Полонский. – М.- «Высшая школа», 2004. – 512с.
87. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления./ М.М.Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
88. Прохоров, А.М. Советский энциклопедический словарь // А.М. Прохоров, М.С. Гиляров, Е.М. Жуков, Н.Н. Иноземцев, М.Б.Храпченко. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 1600с.
89. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявления, развитие и реализация/ Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400с.
90. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
91. Рутковская, М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.00 / М.В.Рутковская. – 1955.
92. Сагитова, Р.Р. Модель формирования самообразовательной компетенции студентов ВУЗа в условиях модернизации образования / Р.Р.Сагитова// Журнал «Казанский педагогический журнал».- 2015.№4
93. Сагитова, Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов ВУЗа в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Римма Раисовна Сагитова. – Казань, 2011.
94. Сверчков, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально- педагогической культуры будущих спортивных педагогов / Сверчков А.В. // Молодой ученый. - 2009. - №4. - 279-282 с.
95. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
96. Симоненко, Т.Д. Проектная деятельность учащихся// Завуч, 2007, № 8, с.3-6.

97. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. - М. : Педагогика, 1986. – 150 с.
98. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
99. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности./ В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.
100. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2002. — 241 с.
101. Таранчук, Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Евгения Александровна Таранчук. Красноярск, 2008.
102. Тарасова, И.П. Метод проектов в образовательном учреждении/ И.П. Тарасова//Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2004.– № 12. – 110 с.
103. Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста/ Н.М. Трофимова// Педагогика. 2003. - №2. - С.42-50.

104. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2005. – 1216с.
105. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы/К.Д.Ушинский. – М.: Юрайт, 2016. – 284с.
106. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru>
107. Фомина, Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Елена Николаевна Фомина. – Волгоград, 2007.
108. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2003. – 519 с.
109. Хуторский, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторский. – М.:Эйдос, Издательство Института образования человека, 2013.- 72с.
110. Чеботарева, Е.С. Самообразовательная компетентность будущего специалиста как критерий качества его подготовки [Электронный ресурс]/ Е.С. Чеботарева // CyberLeninka. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/samoobrazovatel'naya-kompetentnost-budushego-spetsialista-kak-kriteriy-kachestva-ego-podgotovki/>
111. Черная, А.В. Самостоятельная работа студентов по психолого-педагогическим дисциплинам: учебное пособие / А.В. Черная, Е.А. Чекунова, Е.И. Погорелова. – Ростов-на-Дону, 2012. – 200с.
112. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе./ Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов- М.,1996.
113. Шайденко, Н.А. Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий подготовки современного учителя: монография / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, А.В.Сергеева.

- Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2013.- 138с.
114. Шахова, И. Н. Самообразование как коммуникативное взаимодействие: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06./ Ирина Николаевна Шахова – Екатеринбург, 2006. – 166 с.
115. Шишов, С.Е. Компетентный подход к образованию как необходимость / С.Е. Шишов, И.Г.Агапов //Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002.№3
116. Щуклина, Е.А. Технологии самообразования: социологический аспект/ Е.А. Щуклина //Общественные науки и современность. 1999. - № 5. - С. 140 - 151.
117. Ярыгин, О.Н. Модель интеллектуальной компетентности как обобщение модели творческой деятельности / О.Н.Ярыгин // Журнал «Вектор науки ТГУ». – 2013.№1 (23).
118. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Издательство РБИУ, 2010. – 317 с.
119. Янушкевич, Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М.: Просвещение, 1984. – 49 с.
120. Rubin,Joan. Improving Foreign Language Listening Comprehension Research// Georgetown University Press.- 1990.
121. StudyFiles [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2231607/>
122. Thompson, Irene and Joan Rubin. 1992. Can Strategy Improve Listening Comprehension. Foreign Language Annuals.
123. While, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66.



## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Методика исследования способности к саморазвитию и самообразованию

Инструкция: Уважаемые студенты! Просим вас ответить на вопросы, пожалуйста, выберите в каждом вопросе только один ответ.

1. Мои друзья ценят меня за то, что я:

А. Преданный и верный друг

Б. Сильный и готов в трудную минуту за них постоять

В. Эрудированный, интересный собеседник

2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

А. Целеустремленный

Б. Трудолюбивый

В. Отзывчивый

3. Как вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день?

А. Думаю, что чаще всего это пустая трата времени

Б. Я пытался это делать, но нерегулярно

В. Положительно, я давно это делаю

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться, лучше учиться?

А. Нет достаточно времени

Б. Нет подходящей литературы

В. Не всегда хватает силы воли и настойчивости

5. Каковы типичные причины ваших ошибок и промахов?

А. Невнимательность

Б. Переоценивание своих способностей

В. Точно не знаю

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

А. Настойчивый

Б. Усидчивый

В. Доброжелательный

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

А. Решительный

Б. Любознательный

В. Справедливый

8. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

А. Генератор идей

Б. Критик

В. Организатор

9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени.

А. Сила воли

Б. Память

В. Обязательность

10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время?

А. Занимаюсь любимым делом, у меня есть хобби

Б. Читаю художественную литературу

В. Провожу время с друзьями либо в кругу семьи

11. Что для вас в последнее время представляет больший познавательный интерес?

А. Научная фантастика

Б. Религия

В. Психология

12. Вы могли бы максимально реализоваться в качестве:

А. Спортсмена

Б. Ученого

В. Художника

13. Каким чаще всего считают или считали вас одноклассники?

А. Трудолюбивым

Б. Сообразительным

В. Дисциплинированным

14. Какой из трех принципов вам ближе?

А. Живи и наслаждайся жизнью

Б. Жить, чтобы больше знать и уметь

В. Жизнь прожить – не поле перейти

15. Кто ближе всего к вашему идеалу?

А. Человек здоровый, сильный духом

Б. Человек, много знающий и умеющий

В. Человек независимый и уверенный в себе

16. Удастся ли вам в жизни добиться того, о чем вы мечтаете в профессиональном и личном плане?

А. Думаю, что да

Б. Скорее всего, да

В. Как повезет

17. Какие фильмы вам больше всего нравятся?

А. Приключенческо-романтические

Б. Комедийно-развлекательные

В. Философские

18. Представьте себе, что вы заработали миллиард. Куда вы его потратите?

А. Буду путешествовать и смотреть мир

Б. Поеду учиться за границу или вложу деньги в любимое дело

В. Куплю коттедж с бассейном, мебель, шикарную машину и буду жить в свое удовольствие.

Спасибо!

Обработка результатов. Каждый ответ оценивается соответственно ключу.

ос	Оценочные баллы			ос	Оценочные баллы		
	«	«	«		«	«	«
	а»	б»	в»		а»	б»	в»

1.	2	1	3	10.	2	3	1
2.	3	2	1	11.	1	2	3
3.	1	2	3	12.	1	3	2
4.	3	2	1	13.	3	2	1
5.	2	3	1	14.	1	3	2
6.	3	2	1	15.	1	3	2
7.	2	3	1	16.	3	2	1
8.	3	2	1	17.	2	1	3
9.	2	3	1	18.	2	3	1

Подсчитывается общий балл и определяется уровень способности к саморазвитию и самообразованию:

- очень низкий уровень, если набрано от 18 до 25 баллов;
- низкий – 26–28;
- ниже среднего – 29–31;
- чуть ниже среднего – 32–34;
- средний уровень – 35–37;
- чуть выше среднего – 38–40;
- выше среднего – 41–43;
- высокий уровень – 44–46;
- очень высокий уровень – 47–50;
- наивысший – 51–54.

Таблица 23

Оценка способности к саморазвитию и самообразованию студентов экспериментальной группы в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Количество баллов	Уровень способности к саморазвитию и самообразованию
1	35	Средний

2	42	Выше среднего
3	29	Ниже среднего
4	41	Выше среднего
5	36	Средний
6	43	Выше среднего
7	31	Ниже среднего
8	42	Выше среднего
9	35	Средний
10	37	Ниже среднего
11	30	Ниже среднего
12	36	Средний
13	29	Ниже среднего

Таблица 24

Оценка способности к саморазвитию и самообразованию студентов контрольной группы в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Количество баллов	Уровень способности к саморазвитию и самообразованию
1	35	Ниже среднего
2	30	Ниже среднего
3	30	Выше среднего
4	43	Средний
5	35	Средний
6	37	Средний
7	35	Средний
8	36	Средний
9	43	Выше среднего
10	42	Выше среднего
11	35	Средний

12	36	Средний
----	----	---------

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

«Шкала оценки потребности в достижении»

(Ю.М. Орлов)

Инструкция:

В опроснике имеются утверждения, которые позволят Вам уточнить Ваши мнения, интересы и то, как Вы оцениваете себя. Если Вы согласны с утверждением, отвечайте «Да», если не согласны – «Нет». Представляйте себе обычные ситуации и не заикливайтесь на деталях. Не тратьте время на обдумывание, отвечайте быстро, фиксируйте первоначальный ответ, который приходит на ум. Не упускайте ничего, отвечайте по порядку и обязательно на каждый вопрос. Возможно, некоторые высказывания будут

трудно отнести к себе. В этом случае все-таки постарайтесь ответить «Да» или «Нет». Не стремитесь произвести заведомо благоприятное или неблагоприятное впечатление. Свободно выражайте свое мнение. Плохих или хороших ответов не существует.

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



17. Я усердный человек.
18. Когда идет все гладко, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.

Интерпретация: Сумма баллов положительных и отрицательных ответов характеризует уровень потребности в достижении. Размах индивидуальных баллов может быть очень большим: от 2 до 22. Уровни потребности в достижениях: - низкий – 2-10 - ниже среднего – 11-12 - средний – 13-14, выше среднего – 15-16 - высокий – 17-22

Шкала потребности в достижениях имеет также децильные (стеновые) нормы, поэтому конкретный результат можно перевести в стеновые и оценить с помощью следующей интерпретации: низкий уровень мотивации достижения при сумме баллов от 2 до 11; средний уровень мотивации достижения при сумме баллов от 12 до 15; высокий уровень мотивации достижения при сумме баллов от 16 до 22.

Таблица 25

Оценка потребности в достижении студентов экспериментальной группы в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Количество баллов	Уровень потребности в достижении
1	12	Средний
2	19	Высокий
3	10	Низкий

4	20	Высокий
5	14	Средний
6	14	Средний
7	18	Высокий
8	18	Высокий
9	17	Высокий
10	13	Средний
11	20	Высокий
12	13	Средний
13	12	Средний

Таблица 26

Оценка потребности в достижении студентов контрольной группы в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Количество баллов	Уровень потребности в достижении
1	17	Высокий
2	12	Средний
3	11	Низкий
4	15	Средний
5	18	Высокий
6	14	Средний
7	13	Средний
8	20	Высокий
9	21	Высокий
10	12	Средний
11	12	Средний
12	13	Средний

### **ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

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

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

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

19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.

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

компаний, новые люди мне обычно интересны. 46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Ответы, совпадающие с ключом

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

Регуляторная шкала		Количество баллов	
Низкий уровень		Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8

Оценивание	<3	4-6	>7
результатов			
Гибкость	<4	5-7	>8
Общий	<23	24-32	>33
уровень			
саморегуляции			

Таблица 27

Оценка уровней саморегуляции поведения студентов  
экспериментальной группы в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Количество баллов	Уровень потребности в достижении
1	25	Средний
2	34	Высокий
3	19	Низкий
4	35	Высокий
5	27	Средний
6	32	Средний
7	37	Высокий
8	35	Высокий
9	34	Высокий
10	30	Средний
11	33	Высокий
12	28	Средний
13	24	Средний

Таблица 28



Оценка уровней саморегуляции поведения студентов контрольной группы в ходе констатирующего эксперимента

Номер студента	Количество баллов	Уровень потребности в достижении
1	33	Высокий
2	25	Средний
3	19	Низкий
4	26	Средний
5	36	Высокий
6	28	Средний
7	30	Средний
8	35	Высокий
9	37	Высокий
10	30	Средний
11	31	Средний
12	32	Средний

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4**  
**Лекция 1. Тема : Самообразование.**

## 1.Что такое самообразование? Актуальность, цель, условия.

На сегодняшний день перед людьми открывается безграничное количество возможностей для познания нового, развития своей личности таким путем как самообразование. Даже, если вы профессионал своего дела, имеете большой кругозор и серьезную базу знаний, повышение квалификации и личностный рост никогда не будут лишними.

Согласно Большой психологической энциклопедии, самообразование - (англ. self-education) образование, получаемое самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего; неформальная индивидуальная форма учебной деятельности.

Каждый из нас выбирая свой жизненный путь, отдает предпочтение определенному направлению при выборе специальности, а потом и работы. Такой человек стремится стать профессионалом своего дела и это очень важно в процессе самореализации и получения высокооплачиваемой должности в престижной фирме и приобретении любимой работы.

Зачастую о человеке судят по учебному заведению, которое он закончил, но не все принимают тот факт, что общее образование не дает никакой гарантии о соответствии личности нужным, требуемым параметрам. На практике всем известно, что при достижении определенного уровня люди перестают учиться, а это большая ошибка, которая становится преградой на пути к покорению других вершин.

Какое значение имеет самообразование можно понять исходя из простого примера. Если человек после окончания ВУЗа устроился работать по специальности и много лет проработал на одном месте, выполняя ответственно свою работу, но дальше никак не развивался. После возможного сокращения, даже имея большой багаж знаний, специалисту будет тяжело найти работу без знания английского языка. А этот навык можно было приобрести параллельно с работой, изучая литературу, просматривая видеоуроки. Печально, но стоит сделать выводы и даже когда

жизнь, казалось бы, устроена, не прекращать ее совершенствовать и продолжать самообразование личности, что не останется незамеченным.

Цель самообразования — приобретение знаний, умений и навыков в определенной области науки, успехи в практической деятельности, которые для личности являются желательными и определяют направление и содержание деятельности, нацеленной на решение поставленных задач и достижение намеченных профессиональных и жизненных целей и планов.

На этапе определения цели производится предварительный анализ внешних и внутренних условий самообразования.

Под внутренними условиями процесса самообразования имеются в виду, прежде всего, отношение личности к самообразованию, мотивы, индивидуальные особенности, запас знаний, умений, навыков в данной области — все то, что обуславливает возможности личности в активном достижении поставленной цели.

Под внешними условиями самообразования понимается реальное окружение личности, в первую очередь — наличие или отсутствие эффективных средств самообразования.

В современном мире по всем отраслям знаний становится все больше и больше информации и ее необходимо уметь отбирать, анализировать, осваивать. Учебные занятия, ограниченные определенными временными рамками, не позволяют раскрыть все богатство изучаемых наук, охватить всю важную информацию, инновационные технологии, накопленные в мире. Учебники и учебные пособия быстро устаревают.

Все это определяет необходимость подготовки студентов к самостоятельной творческой деятельности, формирования у них правильных умений и навыков работы с различной информационной литературой, навыков научно-исследовательской работы.

Самообразование — это самостоятельное приращение знаний, возвышение в мастерстве, так как чем разностороннее и глубже знания и

обширнее опыт, тем точнее выбор решения и действий для его реализации.

Цель самообразования — приобретение знаний, умений и навыков в определенной области науки, успехи в практической деятельности, которые для личности являются желательными и определяют направление и содержание деятельности, нацеленной на решение поставленных задач и достижение намеченных профессиональных и жизненных целей и планов. Наметив цель самообразования, студент выбирает средства для ее осуществления.

Если самообразовательная деятельность не приводит к желаемым результатам, это значит, что- либо формулирование цели, либо технология ее перевода в конкретную задачу были ошибочными, либо деятельность по решению задачи была плохо организована.

Имея четко разработанный план занятий по достижению цели, легче судить о том, где и как он лучше всего выполним.

На этапе определения цели производится предварительный анализ внешних и внутренних условий самообразования.

Под внутренними условиями процесса самообразования имеются в виду, прежде всего, отношение личности к самообразованию, мотивы, индивидуальные особенности, запас знаний, умений, навыков в данной области — все то, что обуславливает возможности личности в активном достижении поставленной цели.

Под внешними условиями самообразования понимается реальное окружение личности, в первую очередь — наличие или отсутствие эффективных средств самообразования.

Результативность применения средств и способов самообразования будет в том случае выше, когда они находятся в соответствии не только с целями, которым они служат, но и внутренними и внешними условиями. Вот почему особо важен анализ реально существующих и необходимых условий, а также их изменений.

## 2. Принципы самообразования.

- непрерывность;
- систематичность;
- последовательность.
- целенаправленность;
- настойчивость;
- результативность;
- интегративность;
- единство общей и профессиональной культуры;
- взаимосвязь и преемственность;
- доступность;
- опережающий характер;
- перманентность перехода от низкой ступени к высшей;
- вариативность

## 3. Стратегии самообразования.

В качестве конкретных педагогических стратегий можно рассматривать две большие группы, разработанные Джоун Рубин [120] и Айрин Томпсон [122]:

- 1) метакогнитивные стратегии;
- 2) когнитивные стратегии.

Метакогнитивные стратегии характеризуются как методы управленческого типа, направленные на самостоятельное контролирование обучаемым учебного процесса.

К метакогнитивным стратегиям можно отнести следующие:

1. Планирование. Овладение данной стратегией способствует развитию навыков самостоятельного принятия решения относительно необходимого объема изучаемого материала, а также относительно порционного распределения всего объема материала в целях более полного охвата содержания. Аналогичному планированию самостоятельной деятельности необходимо обучать студентов при овладении различными учебными предметами.

2. Постановка целей. Данная стратегия обучения направлена на формирование навыка постановки целей относительно того, что конкретно изучать и что необходимо понять, что конкретно читать и что понять из прочитанного, какой будет цель готовящегося.

3. Мониторинг(стратегия наставительного, контролирующего характера). Ориентирована на умение оказать помощь самому себе при овладении различным учебным материалом. В данную стратегию включена система развития навыков по идентификации источников, пониманию, умению изолировать проблемные моменты.

4. Оценка. Умение оценивать эффективность стратегий, которые были задействованы на различных этапах овладения учебными дисциплинами.

Когнитивные стратегии рассматриваются, соответственно, как методы реагирования на специфические учебные проблемы. Среди наиболее распространенных когнитивных стратегий выделяются следующие:

1. Предваряющая текстовая деятельность. Данная стратегия формирует умение высказывать предварительную трактовку текстового содержания с последующим сопоставлением с реальным текстом. Стратегия базируется на зрительных опорах, собственном опыте обучаемых, жанре предъявляемого для просмотра или чтения фрагмента, информации из самого электронного текста, логики построения фабулы, действий и взаимоотношений.

2. Слуховое и зрительное восприятие знакомого материала. Стратегия ориентирована на развитие навыков обучаемых узнавать как на слух, так и зрительно знакомую или частично знакомую информацию.

3. Запись основной информации по ходу чтения учебного материала. Стратегия направлена на развитие умения выбирать основную информацию из всего объёма читаемых текстов, анализировать и систематизировать данную информацию.

4. Синтезирование всех предыдущих ресурсов в целях более полного понимания просмотренного, прослушанного или прочитанного.

#### 4. Способы увеличения эффективности самообразования [19].

##### 1. Определите цель самообразования.

Если у вас формулировка цели имеет вид «выучить возрастную психологию», то, скорее всего, вы «заочник» и занимаетесь не самообразованием, а самостоятельным изучением учебного предмета. Цель самообразования должна быть связана с изменениями вашей личности и такую цель нужно искать после нескольких вопросов «для чего?». Например, «выучить возрастную психологию» — «для чего?» Если ответ — «окончить институт и получить диплом», то это не может быть целью самообразования, так как диплом является внешним атрибутом (т.е. это цель поступления в университет). Если же ответом будет «стать лучшим экспертом по психологии подросткового возраста в городе N.», то, без сомнения, вы, кроме лекций или рекомендованного учебника, будете самостоятельно искать дополнительный материал, приставать с появляющимися у вас вопросами к преподавателям и т.д., т.е. вы будете заниматься самообразованием, цель которого находится вне процесса получения знаний.

##### 2. Составьте план самообразования.

План — это перечень действий, которые необходимо осуществить для достижения цели. Без плана можно заблудиться в дебрях информации,

которые обязательно появятся на пути вашего целенаправленного движения.

### 3. Создайте собственную систему мотивации.

Не всегда вы будете испытывать горячее желание «грызть гранит науки». Зачастую вы будете задумываться о ничтожности того, чем занимаетесь. Вас будут посещать мысли о том, что всё в этом мире тленно и не стоит ваших титанических усилий. Чтобы предотвратить появление подобного состояния (сведущие люди обзывают его апатией), нужно не только продумать разумное чередование труда и отдыха, но и продумать систему мотивации сразу после составления плана самообразования.

### 4. Овладейте приемами мнемотехники.

Мнемотехника, как можно легко заметить, — это сочетание двух слов (оба греческие): «мнеме» — память и «техне» — искусство. Таким образом, мнемотехника — это искусство запоминать. Быстро и качественно запоминать — это одно из основных условий эффективного самообразования. Приемы мнемотехники позволяют без особых усилий переводить в долговременную память стихи, иностранные слова, формулы, списки слов, термины, определения и другую информацию, которую нужно запомнить дословно. Необходимо обратить внимание на слово «искусство» («техне»). Наличие этого слова означает, что для овладения приемами мнемотехники необходимо применение творческих способностей. Нужно помнить, что механическое использование мнемотехники принесёт скорее вред, чем пользу.

### 5. Внедрите в распорядок вашего обычного дня систему упражнений, направленных на развитие памяти.

Развитие памяти имеет очень отдаленное отношение к упомянутой выше мнемотехнике, которая не влияет на физиологические основы запоминания. Развитие памяти сродни развитию выносливости, быстроты и т.п. Здесь важны систематичность, продолжительность и последовательность выполнения упражнений. Если вы хотите быстро



передвигаться, то потренировавшись один день, вы можете овладеть ездой на велосипеде и скорость вашего передвижения увеличиться в несколько раз. Точно так же вы за один день можете овладеть одним из приемов мнемотехники и с первого прочтения запоминать несколько десятков слов в строгой последовательности. Однако, как вы не везде можете использовать велосипед, так вы не всегда сможете использовать мнемотехнику. Особенно это относится к тем, у кого не развито воображение или зрительная память не является ведущим типом памяти.

#### 6. Овладейте навыками управления временем.

На самообразование необходимо дополнительное время — это аксиома. Но время является ограниченным ресурсом, поэтому нужно научиться распределять этот ресурс таким образом, чтобы ни один из важных для вас аспектов жизни не остался обделённым. Система навыков управления временем называется тайм-менеджментом. Подобных систем очень много и большинство из них пришли к нам с Запада. Здесь нужно помнить: «что русскому хорошо, то немцу — смерть» (и наоборот).

#### 7. Изучите способы интеллектуальной обработки информации.

Всю воспринимаемую информацию нужно осознавать, понимать, т.е. она должна быть интеллектуально обработана (один из простых и эффективных способов — составление схемы текста). Механическая обработка («зубрёжка», многократное чтение и т.п.) имеет весьма далёкое отношение к самообразованию.

#### 8. Повышайте скорость чтения.

Важное замечание: увеличение скорости чтения необходимо не для того, чтобы «залпом проглатывать» учебники. Задача скорочтения — обеспечить быстрый просмотр материала (сканирование) для последующей интеллектуальной обработки информации (см. п. 7).

9. Используйте возможности информационно-коммуникационных технологий и цифровой техники.

Обязательно объедините в единое целое телефон, ноутбук, домашний и рабочий компьютеры (если получится, то добавьте в эту схему автомобиль, утюг и соковыжималку). У вас постоянно, где бы вы ни находились, должен быть доступ к информации, которую вы изучаете в данный конкретный отрезок времени.

10. Создавайте благоприятные условия для эффективной умственной деятельности.

К таким условиям относятся: освещение, звуковой фон, запахи, порядок на рабочем столе (в компьютере, в записях и т.д.), оптимальный режим труда и отдыха и др.

11. Развивайте внимание и мышление.

Занимайтесь этим постоянно, систематически, используя поездки в общественном транспорте, уборку в квартире, скучные и никому не нужные совещания, посевные кампании в огороде и т.д.

12. Найдите (или создайте) сообщество по теме самообразования.

13. Использовать принцип «изучено — применено, если не применено, значит, не изучено».

14. Научитесь превращать новые знания в деньги.

Если вы изучили по какой-то теме самообразования на 10 книг больше, чем средний житель вашего города, района, области, то по отношению к этому «среднему» жителю вы являетесь экспертом. Во всём мире с очень давних времён принято платить за услуги эксперта. Разумеется, вам нужно совершить определенный перечень действий, чтобы о вас узнали как об эксперте.

15. Напишите книгу по изучаемой теме самообразования.

Алгоритм написания книги такой: наговорите на диктофон (на телефон, в компьютер) всё, что считаете важным в вашей теме самообразования; наберите в текстовом редакторе то, что наговорили; сверстайте в какой-нибудь программе (например, в мейкрософтовском Publisher) книгу в 50–100 страниц — и книга готова!

16. Овладейте навыками «слепой печати».

Данный навык поможет не только в выполнении п. 15, но и резко увеличит вашу грамотность в плане орфографических ошибок. Между «слепой печатью» и правописанием существует какая-то связь. Природа этой связи мне не известна, поэтому ограничимся констатацией факта. Существует множество тренажеров, в т.ч. и в он-лайне, для развития десятипальцевого метода печати. Рекомендую платную программу «Соло на клавиатуре»: цена не очень высокая (чуть больше двухсот рублей два года назад), а результат — 100-процентный.

17. Постоянно повышайте эрудицию, разгадывайте кроссворды, участвуйте в конкурсах, показывайте интеллектуальные фокусы друзьям, коллегам, детям и т.д.

18. Разработайте автоматическую систему повторений.

Например, вы выучили очередную порцию английских слов. Чтобы все слова перешли в долговременную память, их нужно в течение полугода повторить (как минимум) шесть раз. Автоматизировать такие повторения можно с помощью компьютера или различных онлайн сервисов.

19. Используйте своё рабочее место для реализации плана самообразования.

### 5. Рефлексия.

Термин «рефлексия» в отечественной литературе впервые начал использоваться в 30-40-х годах прошлого века. Анализируя различия в подходах к проблеме, следует отметить наличие двух традиций в трактовке рефлексивных процессов:

- рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности;
- рефлексия как понимание смысла межличностного общения.

В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы: самопонимание и понимание другого, самоинтерпретация и интерпретация другого.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

Но рефлексия – это не только знание и понимание самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения.

Нередко в публикациях рефлексии отождествляют с такой фундаментальной категорией кибернетики, как «обратная связь». Но, очевидно, в отношении человека и социальных систем понятие рефлексии шире. Оно, естественно, поглощает понятие обратной связи. Но если обратная связь позволяет системе, в том числе сложной, биологической, социальной системе функционировать в заданном или самой ею установленном режиме, не меняя при этом своего состава, структуры и функций, то рефлексия дает возможность системе на основе предшествующего накопленного опыта порождать свои новые, ранее не имевшиеся у нее свойства, качества.

Рефлексия имеет большое значение для развития, как отдельной личности, так и коллективов, социальных общностей:

- во-первых, она приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности;
- во-вторых, позволяет критически относиться к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем;

- в-третьих, делает человека, социальную систему субъектом своей активности.

Анализируя различия в подходах к проблеме рефлексии, в первую очередь, необходимо отметить наличие двух традиций в трактовке рефлексивных процессов:

1. Рефлексивный анализ собственного сознания и деятельности субъектом (индивидуальным или коллективным, социальным) – рефлексия первого рода, так называемая *авторефлексия*. Здесь необходимо сделать одну существенную оговорку о различении самооценки и авторефлексии. В любой другой деятельности самооценка и рефлексия различаются тем, что относятся разным сторонам:

- самооценка – к изменениям объекта в результате действий субъекта деятельности;
- рефлексия – к осознанию, оценки изменений в субъекте – какой опыт он вынес в результате действий, чему научился, что осознал и т.д.

Но в учебной деятельности по сути нет объекта – результаты учения находятся в самом субъекте, изменяется сам субъект. Поэтому в учебной деятельности самооценка и рефлексия (авторефлексия) существенно сближаются.

В частности, например, В.В.Давыдов выделяет два уровня рефлексии: формальную и содержательную. Так, если рассмотрение производится с целью вскрыть, каким образом выполняется некоторое действие, что нужно конкретно сделать, чтобы его выполнить, то в этом случае человек осмысливает основания данного конкретного частного действия.

Этот уровень рассмотрения человеком основания своего действия назван В.В.Давыдовым *формальной рефлексией* (в нашем понимании – самооценка). Иначе осуществляется рефлексия в случае, если она направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется

так, а не иначе, что является в этом действии причинами успешного его выполнения в различных условиях. Такая рефлексия названа В.В.Давыдовым *содержательной*, поскольку здесь отражается зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения (в нашем понимании это собственно рефлексия).

2. Рефлексия как понимание межличностного (межсубъектного) общения: как понимание одним субъектом другого субъекта, а также как выяснение того, как другой субъект, другие люди знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (познавательные) представления – рефлексия второго рода.

Методика организации рефлексии обучающегося может включать в себя следующие этапы:

1. **Остановка предметной (дореклексивной) деятельности.** Выполняемая по учебному предмету деятельность — математическая, интеллектуальная, художественная или иная — должна быть завершена или прекращена. Если решалась задача и возникла непреодолимая трудность, то решение приостанавливается и все внимание обращается к «разбору предыдущего материала».

2. **Восстановление последовательности выполненных действий.** Устно или письменно описывается все, что сделано, в том числе и то, что не окажется важным студенту на первый взгляд.

3. **Изучение составленной последовательности действий с точки зрения ее эффективности, продуктивности, соответствия поставленным задачам и т.п.** Параметры для анализа рефлексивного материала выбираются из предложенных преподавателем или определяются обучающимся на основе своих целей.

**4. Выявление и формулирование результатов рефлексии.** Выделяют несколько видов таких результатов, к которым относятся:

- предметная продукция деятельности — идеи, предположения, закономерности, ответы на вопросы и т.п.;
- способы, которые использовались или создавались (изобретались) в ходе деятельности;
- гипотезы по отношению к будущей деятельности, например: по качеству и количеству то-то возрастет так-то.

**5. Проверка гипотез на практике в последующей предметной деятельности.**

Естественно, для проведения рефлексивного анализа в соответствии с приведенной выше схемой движения в рефлексивном плане от обучающегося требуется целый комплекс умений:

- умение осуществлять контроль своих действий — как умственных, так и практических;
- контролировать логику развертывания своей мысли (сужения);
- определять последовательность и иерархию этапов деятельности, опираясь на рефлексия над опытом прошлой деятельности через поиск ее оснований, причин, смысла;
- умение видеть в известном — неизвестное, в очевидном — неочевидное, в привычном — непривычное, т.е. умение видеть противоречие, которое только и является причиной движения мысли;
- умение осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, встать на позиции разных «наблюдателей»;
- преобразовать объяснения наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Лекция 2. Тема: Теоретические основы и методика самоуправления выполнения проекта

1. Определение проекта. Его основные характеристики и измерения

Проект (от англ. *project* — то, что задумывается и планируется). В современной литературе по управлению проектами можно выделить два основных подхода к определению проекта: системный и деятельностный.



Системный подход определяет проект как систему временных действий, направленных на достижение неповторимого, но в то же время определенного результата. «Проект — временное предприятие для создания уникальных продуктов, услуг или результатов».

Системный подход к определению проекта предопределяет основные его характеристики. Проекты могут быть разнообразными и многоплановыми. Однако все они имеют следующие общие характеристики:

— разовость — все проекты представляют собой разовое явление. Они приходят и уходят, появляются и исчезают, оставляя после себя конкретные результаты, существенно отличаясь от наших повседневных обязанностей и деятельности;

— уникальность — нет двух одинаковых проектов. Каждый из них, независимо от его результатов, в своей основе имеет что-то неповторимое, характерное только для него;

— инновационность — в процессе реализации проекта всегда создается нечто новое. Изменения могут быть большими или маленькими;

— результативность — все проекты имеют вполне определенные результаты. Это может быть новый дом, напечатанная книга, модифицированная структура компании, победа на выборах. Все проекты нацелены на получение определенных результатов, иными словами, они направлены на достижение целей;

— временная локализация — все проекты ограничены четкими временными рамками. Проект — это создание чего-либо к установленному сроку, он имеет планируемую дату завершения, после которой команда проектантов распускается.

Планирование и реализация проекта всегда связаны с тремя главными вопросами:

- сколько времени это займет;
- во сколько это обойдется;
- совпадет ли конечный результат с тем, что мы намечали вначале.

## 2. Этапы работы над проектом.

Работа над проектом включает четыре этапа:

- планирование;
- аналитический этап;
- этап обобщения информации;
- этап представления полученных результатов работы над проектом (презентация).

### *1. Планирование.*

Планирование работы над проектом начинается с его коллективного обсуждения. Это, прежде всего обмен мнениями и согласованиями интересов обучающихся; выдвижение первичных идей на основе уже имеющихся знаний и разрешения спорных вопросов. Затем предложенные обучающимися темы проектов выносятся на обсуждение.

Цели первичного обмена мнениями:

#### 1. Стимулирование потока идей

Для стимулирования потока идей актуален метод мозговой атаки. Следует воздержаться от комментариев, записывать на доске идеи, направление работы по мере их высказывания, а также выдвигаемые обучающимися возражения.

#### 2. Определение общего направления исследовательской работы

Когда определены все возможные направления исследований, преподаватель предлагает обучающимся высказать свое отношение каждому. Затем преподаватель:

- Выделяет наиболее удачные;
- Определяет сроки, необходимые для получения конечных результатов;
- Помогает обучающимся сформулировать 5-6 связанных друг с другом подтем;
- Продумывает вариант объединения выделенных подтем в единый проект .

Каждый участник проекта выбирает подтему для будущего исследования. Таким образом формируются группы, работающие по одной подтеме. Задача на данном этапе – проследить, чтобы в каждой создающейся группе работали обучающиеся с различным уровнем знаний, творческим потенциалом, различными склонностями и интересами.

Далее обучающиеся совместно с преподавателем выявляют потенциальные возможности каждого (коммуникативные, артистические, публицистические, организаторские, спортивные и т. д.). Следует построить работу так, чтобы каждый мог проявить себя и завоевать признание окружающих. Можно также выбрать консультантов, т.е. ребят, которые будут помогать исследовательским группам в решении тех или иных задач на тех или иных этапах работы.

## *II. Аналитический этап.*

Этот этап самостоятельного проведения исследования, получения и анализа информации, во время которого каждый обучающийся:

- Уточняет и формулирует собственную задачу, исходя из цели проекта в целом и задачи своей группы в частности;

- Ищет и собирает информацию, учитывая:

- Собственный опыт;
- Результат обмена информацией с другими обучающимися, преподавателями, родителями, консультантами и т.д.;
- Сведения, полученные из специальной литературы, Интернета и т.д.;

- Анализирует и интерпретирует полученные данные.

На этом же этапе членам группы необходимо договориться о распределении работы и формах контроля работы над проектом. Каждый может вести «индивидуальный журнал», в котором он будет записывать ход работы. Можно вести общий журнал для всех участников проекта. Это поможет преподавателю (да и самим участникам) оценить индивидуальный вклад каждого в работу над проектом, а также облегчить контроль.

*Последовательность работы:*

1. Уточнение и формулировка задач.

Правильная формулировка задачи проекта (т.е. проблемы, которую предстоит решить) предопределяет результативность работы группы. Здесь необходима помощь преподавателя. Сначала члены каждой группы обмениваются уже имеющимися знаниями по выбранному ими направлению работы, а также соображениями о том, что ещё, на их взгляд, необходимо узнать, исследовать, понять. Затем преподаватель при помощи проблемных вопросов подводит обучающихся к формулировке задачи.

Во время работы над проектом необходимо, чтобы каждая группа и каждый её член чётко понимали свою собственную задачу, поэтому рекомендуется оформить стенд, на котором были бы вывешены: общие темы проекта, задачи каждой группы, списки членов групп, консультантов, ответственных и т.д. Такой стенд способствует также осознанию каждым

обучающимися ответственности за выполняемую работу перед остальными участниками проекта.

## 2. Поиск и сбор информации.

Прежде всего обучающимися необходимо определить, где и какие данные им предстоит найти. Затем начинается непосредственно сбор данных и отбор необходимой информации. Этот процесс может осуществляться различными способами, выбор которых зависит от времени, отведённого на данный этап, материальной базы и наличия консультантов. Обучающиеся (с помощью преподавателя) выбирают способ сбора информации: наблюдение, анкетирование, социологический опрос, интервьюирование, проведение экспериментов, работ со средствами массовой информации, с литературой. Задача преподавателя – обеспечить, по мере необходимости, консультации по методике проведения такого вида работы. Здесь необходимо уделить особое внимание обучению навыкам конспектирования. На данном этапе обучающиеся получают навыки поиска информации её сравнения, классификации; установления связей и проведения аналогий; анализа и синтеза; работы в группе, координации разных точек зрения посредством:

- Личных наблюдений и экспериментирования;
- Общения с другими людьми (встречи, интервьюирование, опросы);
- Работы с литературой и средствами массовой информации (в том числе через Интернет).

Преподаватель играет роль активного наблюдателя: следит за ходом исследований, его соответствием цели и задачам проекта; оказывает группам необходимую помощь, не допуская пассивности отдельных участников; обобщает промежуточные результаты исследования для подведения итогов на конечном этапе.

Обработка полученной информации.

Необходимое условие успешной работы с информацией – ясное понимание каждым обучающийся цели работы и критериев отбора информации. Задача преподавателя – помочь группе определить эти критерии. Обработка полученной информации – это прежде всего её понимания, сравнение, отбор наиболее значимой для выполнения поставленной задачи. Обучающимися потребуются умение интерпретировать факты, делать выводы, формировать собственные суждения. Именно этот этап наиболее труден для обучающихся, особенно если они привыкли находить в книгах готовые ответы на все вопросы преподавателя.

### *III. Этап обобщения информации.*

На этом этапе осуществляются структурирование полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков.

Обучающиеся:

- Систематизируют полученные данные;
- Объединяют в единое целое полученную каждой группой информацию;
- Выстраивают общую логическую схему выводов для подведения итогов. (Это могут быть: рефераты, доклады, проведение конференций, показ видеофильмов, спектаклей; выпуск стенгазет, журналов, презентация в интернете и т.д.).

Необходимо, чтобы обучающиеся обменивались знаниями и умениями, полученными в процессе различных видов работ с информацией (анкетирование и обработка полученных знаний, проведение социологического опроса, интервьюирование, экспериментальная работа и т.д.). Все необходимые мероприятия данного этапа должны быть направлены на обобщение информации, выводов и идей каждой группы. Обучающиеся должны знать порядок, формы и общепринятые нормы

представления полученной информации (правильное составление конспекта, резюме, реферата, порядок выступления на конференции и т.д.). И на этом этапе необходимо предоставить обучающимся максимальную самостоятельность выбора форм представления результатов проекта, поддерживать такие, которые дадут возможность каждому обучающийся раскрыть свой творческий потенциал. Процесс обобщения информации важен и потому, что каждый из участников проекта как бы «пропускает через себя» полученные всей группой знания, умения, навыки, так как в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта.

#### *IV. Представление полученных результатов работы (презентация).*

На этом этапе обучающиеся осмысливают полученные данные и способы достижения результата; обсуждают и готовят итоговое представление результатов работы над проектом (в колледже, округе, городе и т.д.). Обучающиеся представляют не только полученные результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация; демонстрирует приобретенные знания и умения; рассказывают о проблемах, с которыми пришлось столкнуться в работе над проектом. Любая форма презентации также является учебным процессом, в ходе которого обучающиеся приобретают навыки представления итогов своей деятельности. Основные требования к презентации каждой группы и к общей презентации: выбранная форма должна соответствовать целям проекта, возрасту и уровню аудитории, для которой она проводится. В процессе работы по обобщению материала и подготовки к презентации у обучающихся, как правило, появляются новые вопросы, при обсуждении которых может быть даже пересмотрен ход исследований. Задача преподавателя – объяснить обучающимся основные правила ведения дискуссий и делового общения; научить их конструктивно относиться к критике своих суждений; признавать право на существование

различных точек зрения решения одной проблемы. Работая над проектом, преподавателю не следует забывать, что основными критериями успешности являются радость и чувство удовлетворения у всех его участников от осознания собственных достижений и приобретенных навыков.